



FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES SEDE
ACADEMICA ARGENTINA

MAESTRIA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN

TITULO DE LA TESIS: Qué hay entre las generaciones cuando se encuentran a leer en la escuela: el programa *Abuelas Cuentacuentos* como estrategia para la promoción de la lectura

AUTORA: Verónica Salgado

DIRECTOR: Carlos Skliar

FECHA: 31 de agosto de 2021

Resumen

Qué hay entre las generaciones cuando se encuentran a leer en la escuela: el programa *Abuelas Cuentacuentos* como estrategia para la promoción de la lectura

El siguiente trabajo procura mostrar la relación vital entre las generaciones que, por medio del programa de promoción de la lectura *Abuelas Cuentacuentos* de la Fundación Mempo Giardinelli, sucede en las escuelas a propósito de la lectura.

La brecha generacional entre el mediador cultural y el participante de este programa es tan grande que parece poner a prueba la posibilidad de seguir generando experiencias que promuevan la lectura. Tenemos como objetivo, entonces, explorar cuáles son las técnicas y las condiciones de posibilidad que tienen las mediadoras culturales –las abuelas– para transmitir el placer por la lectura a niños y niñas en instituciones escolares, por una parte, e investigar qué aspectos consideran y cómo calculan la incidencia del programa mediante su método permanente de evaluación, por otra. Analizar los encuentros entre los actores de estos programas será un aporte para los estudios interesados en las prácticas lectoras.

Palabras clave: Promoción lectora, mediador cultural, niños, experiencia, nuevas tecnologías.

Abstract

What is between different generations when they meet for reading at school: the program *Abuelas Cuentacuentos* –Storyteller Grandmothers– as strategy to promote reading

This study aims to show the vital relationship between grandparents and kids that happens at school about the reading through its subject matter, the Mempo Giardinelli Foundation's reading program, *Abuelas Cuentacuentos*.

The generation gap between the cultural mediator and the participants of this program –grandmother and kids– is so big that it seems to test the possibility of continuing to generate experiences that promote reading. So, the purpose of this research is to explore which techniques and “conditions of possibility” are taken by the cultural mediators –grandmothers– to transmit the pleasure for reading to kids in educational institutions and, as well, to research how their regular method of assessment operates. Analysing the meetings between the different program's agents/actors will be a significant contribution to research on reading practices.

Keywords: Reading promotion, cultural mediator, kids, generation connection, generation gap, experience, new technologies.

Agradecimientos

A Carlos Skliar, mi director de tesis, por orientarme y por enseñarme cómo escribir una tesis sin perder mi voz.

A Sandra Ziegler y a Daniel Altamiranda, por escucharme y darme la oportunidad de terminar este trabajo.

A Natalia Porta López y Adela Rattner por colaborar muy amablemente con esta tesis. También, a Noelia Coronel de la Fundación Mempo Giardinelli.

Quiero agradecer a las abuelas que tanto me ayudaron y alentaron. En especial a Ida Mabel Romero, Teresa Guerendiain, Estela Quiñonez, Marquesa Palacio, Lucy Yáñez y al abuelo Ángel. También a Patricia Torres, Martha Susana Puigredon, Estela María García, María Cocordano, Silvia Devechi, Elena Troncoso, Ana María Meis, Elisabet Dusdevich, Blanca Portillo, Alicia Mitse, Mirta Garay, Norma Herrera, María Luisa Riviero y Nelli Galindo de Maggio.

A todas las amigas que preguntaban por la tesis y aplaudían los avances. Especialmente, a Natalia Jakubecki por leer parte de mi trabajo y darme una mano.

Agradezco a Sergio Rao, mi compañero de ruta, por soñarme a lo grande y acompañarme día a día. Gracias a mis hijos, Manuel y Pepe, por la felicidad cotidiana.

Índice

Introducción	7
Capítulo 1: Presentación del tema de investigación	10
- En qué consiste el programa <i>Abuelas Cuentacuentos</i>	10
- Qué proponen las políticas educativas acerca de la lectura	10
- Qué dicen las encuestas acerca de las prácticas lectoras de los argentinos	11
-Cuál es el problema de esta investigación	12
- Preguntas específicas.....	14
- Objetivo general	14
- Objetivos específicos	14
- Técnicas de investigación y fuentes de análisis	15
Capítulo 2: Marco Teórico	18
- Definir qué es leer	18
- La lectura como experiencia	20
- El concepto de experiencia	21
- La lectura entre generaciones	23
- El rol del mediador cultural	25
- Promover la lectura en la escuela	26
Capítulo 3: El programa	28
- Cuáles son los objetivos del programa <i>Abuelas Cuentacuentos</i>	28
- ¿Cómo piensa a la escuela como escenario para la promoción de la lectura?	38
- ¿Por qué recurren al vínculo entre las abuelas y las nuevas generaciones más allá de las diferencias en las prácticas de lectura de ambos? ¿Qué intercambio se supone y espera en el encuentro de ambas generaciones?	43
- ¿Hubo cambios y de qué tipo a lo largo de la vida del programa?	46

- Considerando que el programa cuenta con una evaluación sistemática, ¿qué aspectos consideran y cómo los evalúan?	52
Capítulo 4: Las abuelas cuentacuentos	55
- Quiénes son las personas mediadoras de lectura y cuáles son sus trayectorias	57
- Cómo llegaron a ocupar esta función	63
- ¿Cómo se forman para ser mediadoras de lectura?	65
- ¿Qué expectativas tienen y cómo evalúan sus logros?	67
Epílogo: Qué hay entre las palabras	75
Bibliografía	79

Introducción

Un trabajo “científico” es en gran parte una autobiografía disfrazada.

(Petit, 2009, p. 28)

Una de las formas más sencillas de promover lectura es recomendar aquellos libros que, por alguna u otra razón, nos conmovieron, nos transformaron. Además de las palabras que elegimos, a propósito del libro que queremos que otras personas lean, hay algo en nuestra forma de decir, hay algo en nuestro modo de contar nuestra experiencia de lectura, por la cual los otros comprenden que ese “algo” que queremos transmitir traspasa a ese objeto: un libro. Hay algo más allá. Ese “algo” que “hay” en el relato de quien desea que más personas lean, consideramos, es un hecho curioso.

Hace muchos años, luego de dar una clase acerca de procesos de mistificación y estrategias de desmistificación en las imágenes¹ y ejemplificando con la fotografía más reproducida del planeta, “Guerrillero Heroico” de Alberto Korda, una profesora invitó a leer un libro muy particular: *El Cheruvichá. Un pajarito honesto* de Mempo Giardinelli (2007). Un libro infantil ilustrado donde se cuenta la biografía del Che Guevara metafóricamente mediante la vida de un pajarito. En medio de una clase universitaria, hacer este tipo de recomendación literaria resulta extraño. Sin embargo, resultó aún más extraño que una de las estudiantes preguntara si Mempo era el mismo que había “inventado” lo de las abuelas cuentacuentos.

¿Qué era eso de las abuelas cuentacuentos? ¿Qué clase de invento era ese?

Si es cierto que “un inventor es aquel que usa su creatividad para resolver los problemas de su gente”², la profesora se preguntó entonces, ¿qué tipo de problemas estarían solucionando estas abuelas mediante la lectura de un cuento y a quiénes estarían ayudando?

¹ Berger, J. (2000). *Modos de ver*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

² Como suele decir Eduardo Fernández, director de la Escuela Argentina de inventores.

La estudiante se fue a buscar el libro y la profesora se fue a averiguar acerca de las abuelas cuentacuentos y supo, entonces, que eran las mediadoras de uno de los programas más importantes de promoción de la lectura del país³.

¿No genera curiosidad saber qué hay en el gesto de transmitir el deseo de leer? ¿Acaso no genera asombro verificar que muchas veces eso que hay en el gesto consigue llegar al otro y hacerlo leer? ¿No resulta fascinante investigar qué hay –o qué pasa– entre esas dos personas para que se encuentren y comiencen a tener algo en común? Una persona que está interesada en la mediación de la lectura suele hacerse este tipo de preguntas, por eso, el programa Abuelas Cuentacuentos lograba llevar estas inquietudes al extremo.

Además, como esta profesora promovía lectura en el aula y era mediadora de lectura en talleres para jóvenes sabía, por experiencia propia, que había grandes cambios en los hábitos de lectura en las nuevas generaciones⁴. Entonces, ¿cómo era posible que este programa consiguiera ser eficaz habiendo tanta diferencia generacional? Parecía el colmo.

Al comenzar la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO), el tema de tesis ya estaba elegido, o bien, ya “nos” había elegido. Recorrer la maestría nos permitió sumar una caja de herramientas metodológicas para recortar nuestro tema de investigación, nombrar nuestras preguntas y objetivos específicos, buscar y seleccionar documentos, elaborar entrevistas y encuestas y, también, sumar una caja de herramientas teóricas de la Sociología de la Educación y otra de la Filosofía de la Educación para indagar en nuestras experiencias y profundizar nuestras reflexiones.

Habitar esta casa de estudio, nos permitió conocer a Carlos Skliar, quien aceptó dirigir esta tesis y orientó nuestras lecturas, nuestra escritura y siempre estuvo cerca, también, a través de sus libros.

Qué hay entre las generaciones cuando se encuentran a leer en la escuela: el programa Abuelas Cuentacuentos como estrategia para la promoción de lectura, nuestra investigación,

³ La estudiante en cuestión resultó ser una sobrina política de Mempo Giardinelli. Ese año en la Feria del libro de Buenos Aires, ella fue a buscar el libro del Cheruvichá y se reencontró con su tío que estaba firmando ejemplares. En esa conversación le contó que se lo habían recomendado en la facultad. Años más tarde, cuando la profesora viajó a Resistencia para conocer la Fundación de Mempo Giardinelli e iniciar parte de esta investigación, tuvo que presentarse como aquella profesora que le recomendó a su sobrina aquel libro. Su sobrina, la que le contó que Mempo había tenido un gran invento: Las Abuelas Cuentacuentos.

⁴ Fue tema de estudio de la tesina de la Especialización en Gestión Educativa (FLACSO): “Qué puedo hacer para contener al grupo y conectar a sus miembros: la experiencia del Club de Lectores”.

es el resultado de un recorrido mucho más largo, difícil y profundo de lo que pensamos y, también, mucho más hermoso y cálido de lo que podríamos haber imaginado. Nuestra vida se fue rodeando de gente amorosa que encontró un valioso proyecto en su vida.

Mientras íbamos llevando adelante la investigación, pudimos dar cuenta que hay un gran sector de personas del área de educación que no conocen al programa, con lo cual, suponemos que este trabajo será muy útil para difundir de qué se trata, cómo funciona y por qué es tan eficaz.

Y esperamos, también, que la existencia de esta tesis se comprenda como un gesto de homenaje y celebración para todas aquellas abuelas –de chalecos grises, remeras azules, con tierra en los zapatos o viajeras entre montañas⁵– que renuevan en las escuelas el ritual mágico y vital de habilitar un espacio de encuentro entre generaciones, mientras leen un cuento.

⁵ Varios grupos usan los chalecos grises de PAMI o las remeras azules de la Fundación Mempo Giardinelli.

Capítulo 1

Presentación del tema de investigación

En qué consiste el programa *Abuelas Cuentacuentos*

El programa *Abuelas Cuentacuentos* de la Fundación Mempo Giardinelli funciona desde el año 2000 en forma continua. Se inició con un grupo de abuelas voluntarias que en forma sistemática comenzaron a asistir a escuelas, comedores y centros recreativos y culturales para “dar de leer” libros a niños y a jóvenes con el fin de mejorar la calidad de vida. Los grupos se han multiplicado a lo largo y ancho de la Argentina y fuera de ella: México, Colombia, Brasil y Chile. El programa ha obtenido el reconocimiento de importantes premios y distinciones nacionales e internacionales.

La Fundación Mempo Giardinelli es pionera en gestionar acciones que fomentan la lectura y es la encargada de llevar adelante todos los años: el *Foro Internacional por el fomento del Libro y de la Lectura*⁶. Chaco, donde se ubica la fundación, se ha transformado en la provincia más importante del país en lo que refiere a promoción lectora.

Qué proponen las políticas educativas acerca de la lectura

La Ley Nacional de Educación 26.206 en el artículo 91 promueve el fortalecimiento de las bibliotecas escolares y la creación de bibliotecas en aquellas comunidades donde no hubiera, y la puesta en marcha de planes y programas permanentes de promoción del libro y la lectura. El Plan Nacional Lectura⁷ fue creado en el 2008 mediante la resolución N° 1044/08 del Ministerio de Educación de la Nación con este fin: “es función del Estado garantizar el derecho a la lectura y el acceso al libro en todos los niveles sociales, en especial en aquellos que tienen menos posibilidades socioeconómicas”.⁸

⁶ Este evento se comenzó a realizar en 1996.

⁷ El actual Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación de la Nación Argentina (Programa Educativo Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Lectura) fue creado por la Resolución Ministerial N° 1044/08, que fusionó el Plan Nacional de Lectura (2003-2006) y la Campaña Nacional de promoción de la lectura y la escritura (2000). Desde entonces, trabaja en todo el país para la formación de lectoras y lectores, como lo establece la nueva Ley de Educación N° 26.206.

⁸ Ver Resolución N° 1044/08, Folio 5. Disponible en: <http://planlectura.educ.ar/wp-content/uploads/2014/06/RESOL1044.pdf>

Uno de los programas del Plan Nacional Lectura es el de *Abuelas y Abuelos leecuentos*, el cual capacita a adultos mayores voluntarios interesados en la lectura para leer en voz alta en distintas instituciones, y replica la propuesta del programa *Abuelas Cuentacuentos* de la Fundación Mempo Giardinelli.

Qué dicen las encuestas acerca de las prácticas lectoras de los argentinos

La Encuesta Nacional de lectura y uso del libro (2001) llevada a cabo por el Consejo Nacional de Lectura, hizo foco en la lectura de libros y uno de sus resultados fue que “la mitad de la población tiene poco o ningún interés por los libros”.

Una década después, 2011, la encuesta se llamó Encuesta Nacional de Hábitos de lectura⁹, y comparó sus resultados con la encuesta anterior. Por supuesto, el foco dejó de ser el libro y el centro de atención pasó a ser cómo leemos. Destacó, entre otras cosas, que en el 2001 un 21% leía en forma digital y que en el 2011 un 48%, llegando al 75% en los menores de 25 años. Años más tarde, la Encuesta Nacional de Consumos Culturales¹⁰ (2017) confirmó que “el grado y la velocidad de adaptación a los cambios tecnológicos profundizaron las diferencias etarias referidas a hábitos de consumo cultural”: el 95,9% de los jóvenes lee en formato digital mientras que el 24,5% de los adultos mayores lo hace. Este cambio en vez de referirse solamente a una cuestión de formato, plantea esta encuesta, refiere a un cambio radical en los hábitos de lectura –los jóvenes son “lectores multiformato”, tienen experiencias de lecturas combinadas– y por lo tanto concluye que “se lee más pero distinto”.

⁹ La primera encuesta nacional fue realizada por la Empresa Catterberg y Asociados. Entre los datos relevantes que se obtuvieron figura que la razón por la que 56% de los jóvenes no leen es el desinterés por la lectura.

Ver *Encuesta Nacional de Lectura y uso de libro (2001)* en:
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005189.pdf>

La segunda encuesta nacional fue llevada a cabo por la Universidad de Tres de Febrero. Los resultados obtenidos fueron más favorables en cuanto a la lectura de los jóvenes y durante el acto de presentación pública Alberto Sileoni, Ministro de Educación expresó que “*es importante que no se haya perdido la necesidad de transmitir entre las generaciones este placer, esta necesidad*”.

Ver *Encuesta Nacional de Hábitos de Lectura (2011)* en:

http://sinca.cultura.gov.ar/archivos/documentos/ENHL_2011.pdf

¹⁰ La primera Encuesta Nacional de Consumos Culturales fue realizada en el 2013. Su objetivo es conocer en profundidad el comportamiento de los hábitos y consumos culturales. El SINCA (Sistema de Información Cultural de la Argentina) y el Ministerio de Cultura son sus responsables.

Ver *Encuesta Nacional de Consumos Culturales (2017)* en: <https://www.sinca.gob.ar/Encuestas.aspx>

Cuál es el problema de esta investigación

Sabemos que cada vez es más difícil encontrar recursos pedagógicos significativos para el nuevo modo de leer –de sentir y de pensar– de niños, niñas y jóvenes.

En cuanto al nuevo modo de leer de las nuevas generaciones, ya datan de más de una década, la mayor parte de los estudios que, específicamente, examinan el cambio en el hábito de la lectura ocasionado por el impacto de las nuevas tecnologías (Ferrer, 2007; Ferreiro, 2000; Link, 1999; Piscitelli, 2005). Lo tecnológico hoy, generaría un *desfase generacional* (Ferreiro, 2012) entre quienes nacieron en un mundo donde las computadoras, el celular, internet y las redes sociales forman parte del cotidiano y quienes no: *nativos digitales e inmigrantes digitales* (Prensky, 2001; Piscitelli, 2005; Levis, 2007 y Burbules, 2007; entre otros). Ser de una generación o de otra implicaría distintos modos de pensar y de estar en el mundo¹¹.

Como plantea Berardi (2007):

con el concepto de generación hago referencia a un conjunto humano que comparte un ambiente de formación tecnológico y, en consecuencia, también un sistema cognitivo así como un mundo imaginario” y agrega “y los mundos generacionales comenzaron a constituirse como conjuntos cerrados, inaccesibles, comunicables, no por motivos morales, políticos o psicológicos sino por un problema de formato tecnocognitivo, por una verdadera intraducibilidad de los sistemas de referencia interpretativos (p. 77).

Compartiendo esta idea, muchos son los autores que analizan la necesidad de modificar las formas de promover, de transmitir y de enseñar a leer, porque estaríamos viviendo una *crisis de un “orden” de lectura* (Montes, 2001; Chartier, 2000 y Petit, 2001; también son algunos de ellos).

Indagando en esta transformación, Martín - Barbero en *La Educación desde la Comunicación* (2002) se pregunta por los *cambios en los modos de circulación y producción del saber* (Castells, 1997) y postula que lo que está sucediendo es un *descentramiento*: el libro

¹¹ La última encuesta nacional distingue entre “lectores no digitales” –lectores que no leen textos en pantalla– y “lectores digitales, en PC o en pantalla” –lectores que leen textos en pantalla (y pueden o no leer también en papel). La estadística del año 2011 arrojó que el 73% de los jóvenes son lectores digitales y solo el 6% de los mayores de 60 años lo son.

deja de ser el centro del universo cultural. El saber sufre un proceso de *deslocalización* y de *diseminación*: el saber no está solo en el libro, no está solo en la escuela. Se convive con *saberes-sin-lugar-propio*, desconectados/enredados en la trama del universo digital.

A pesar de todo esto, este *descentramiento* no plantea, como sí lo suponen ciertas posturas tecnofílicas, la muerte de los amantes: ni del libro, ni del lector. Sino que daría cuenta de un cambio. Chartier es quien, haciendo un recorrido histórico acerca de cómo fueron cambiando los modos de leer y de escribir y cuáles fueron las distintas herramientas y soportes que se usaron en cada época, propone que en este momento se estaría dando una *transfiguración del lector* (Chartier, 1999; 2000).

Es en este marco que resulta significativo, entonces, que la misma resolución N° 1044/08 del Ministerio Nacional de Educación exprese que “la escuela quiere que los alumnos lean, pero no logra que quieran leer” y más adelante “hablar de lectura, es hablar de libros, de espacios y tiempos que faciliten el acto de leer”. En este documento se escribe –se piensa– que hay una crisis en las prácticas pedagógicas de promoción lectora, pero se sostiene al acto de leer en un universo centrado solo en el libro. La Fundación Mempo Giardinelli, también, postula la promoción de la lectura centrada en el libro, tanto en sus programas como en el *Foro Internacional por el Fomento del libro y de la lectura* que gestiona.

Entonces, si bien, *sabemos que cada vez es más difícil encontrar recursos pedagógicos significativos para el nuevo modo de leer –de sentir y de pensar– de los jóvenes*, –citamos textualmente lo ya escrito en el inicio de este apartado–, consideramos revelador que, la permanencia del programa de promoción lectora *Abuelas Cuentacuentos* de la Fundación Mempo Giardinelli, su réplica a nivel nacional en el Plan Nacional de Lectura: *Abuelas y abuelos leecuentos* y la existencia de grupos de abuelas voluntarias fuera del país (México, Colombia, Brasil y Chile) comprueban que hay logros en lo que se refiere a la promoción lectora.

Por esta razón nos preguntamos:

¿Cómo concibe la transformación de los hábitos de lectura el programa Abuelas Cuentacuentos de la Fundación Mempo Giardinelli? ¿Por qué recurren al vínculo “entre” generaciones más allá del dato de las diferencias en las prácticas de lectura de ambos? ¿Qué intercambio se supone y espera en el encuentro de ambas generaciones? ¿Cómo preparan a las abuelas para ser mediadores culturales? ¿Cuáles son las

condiciones de posibilidad en la escuela para poner en práctica este programa? ¿Qué aspectos consideran para evaluar la eficacia del programa?

Preguntas específicas

- 1) ¿Cuáles son las propuestas y los objetivos del programa de promoción lectora *Abuelas cuentacuentos* de la Fundación Mempo Giardinelli?
¿Cómo piensa a la escuela como escenario para la promoción de la lectura?
¿Hubo cambios y de qué tipo a lo largo de la vida del programa?
Considerando que el programa cuenta con una evaluación sistemática, ¿qué aspectos consideran y cómo los evalúan?
- 2) Con respecto a las abuelas: ¿cuáles son sus trayectorias –vitales, formativas, laborales– y cómo y por qué llegaron a ocupar esta función?
¿Cómo se formaron para ser mediadores culturales? ¿Cuáles son las técnicas que ponen en práctica?
¿Qué expectativas tienen y cómo evalúan sus logros?

Objetivo general

Analizar las concepciones en torno a la transformación de los hábitos de lectura y a los sujetos de la lectura del programa *Abuelas Cuentacuentos*, identificar cuáles son las técnicas y las condiciones de posibilidad que tienen sus mediadores culturales para promover la lectura a niños/niñas y jóvenes en instituciones escolares e investigar sus métodos de evaluación: qué y cómo estiman la incidencia del programa.

Objetivos específicos

- 1) Identificar cuáles son los objetivos del programa de promoción lectora *Abuelas cuentacuentos* de la Fundación Mempo Giardinelli.
Describir la escuela y al modelo de lector que postula este programa.
Indagar si ha habido cambios y de qué tipo a lo largo de la vida del programa.

Investigar el método de evaluación sistemática que el programa tiene: formulario de experiencia de lectura, formulario de evaluación del programa en la escuela y tabulado de las experiencias. Nos interesa saber qué aspectos consideran y cómo los evalúan mediante estas tres instancias evaluativas.

- 2) Reconocer cuáles son las trayectorias –vitales, formativas, laborales– de los mediadores culturales e indagar cómo y por qué llegaron a ocupar este rol.

Revisar cuáles son las técnicas que aprendieron y cuáles son las que ponen en práctica los mediadores culturales para promover la lectura.

Analizar, desde la perspectiva de los mediadores, cómo evalúan sus logros.

Estrategia metodológica

El trabajo propone un *estudio de caso múltiple exploratorio* (según Yin; en Marradi, 2007, p. 242) dentro de un enfoque cualitativo. En el programa de promoción lectora *Abuelas Cuentacuentos* de la Fundación Mempo Giardinelli se pretende indagar en los siguientes ejes:

Primer Eje: Propuestas y Técnicas

Objetivos del programa y recursos pedagógicos.

Segundo Eje: Perfil de los mediadores culturales

Formación, experiencia, trayectorias, expectativas.

Tercer Eje: Condiciones de posibilidad: la lectura en la escuela

Escenarios, tiempos y sujetos de la institución escolar donde se lleva a cabo la experiencia de promoción lectora.

Técnicas de investigación y fuentes de análisis:

Análisis documental del material oficial de la FMG acerca del programa *Abuelas Cuentacuentos*, de los textos en los que plantean sus objetivos y propuestas y establecen cuáles son los recursos pedagógicos de los mediadores culturales. También, de entrevistas realizadas

a los responsables del programa en distintos medios, como también, a coordinadoras y voluntarias de grupos de distintos puntos del país.

Debido a la pandemia, varios grupos prepararon material audiovisual para compartir en redes sociales y pudimos aprovecharlo como parte de nuestro material de análisis.

Observación directa de una selección de experiencias de promoción lectora llevadas a cabo por este programa en escuelas de Capital y Provincia de Buenos Aires. Hemos sido invitados y asistido en varias oportunidades a capacitaciones del programa *Abuelas y Abuelos Leecuentos* en CABA¹². Hemos presenciado experiencias de promoción de la lectura en escuelas. También, hemos observado cómo se capacitan en promover la lectura las mediadoras del grupo de Lanús y las del grupo de Vicente López.

Entrevista personal semiestructurada: en 2015, hemos viajado a la Provincia de Chaco para asistir al *Foro internacional por el fomento del libro y de la lectura*. Allí hemos conocido y entrevistado a integrantes de varios grupos de *Abuelas Cuentacuentos* de distintas provincias de la Argentina. En esa oportunidad, hemos conversado con Adela Rattner, Natalia Porta López y Mempo Giardinelli.

Entrevista virtual estructurada a varias coordinadoras y voluntarias de diferentes grupos.

Entrevista personal no estructurada a Natalia Porta López, directora del programa *Abuelas Cuentacuentos* de la Fundación Mempo Giardinelli y actual directora del Plan Nacional de Lectura, y a Adela Rattner, Coordinadora Nacional del Programa (hasta el 2015) y una de las organizadoras del *Foro Internacional por el Fomento del libro y de la lectura*. Ambas se han puesto a disposición para colaborar con esta investigación, facilitando el contacto con las coordinadoras de los grupos de abuelas voluntarias –con el fin de pautar con ellas entrevistas y observación de experiencias de promoción de lectura en escuelas–, permitiendo el acceso a documentación y al material de evaluación permanente que tiene el programa y, también, colaborando en la búsqueda de bibliografía de la Biblioteca de la Fundación Mempo Giardinelli,

¹² Estas capacitaciones fueron gestionadas por Adela Rattner y coordinadas por Silvia Paglieta, escritora y mediadora de lectura. Una de ellas se realizó en el Museo de los Inmigrantes y la otra en el Museo Nacional de Bellas Artes.

la cual es reconocida en el país y en Latinoamérica por contar con textos especializados en la promoción de la lectura.

También hemos realizado entrevistas telefónicas a coordinadoras de algunos grupos.

Capítulo 2

Marco Teórico

Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos trans-forma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos.

(Larrosa, 2009, p. 26)

El objetivo de este capítulo es presentar los conceptos y los modelos de análisis que han servido para investigar al objeto de estudio esta tesis. En primer lugar, plantaremos la necesidad de considerar al verbo leer como una categoría teórica: *lo que quiere decir leer*. Más adelante, presentaremos al concepto de *lectura como experiencia* y la idea de *crisis contemporánea de la experiencia*. A continuación, articularemos esta crisis con los estudios acerca del *desfase generacional* o *ruptura generacional* y la –posible, necesaria e inevitable– *educación entre generaciones*. Luego, haremos hincapié en la importancia del *rol del mediador cultural*. Y, por último, presentaremos al *Modelo de relaciones entre contextos institucionales y código pedagógico* (1989) que plantea Cox para comprender a la lectura desde lo macro, como síntoma global; desde lo meso, para pensar al programa de *Abuelas Cuentacuentos* como política nacional o regional y, desde lo micro, para reflexionar las prácticas concretas de los mediadores culturales en las escuelas. Y expondremos a la *Teoría del Código Educativo* (1988) de Bernstein para pensar la incidencia del programa en la dinámica de las prácticas pedagógicas.

1. Definir qué es leer

Resulta fundamental, antes de dar inicio al marco teórico de este trabajo, presentar al verbo leer como una categoría teórica –*lo que quiere decir leer*, como señala Lahire–, porque si bien serán otras las herramientas teóricas que nos habilitarán a llevar adelante los objetivos específicos de este estudio es elemental considerar qué declaran como lectura los distintos sujetos que forman parte de nuestro objeto de análisis.

En el libro *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, Emilia Ferreiro (2012) desarrolla cómo se fueron modificando las prácticas de lectura y de escritura en la historia de occidente y, a su vez, cómo se fueron modificando los sentidos que los sujetos les atribuían a cada uno de estos verbos. Ferreiro sintetiza esta idea del siguiente modo: “leer y escribir son

construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos” (p. 13). La categoría leer, como ya hemos señalado en el capítulo 1, es una construcción cultural, histórica y social. Puede resultar un claro ejemplo, recordar cómo se modificaron los indicadores entre el 2001 y el 2011 en las encuestas nacionales acerca de las prácticas de la lectura. La modificación en el indicador central de las encuestas, qué se comprende como lectura, evidencia que leer es un concepto histórico, cambia. Por tal razón, es significativo para este trabajo el planteo que hace Lahire (2004):

Para comprender mejor la situación, la sociología de la lectura está obligada a pasar de una sociología del consumo cultural (¿quién lee?, ¿cuánto?, ¿qué se lee?) a una sociología del conocimiento que interroga las categorías históricas de la comprensión de la lectura (¿qué es “leer”? ¿en qué caso una determinada categoría de población tiene la impresión de “leer de verdad”? ¿qué formas de lectura corresponden a determinado tipo de saber o de apropiación de ese saber?, etc.) (p. 166).

El programa *Abuelas Cuentacuentos* focaliza su estrategia de promoción a partir de la selección de textos literarios legítimos, atribuibles a un autor, leídos de principio a fin, de lectura autónoma¹³. Cuando se cumplen estas características, las de una concepción clásica o tradicional de qué es leer, es cuando suele tratarse de lecturas *recordables y declarables*¹⁴ (Lahire, 2004).

Además de considerar que es foco del programa esta concepción clásica de la lectura también tenemos presente en nuestro estudio la existencia de otras posibles concepciones acerca de qué es leer.

Comprender que lo que dicen respecto de lo que hacen depende de las categorías de percepción (y de designación) que han interiorizado a lo largo de su socialización (familiar y escolar) es ayudarlos a hablar de lo que verdaderamente hacen (Lahire, 2004, p. 171).

¹³ Lahire caracteriza a la concepción clásica de qué se declara lectura del siguiente modo: autónoma, para uno mismo, de textos legítimos, relativamente largos y leídos de principio a fin. Si bien en este caso, en el programa *Abuelas Cuentacuentos*, no aplican todas las características señaladas por el autor—textos relativamente largos, ya que suele tratarse de cuentos breves, y leídos para uno mismo, pues se trata de elegir material para compartir a los jóvenes— sí lo hacen su mayoría.

¹⁴ Chartier (2004) también señala que hay lecturas *memorables y declarables* y estas se relacionan con las lecturas libres y no con aquellas que fueron por obligación.

Hay otras prácticas –consideradas por muchos especialistas como *ilegítimas* o *no lecturas*¹⁵– que podrían ser mencionadas en las entrevistas; tal vez, podrían ser aludidas, o bien, podrían intentar ser eludidas o hasta omitidas por los entrevistados. Por tal razón, consideramos importante tener presente que si bien el foco del programa es la lectura literaria de textos literarios es necesario considerar otras categorías de *lo que podría decir leer*, parafraseando la cita de Lahire antes mencionada.

Como hemos desarrollado en el capítulo 1, acerca del cambio en las prácticas de la lectura, tenemos que prestar atención a si hay cambios en las declaraciones acerca de las prácticas: “la visibilidad de un acto de lectura no depende solamente de su legitimidad cultural, sino de un modo de inserción en el curso de la acción” (Lahire, 2004, p. 168).

2. La lectura como experiencia

Jorge Larrosa (2013) destaca la posible capacidad transformadora/formadora de subjetividad que tiene la lectura. Esta *lectura como experiencia*, la que puede transformar, es la única que puede generar el deseo de leer, es decir, de formar lectores. Según Larrosa, esta noción se puede concentrar en la idea de “eso que me pasa”: cuando leo, o me leen, algo me pasa. Una experiencia, escribe Graciela Frigerio (2012) en *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*, es una “emoción/conmoción del mundo interno, que no nos dejará idénticos a nosotros mismos” (p. 19).

Larrosa postula que la enseñanza de la lectura en las escuelas ha intentado someter esta práctica a una cuestión técnica y ha intentado destinarla solamente a la comprensión. De este modo, la *lectura como experiencia* quedó controlada, imposibilitando “lo que podría tener de pluralidad, prevenir lo que tiene de incierto, conducirla hacia un fin preestablecido” (p. 41)¹⁶. Larrosa (2009) sostiene, entonces, que la transmisión de la lectura no tiene que ver con saberes,

¹⁵ Al respecto, Lahire (2004) plantea que “en la situación actual las lecturas entrecortadas, discontinuas, informativas, rápidas, técnicas, documentales, etc. aparecen, para la mayoría de los especialistas (y para los representantes de este tipo de prácticas de la lectura) como “no lecturas” (p. 169).

¹⁶ A propósito de la enseñanza de la lectura en la escuela, Emilia Ferreiro (2013) señala que “el iletrismo es el nuevo nombre de una realidad muy simple: la escolaridad básica universal no asegura ni la práctica cotidiana de la lectura, ni el gusto por leer, ni mucho menos el placer por la lectura” (p. 16).

sino con experiencias y que la alfabetización tendría que estar orientada a formar lectores “abiertos a su propia transformación, abiertos, por tanto, a no reconocerse en el espejo” (p. 19).

El autor, Larrosa (2013), describe a la experiencia de la lectura como una serie de postas de relaciones. En primer lugar, la experiencia es una relación con algo ajeno, es decir, el punto de partida es el encuentro entre el lector y el universo del libro. Resultado de este encuentro es la segunda relación, sucede entre el lector y algo que está en su interior. Es el momento de la transformación: el lector ya no es el que era antes de leer. Por último, existirá una relación con algo externo, un pasaje de algo del lector a los otros y de los otros al lector. La lectura cuando es experiencia afecta al lector, lo transforma, y su transformación termina afectando a quienes lo rodean.

La auto comprensión narrativa no se produce en una reflexión no mediada sobre sí mismo, sino en ese gigantesco hervidero de historias que es la cultura y con relación al cual organizamos nuestra propia experiencia (el sentido de los que nos pasa) y nuestra propia identidad (el sentido de quiénes somos) (p. 39).

Para que en la lectura este acontecimiento tenga lugar, dice Larrosa (2006) –y esto es lo que hace compleja a la idea– habrá que habilitar ciertas *condiciones de posibilidad* porque “sólo cuando confluye el texto adecuado, el momento adecuado, la sensibilidad adecuada, la lectura es experiencia” (p. 54). Una misma actividad de lectura puede ser experiencia para algunos lectores y para otros no, pero será tarea de los mediadores culturales habilitar las *condiciones de posibilidad* necesarias para que, tal vez, esa lectura como experiencia acontezca.

3. El concepto de experiencia

Tendremos presente al concepto de *experiencia* que plantea Giorgio Agamben (2011) en *Infancia e Historia (ensayo sobre la destrucción de la experiencia)*. El autor inicia su libro diciendo: “al hombre contemporáneo se le ha expropiado su experiencia: más bien la incapacidad de tener y transmitir experiencias quizás sea uno de los pocos datos ciertos de que dispone sobre sí mismo” (p. 7). Lo primero que comparte Agamben con sus lectores es que la experiencia está en crisis, el hombre ya es incapaz de tenerla y de transmitirla. ¿Pero qué es la experiencia?

El autor busca el origen de este concepto en la antigüedad y encuentra que mantiene un vínculo estrecho con el concepto de saber, pero de un saber distinto al que comprende el hombre

contemporáneo. Agamben plantea que durante siglos el saber fue entendido como un *páthei máthos*, como un aprendizaje en y por el padecer. Este saber, el de la experiencia, es el que se va adquiriendo a lo largo de la vida, mientras se transita, y es el que nos va formando y transformando en cada uno de nosotros. Eso explica que no sea lo extraordinario la materia prima de este saber, sino lo cotidiano, y que el aprendizaje de este saber precise de la transmisión entre generaciones.

¿Por qué es tan importante el saber de la experiencia? Agamben menciona las siguientes razones:

- El saber de la experiencia revela al hombre su finitud. Aprender a transitar la vida es aprender también a despedirse, dejar pasar a las cosas y a los otros; es permitir que la vida nos pase, nos pase por dentro, y recién entonces despedirnos y dejarla pasar, soltarla.
- El saber de la experiencia es un saber personal. Cada hombre transita su propia experiencia y solo puede aprender de la experiencia del otro si consigue, de algún modo, revivirla.
- El saber de la experiencia no puede separarse del individuo, está encarnado en una ética y estética particular, propia de cada hombre.

¿Cuál es la situación paradójica de la contemporaneidad con respecto al saber de la experiencia? Jorge Larrosa (2013) lo explica de este modo:

Una enorme inflación de conocimiento objetivo (junto a una pedagogía orientada a su divulgación), una enorme abundancia de artefactos técnicos (y una pedagogía orientada a hacer que la gente pueda moverse en ese universo de instrumentos), y una enorme pobreza de esas formas de conocimiento que actuaban en la vida humana insertándose en ella y transformándola (p. 36).

El saber orientado a la ciencia y en beneficio de dominar la naturaleza, lo extraordinario, han hecho que el hombre se aleje de vivir el instante y de aprender a transitar lo cotidiano. Con el desarrollo de la ciencia y de la tecnología, el saber de la experiencia se comenzó a perder y los hombres comenzaron a olvidar las razones para transmitir este saber a las siguientes generaciones. Según Agamben, el deterioro de la experiencia es de larga data, “nunca se vio sin embargo un espectáculo más repugnante de una generación de adultos que tras haber

destruido hasta la última posibilidad de una experiencia auténtica, le reprocha su miseria a una juventud que ya no es capaz de experiencia” (p. 12).

4. La lectura entre generaciones

Es fundamental recordar –como ya hemos dicho– que el programa *Abuelas Cuentacuentos* pone en jaque la distancia que existe entre el mediador cultural y los participantes de este programa de promoción de la lectura: abuelas y nuevas generaciones. Para esta cuestión, y siguiendo la línea de Agamben, tendremos en consideración el enfoque hacia el tema de la *educación entre generaciones* que hacen Fernando Bárcena y Carlos Skliar (2012), quienes reflexionan acerca de la crisis en la conversación, la crisis de la transmisión de la herencia y revelan la posibilidad de pensar un encuentro (un acto) que se da en un tiempo: el pasaje “entre” un ser humano y otro. De aquí el título de esta tesis: *Qué hay entre las generaciones cuando se encuentran a leer*.

Carlos Skliar en el artículo “*Estos jóvenes de ahora*” (2008), menciona lo que sugieren algunos de los textos especializados en crisis intergeneracional:

- La existencia de una inversión de la lógica del saber, ahora es el joven el que sabe.
- Un borramiento entre las generaciones, la disolución de la autoridad¹⁷, el rechazo de la tradición, la memoria y la herencia.
- Los jóvenes prefieren abandonar la infancia lo antes posible y distanciarse de la edad adulta todo el tiempo que sea posible.
- Los adultos frustran la vida de los jóvenes en nombre de su propia frustración disfrazada de experiencia.

En este trabajo tendremos presentes algunos estudios acerca del impacto de la tecnología en las prácticas lectoras –varios de ellos ya mencionados en el capítulo 1– en particular, los de

¹⁷ “La actual crisis de autoridad pone en evidencia una crisis de la experiencia del tiempo y de la temporalidad. La misma no se encuentra solamente del lado del pasado y de la tradición (lo que está fundado en un tiempo inmemorial y se transmite), sino del lado de la autoridad del futuro y del porvenir (...) La autoridad se ejerce cuando inscribe su acción en un devenir. Esta crisis hace surgir un tiempo, como el nuestro, sin promesas” (Bárcena, 2012, p 191).

Ferreiro y, en especial, su propuesta de *desfase generacional* (Ferreiro, 2012). La autora sostiene que las generaciones más jóvenes tienen mayores destrezas en el uso de las herramientas tecnológicas lo que provoca un desfase en la cadena de transmisión de este tipo de saber. Adhiere a esta idea Tobeña (2011), quien plantea que se comienza a generar una inversión de la autoridad cultural: se produce una migración de los adultos a los jóvenes. El capital cultural y simbólico sigue perteneciendo a los adultos, no hay un traspaso automático a los jóvenes porque ellos tengan el dominio de las nuevas tecnologías; sin embargo, “socavan (...) la jerarquía cultural que detentan artefactos culturales como los libros o dispositivos de transmisión simbólica como la escuela” (p. 213). ¿Cómo es posible construir autoridad pedagógica en esta situación?, se pregunta. Nos pareció un enorme aporte para nuestra investigación, también, el concepto de *ruptura generacional* de Margaret Mead, referenciado por Tobeña. En las culturas prefigurativas, plantea Mead, se produce un extrañamiento cultural de los adultos frente a los marcos de referencia de los jóvenes. La transmisión cultural se ve “obstaculizada por la intraducibilidad de los sistemas de referencia interpretativos” (p. 215).

Sin embargo, si bien tendremos presentes estos estudios, será clave de nuestra investigación indagar en la idea de *educación entre generaciones*: el “entre” de la relación entre los sujetos de la transmisión. “Tal vez así se vuelva posible pensar que la crisis generacional no es sino la ausencia de una conversación entre generaciones”¹⁸, postula Skliar.

Fernando Bárcena (2009) profundiza este postulado pensando no solo en una conversación sino en una convivencia: “la expresión “convivencia entre generaciones” alude a la experiencia misma de un enfrentamiento, tan inevitable como necesario, entre esas mismas generaciones, entre temporalidades distintas y asimétricas” (p. 9). Y sostiene que resulta necesario un *pacto generacional* constante. Ambos autores plantean que parte de la responsabilidad educativa es asumir esta crisis para permitir encontrar algo en común entre las experiencias de las nuevas generaciones y las experiencias de los adultos, sin simplificar ninguna de las dos, ni reducir alguna bajo la otra. Pero una responsabilidad educativa tiene que ver sí con “una presencia

¹⁸ Carlos Skliar (2008) plantea que se trata de invertir el interrogante, de ubicar a la juventud como heredera de una tradición ambigua y controversial, y que pone en cuestión al adulto mismo que lo formula. “Como si lo que urgiera, entonces, fuese dejar de hablar de la juventud y poder conversar con ella sin mencionar la palabra o la imagen o la identidad o la representación habitual de la “juventud” repleta de falsas moralidades” (p. 18).

adulta que se preocupa por su tradición” (Skliar, 2008, p. 34) porque “algo temible ha pasado para que las palabras mayores y anteriores a nosotros dejaran de vibrar” (Skliar, 2009, p. 6).

5. El rol del mediador cultural

El término que venimos utilizando, *mediador cultural*, es un concepto teórico importante en esta investigación y tiene un vínculo estrecho con la idea expresada en la proposición “entre” (Bárcena, 2012 y Skliar, 2012). Se entiende como *mediador cultural* al actor que promueve la lectura mediando entre tiempos y entre culturas: ayuda a *tender puentes* y a *cruzar umbrales* (Petit, 2001, p. 180).

Es el encargado de construir un escenario donde pueda ser posible un *encuentro*, dando sentido a *referentes culturales implícitos en los textos* (Petit, 2001). El mediador cultural es el sujeto que activa la transmisión. La *transmisión* es entendida, en principio, como la acción humana de pasar algo que permite reinventar algo otro: “aquello que permita al sujeto apropiarse de una narración para hacer de ella un relato nuevo” (Hassoun, 1996, p. 178).

Señala Petit (2009) que el trabajo de mediación debería partir de una *hospitalidad*. Recibir a los recién llegados, sean quienes sean, y ofrecerles un lugar. Dar cuenta de que cada uno de los recién llegados es particular, distinto y único comprende que el trabajo del mediador cultural precisa de una *relación personalizada*. “Hacerles sentir su diversidad, sugerirles la idea que, entre todos esos textos escritos –de hoy o de ayer, de aquí o de allá–, habrá algunos que les digan algo a ellos en particular” (p. 184).

Y “no es la biblioteca o la escuela lo que despierta el gusto por leer, por aprender, imaginar, descubrir. Es un maestro, un bibliotecario que, llevado por su pasión, y por su deseo de compartirla, la transmite en una relación individualizada” (p. 172). Por lo tanto, comprenderse como el responsable de esa relación, supone que el trabajo del mediador cultural es un *compromiso* con otros. Se trata de un trabajo comprometido que se funda en conocimientos pero que los hace estar allí y permanecer junto a otro *con sus cueros, sus sentidos y su energía*, enfatiza Petit en uno de sus últimos libros, *El arte de la lectura en tiempos de crisis*.

Estas son las características del buen mediador cultural: compromiso, hospitalidad y relación personalizada, sin embargo, Petit (2011) también señala que “si algunos mediadores

ayudan a que algo se mueva, otros limitan su papel a una especie de patrocinio donde la lectura no tendría más que una función adormecedora” (p. 182). Estos últimos mediadores serían aquellos que, según Mempo Giardinelli (2006), “no producen lectores porque no pueden transmitir lo que no sienten” (p. 225).

6. Promover la lectura en la escuela

Como presentamos en el capítulo 1, el trabajo distingue dos grupos de objetivos específicos. Un primer grupo que tiene que ver, concretamente, con el programa de promoción lectora *Abuelas Cuentacuentos* y un segundo grupo que hace foco en los mediadores culturales de este programa.

En lo que respecta al primer grupo de objetivos, tomaremos al *Modelo de relaciones entre contextos institucionales y código pedagógico* (1989) que plantea Cox. Este autor diseña un modelo de tres niveles: un nivel I, de generación de principios culturales dominantes, un nivel II, de recontextualización o de política educacional y, un nivel III, de transmisión, el que tiene en consideración cuáles son las relaciones que tienen lugar en la escuela. El modelo de Cox nos permite organizar algunas dimensiones de este trabajo: los cambios en los hábitos de los lectores, la incidencia de las nuevas tecnologías en las prácticas de la lectura y el descentramiento del rol del libro como síntomas globales (nivel III), el programa *Abuelas Cuentacuentos* pensado para la escuela (nivel II) y las experiencias concretas de promoción de la lectura que competen a los mediadores culturales (nivel III).

Dentro de este último nivel, Cox señala tres dimensiones que conforman el proceso de transmisión: la dimensión de la selección, transmisión y evaluación de los discursos; la dimensión de las relaciones sociales de la escuela y, por último, la contextual-institucional de la escuela. El tercer eje de nuestra investigación (ver capítulo 1) sondeará en las condiciones de posibilidad de las experiencias de promoción lectora en instituciones escolares. Con lo cual, en las observaciones directas tendremos en consideración la dinámica de las tres dimensiones.

Para pensar la incidencia del programa *Abuelas Cuentacuentos* dentro de la institución educativa también será un gran aporte la *Teoría del Código Educativo* (1988) de Bernstein. Resulta funcional para el análisis ya que ofrece una “caja de herramientas” conceptuales útiles para investigar un hecho empírico. Plantea que la especificidad del campo educativo es la dinámica de la estructura del código educativo: la relación entre la distribución social del poder y del conocimiento –clasificación– y los principios operantes del control social –marcos de

referencia—. Consideramos que estudiar las variables de esta relación permite observar cómo es posible el mantenimiento y el cambio de la regulación de las prácticas de transmisión educativa, es decir, investigar la incidencia de una nueva forma de transmitir la lectura dentro de la escuela.

El programa *Abuelas Cuentacuentos* se presenta como un nuevo marco de referencia¹⁹ dentro de la escuela que genera tensiones con los precedentes. Como señala Bernstein: “surgen problemas críticos con la cuestión de las nuevas formas, en lo que se refiere a su legitimidad, a qué punto pertenecen, cuándo, dónde y por quién debe ser enseñada la forma” (p. 91). Lo nuevo genera tensión en el sistema educativo porque el marco refiere a la forma del contexto en el que el conocimiento se transmite y se recibe, es decir, refiere a cómo se controla lo que se transmite (cómo se controla al profesor y/o al mediador), cómo se controla lo que se recibe (cómo se controla al alumno) y cómo se controla la relación entre el sujeto que transmite y el sujeto que recibe: cómo se controla esa relación pedagógica.

“Cualquier intento de debilitar o de cambiar la fuerza de la clasificación (o incluso de la fuerza del marco) puede considerarse como una amenaza a la propia identidad y puede experimentar como un elemento de polución de lo sagrado”, aparece de este modo, una resistencia al cambio del código educativo (p. 91). El análisis del sistema de evaluación permanente del programa de promoción de la lectura y las observaciones de las prácticas concretas de los mediadores culturales, nos permitirán visualizar la dinámica de esas relaciones pedagógicas.

¹⁹ Bernstein define al marco de referencia como “al grado de control que ejercen el profesor y el alumno en la selección, organización, ritmo y temporización del conocimiento transmitido y recibido en la relación pedagógica” (p. 84).

Capítulo 3

El programa

En este capítulo presentaremos la primera parte de esta investigación. La misma se focaliza en el programa *Abuelas Cuentacuentos*: objetivos del programa, cómo piensa a la escuela como espacio de posibilidad para la promoción de la lectura, por qué sostiene el vínculo entre generaciones a pesar de la *brecha generacional*, qué cambios hubo a lo largo del programa y en qué consiste el sistema de evaluación constante del programa.

Cuáles son los objetivos del programa de promoción lectora *Abuelas Cuentacuentos*

Uno de los libros que nos invitó a esbozar el problema de esta investigación y a comenzar a bucear bibliografía acerca del tema fue *Volver a leer* (2006) de Mempo Giardinelli. En este texto el autor sostiene que actualmente existen muchos programas a nivel nacional y regional que trabajan en la promoción, los cuales tienen grandes logros: han permitido avanzar en la concientización de la necesidad de estimular la lectura. Sin embargo, lo que resta “es pasar de la conciencia a la lectura” (p. 25). Es decir, ya se sabe que hay que leer, pero aún hay algo que está fallando en el sistema: no se producen lectores, no se les inculca el deseo de leer. Y sostiene que “no [se] producen lectores porque [los mediadores]²⁰ no pueden transmitir lo que no sienten” (p. 225).

Es en este libro que Giardinelli ofrece una interesante definición de pedagogía de lectura:

consiste en el estudio de las actitudes, habilidades, prácticas y estrategias de lectura de una sociedad determinada. Incluye el análisis de usos y de costumbres en los modos de lectura, la investigación y las propuestas tendientes al desarrollo de una sociedad de lectores, y se apoya en los mediadores de lectura, que son aquellos que actúan profesionalmente en el

²⁰ Estos agregados son nuestros, retoman lo escrito antes por el autor.

campo de la educación (docentes y bibliotecarios) y también los familiares, que son los primeros y más cercanos inductores de lectura de toda persona (p. 65).

Parte central del estudio de cómo una sociedad genera propuestas para el desarrollo de una sociedad de lectores es investigar acerca del trabajo de los mediadores de lectura. Estos mediadores de lectura son los profesionales que trabajan en el campo de la educación y, también, son los familiares. Estos últimos son un eslabón muy importante en la cadena de transmisión de deseo de leer porque deberían ser los primeros y los más cercanos.

El programa *Abuelas Cuentacuentos* al convocar personas de la tercera edad como mediadoras de lectura pretende reunir el profesionalismo de quienes trabajan en el campo de la educación, para eso se las capacita, y el vínculo afectivo que puede ofrecer un familiar, para eso deben cumplir el compromiso –la promesa– de volver en forma sistemática a leer al mismo grupo.

El objetivo general que tiene este programa es el siguiente:

promover la tradición de la lectura y la narración oral en la primera infancia como práctica de alto valor cultural, igualadora en tanto transmisora de valores estético-educativos y generadora, en el largo plazo, del desarrollo de una ciudadanía con espíritu crítico y elevada demanda de lectura y bienes culturales (Giardinelli, 2006, p. 74).

Cuáles son los objetivos específicos del programa:

1- Ofrecer sostén afectivo

El programa *Abuelas Cuentacuentos* reconoce que, en muchos hogares del país, los adultos responsables de la crianza de los niños y de las niñas no pueden satisfacer la demanda afectiva

y cultural y, por tal razón, es necesario resolver este déficit. Las razones por las cuales no se cumple esta demanda, en la mayoría de los casos, responde a falta de tiempo²¹. Los adultos no dedican tiempo de calidad para compartir historias con sus hijos e hijas, con sus nietos y con sus nietas. Este objetivo fortalece la elección de una persona de la tercera edad como mediadora de lectura: quien da de leer es una persona que puede y quiere sostener una transmisión cultural y “*promete*”²² un vínculo afectivo con el grupo. Este objetivo, además, establece dos de los pilares del programa:

“Buena literatura + afecto + tiempo”²³.

La transmisión cultural y afectiva encuentra su primer espacio de posibilidad en el ámbito familiar y surge en los primeros años de vida. Si bien, en el marco de esta tesis, haremos especial referencia a la lectura de cuentos –de libros–, es importante señalar que el viaje al mundo literario comienza antes. Como señala Michele Petit (2009) “en todas las culturas del mundo, primero se aprende la música de la lengua, su prosodia, que no se enseña, sino que se transmite. Y así se ponen a disposición de los niños pequeños canciones de cuna, rimas infantiles, rondas, las cuales son ya una forma de literatura” (p. 51).

Y Petit (2006) refuerza la importancia de esta transmisión cultural, que se da –repetimos– en el ámbito familiar, justamente a partir de su falta:

hay crisis o falta de transmisión cultural cuando los padres o los parientes cercanos no están en condiciones, por una razón u otra, de presentar el mundo a los niños, escucharlos y hablarles día tras día de lo que le da sentido a su propia vida, de lo que vivieron, de lo que es importante para ellos: cuando no pueden proponer objetos culturales de los que esos niños se apoderarán tal vez para interpretar lo que descubren,

²¹ En familias con una situación económica precaria aún resulta más difícil sostener vínculos que no sean vulnerados por las necesidades básicas cotidianas.

²² En el Epílogo indagaremos en el concepto de *promesa*.

²³ Con esta frase suele presentar Natalia Porta López al programa *Abuelas Cuentacuentos*.

instaurar una continuidad con lo que los rodea, animar su vida interior, pensar, alimentar intercambios con otros (p. 149).

Esta crisis en la transmisión genera un “quiebre en la continuidad” del mundo que rodea a los niños y a las niñas. El mundo parece y se siente roto.

Es en el ámbito escolar donde la transmisión cultural debería continuar, o bien, donde debería repararse si es que hubo una falta o una crisis. ¿Es posible reparar esa cadena de transmisión? ¿Es posible dar lo que no se ofreció en su momento? Efectivamente, la clave del programa no solo necesita de buena literatura, precisa de afecto y de tiempo.

En cuanto a la acción de leer, propiamente dicha, es en la escuela también donde se distingue quiénes tuvieron contacto con personas lectoras y quiénes aún no:

Todas las encuestas coinciden en un hecho muy simple: si el niño ha estado en contacto con lectores antes de entrar a la escuela aprenderá más fácilmente a escribir y leer que aquellos niños que no han tenido contacto con lectores.

¿En qué consiste ese “saber” preescolar? Básicamente, en una primera inmersión en la “cultura letrada”: haber escuchado a leer en voz alta, haber visto escribir, haber tenido la oportunidad de producir marcas intencionales, haber participado en actos sociales donde leer y escribir tienen sentido; haber podido plantear preguntas y obtener algún tipo de respuesta (Ferreiro, 2012, p. 25).

Podríamos quedarnos con que la consecuencia positiva de estar en contacto con personas lectoras es que los niños y las niñas aprenderán más fácilmente a leer y a escribir, pero, también, y cuánto mejor sería, podríamos quedarnos con que la consecuencia positiva de este “saber” previo a la escuela es haberles ofrecido algún tipo de respuesta cuando pudieron plantear una pregunta, que alguien haya estado ahí para ser un sostén afectivo ante su pregunta.

¿Nos preguntamos cuántos tipos de respuesta podemos ofrecer ante las preguntas de los niños y de las niñas? ¿Vale una sonrisa como respuesta ante una persona que se pregunta? ¿Vale un abrazo como respuesta ante la emoción o el desconcierto del final de un cuento? ¿Nos

preguntamos en la calidad y en la profundidad de nuestras respuestas? ¿Nos preguntamos por cómo podemos garantizar que haya un alguien que responda ante la necesidad de un niño cualquiera, de un niño que comienza a entender que en este basto mundo —a veces demasiado enorme y complejo, sobre todo, si no tiene cercos que nos señalen abismos— existen otros que nos quieren y nos pueden ofrecer palabras para nombrar lo que “nos” pasa?

2- Sumar sensaciones y criterios estéticos, literarios, ontológicos y afectivos al mundo y al imaginario infantil

Si bien el primer objetivo específico del programa plantea la necesidad de ofrecer un sostén afectivo por parte de las mediadoras de lectura, el segundo objetivo se focaliza en cuáles son los objetos culturales elegidos para compartir en los encuentros de lectura.

Esa “buena literatura es suficiente”, suele decir Natalia Porta López en varias entrevistas. También suele agregar: *ya todo está en los libros.* Y en ambas expresiones se aglutina la presencia de esos criterios estéticos, literarios, ontológicos y afectivos que se develan en la lectura. Criterios que unen las fibras del papel, que se hunden en los vacíos entre las letras, que se chocan con el filo de las páginas cuando se agolpan en carrera intentado asomarse al otro lado y ver cómo sigue la historia contada. Esa “buena literatura” es la que alberga un tesoro de metáforas²⁴ que *solo* puede ser descubierto por una persona cuando tiene una *experiencia de lectura* (Larrosa).

Alberto Manguel (2015) plantea en su libro *El viajero, la torre y la larva. El lector como metáfora* la importancia de las metáforas para iluminar nuestras experiencias en el mundo: “la lengua recurre a metáforas que son, en última instancia, una confesión de su incapacidad para comunicar directamente. A través de las metáforas, las experiencias de un campo iluminan las experiencias de otro” (p. 11).

Pensar que hay algo llamado “buena literatura” también exige reflexionar cuál es el corpus de cuentos apropiado para cada grupo: “el desafío es formar personas deseosas de

²⁴ “El manojito de llaves que constituían las bibliotecas de mi familia me abriría las puertas del Tesoro. Lo escrito era algo abstracto y desinteresado, que no hablaba para obtener algo” (Dantzig, 2010, p.11).

adentrarse en los otros mundos posibles que la literatura nos ofrece, dispuestas a identificarse con lo parecido o solidarizarse con lo diferente y capaces de apreciar la calidad literaria” (Lerner, 2012, p.40).

Para que el grupo de lectores pueda “identificarse con lo parecido o solidarizarse con lo diferente”, hay que tener en cuenta cuáles son las características de cada grupo y, de este modo, saber elegir cuál es el corpus de cuentos de “buena literatura” que necesita.

Aquellas abuelas que trabajan con comunidades de niños y niñas que tienen las necesidades básicas cubiertas, trabajan con una variedad de géneros y temáticas. Sin embargo, algunas abuelas señalan que con los niños y niñas más grandes prefieren elegir cuentos que inviten a reflexionar y que les den la posibilidad de empatizar con algún personaje, de ponerse en los zapatos del otro.

Una abuela del grupo de Corrientes nos cuenta, por ejemplo, que después de haber leído “Mil grullas”²⁵ de Elsa Bonerman, una niña le había preguntado: “¿Lo de la bomba, abuela, era cierto?” No podía creer que fuera cierto semejante genocidio, no podía salir de su asombro y del terror de que algo así haya pasado, de que algo así pudiera repetirse. La forma en la que comienza este cuento invita a empatizar con los personajes que también son pequeños y que necesitan de adultos para que les cuenten cómo era el mundo antes de que ellos nacieran:

Naomi Watanabe y Toshiro Ueda creían que el mundo era nuevo. Como todos los chicos. Porque ellos eran nuevos en el mundo. También, como todos los chicos. Pero el mundo era ya muy viejo entonces, en el año 1945, y otra vez estaba en guerra. Naomi y Toshiro no entendían muy bien qué era lo que estaba pasando.

²⁵ Bonerman, E. (2011). “Mil grullas” en *No somos irrompibles (12 cuentos de chicos enamorados)* de la Colección Plan Nacional de Lectura. Buenos Aires: Alfaguara.

Elegir este tipo de cuentos invita a pensar que hay cosas que duelen y que hay situaciones que no son justas. Lo que hoy tenemos en las manos –o a quien hoy tenemos entre los brazos– mañana es posible que ya no esté porque el día, como la vida, empieza y se termina.

Otra abuela del mismo grupo, justamente, nos cuenta que suele elegir leer “Como si el ruido pudiera molestar” de Gustavo Roldán y se pregunta por qué no leer este cuento, aludiendo a que varias lo evitan; por qué no tratar este tema, si la muerte nos acompaña:

Y les contó que todos los animales viven y mueren. Que eso pasaba siempre, y que la muerte, cuando llega a su debido tiempo, no era una cosa mala.

—Pero don sapo —preguntó una corzuela—, ¿entonces no vamos a jugar más con don tatú?

—No. No vamos a jugar más.

—¿Y él no está triste?

—Para nada. ¿Y saben por qué?

—No, don sapo, no sabemos...

—No está triste porque jugó mucho, porque jugó todos los juegos. Por eso se va contento.²⁶

Entonces hay abuelas que intercalan entre sus lecturas aquellos cuentos que refieren a los duelos, a las despedidas y a una poética de la fragilidad porque:

¿dónde encontrar un repertorio de situaciones que los ayude a poner en palabras sus inquietudes y sus preguntas más punzantes? ¿Cómo formular experiencias a veces inexpresables, pensar y expresar las reparticiones pacíficas y las distancias violentas que caracterizan el mundo en el que viven los niños sino en la literatura? (Chartier, 2004, p.168).

²⁶ Recuperado de: <http://planlectura.educ.ar/?p=900>

Sin embargo, en los espacios más vulnerables, donde el mundo ríe con mueca congelada y la intemperie se siente entre las tripas y los huesos, los cuentos de hadas y los “finales felices” son los bienvenidos por los pequeños lectores. En su libro *El arte de la lectura en tiempos de crisis* (2009), Michel Petit plantea que los programas de promoción de la lectura que funcionan en comunidades que viven situaciones marginales ofrecen bienes culturales que “abren de manera radical el tiempo y el espacio y permiten precisamente un desvío” y donde “las palabras leídas y oídas tranquilizan, brindan inteligibilidad e incluso dicha. Sobre todo, cuando se propone a los lectores no un calco de su propia historia sino una transposición, una metáfora. Nuevamente, un desvío” (p. 295).

Las personas necesitan, así también lo piensa Carlos Skliar (2019):

imaginar que nadie tiene un destino inevitable marcado a fuego de antemano, y que leer, quién sabe, sea el modo de abrir la hipótesis nula de la existencia, la curva inevitable de la muerte, dándonos a beber otras formas de ser, de estar y de hacer, más allá de aquello que nos es dado como un mundo y una vida naturalmente incontestables e irremediables (p.64).

Algunas mediadoras de lectura nos relataron algunas escenas que permiten visualizar la necesidad de atender a cuáles son los tipos de cuentos, o de *desvíos*, según cada comunidad.

Estela Quiñones, coordinadora del taller para principiantes del grupo de *Abuelas y Abuelos Leecuentos* de Mar del Plata (Buenos Aires), cuando le preguntamos si había tenido alguna experiencia “poco grata”, nos contó que, lamentablemente, muchas; porque el grupo trabaja en escuelas de barrios con muchas necesidades y en cada cuento, no se sabe en cuál, puede haber algo que resuene en la historia de algún niño o de alguna niña. Recuerda a aquella que le decía que no le contara cuentos de comida. Vivía con una abuela que no le daba de comer. Le daba un par de monedas para que se compre algo por ahí. Con ese dinero la nena podía comer poco y nada. Pedía cuentos, entonces, que no le recordaran el hambre que tenía.

En otra oportunidad, Estela estaba leyendo el clásico “Los tres chanchitos”²⁷ y en medio del cuento una nena empieza a llorar y a llorar: “El viento nos voló la casa, abuela”.

Norma Ruíz, abuela del grupo de Río Cuarto (Córdoba), considera que la regionalización es muy importante. Hay que elegir las lecturas en función de los contextos porque son distintas expectativas las que tienen los niños y las niñas en función de dónde viven. De este modo, recuerda la experiencia de trabajar en una escuela con muchas necesidades: “Estábamos cerca de la marginalidad, de todas *esas cosas*. Entonces teníamos que preparar cuentos para hacerles ver *cosas distintas*”.

Para ser mediadora de lectura hay que saber cuáles son *esas cosas* con las que conviven y viven los niños y las niñas para poder ofrecerles *desvíos*, que les habiliten la posibilidad de imaginar otros mundos posibles: más dignos, justos y hermosos.

Mempo Giardinelli (2006) lo expresa con estas palabras:

cada poema y cada cuento demuestra que lo importante de las utopías es soñarlas, porque se hace más digna la vida y además nos permite entrar en la hermosura. La humanidad, nuestros pueblos, la gente más simple, todos, siempre, necesitan de la poesía –aunque no lo sepan y aunque lo nieguen– para soportar mejor la propia tragedia (pp. 111-112).

3- Aumentar la oferta de actividades culturales dentro del sistema educativo

Este objetivo es uno de lo más importantes del programa y esto se debe a que comprende a la escuela como el espacio de posibilidad privilegiado para la promoción de la lectura y a que, en el caso de haber ocurrido una falta o una crisis en la transmisión cultural en el ámbito familiar, como ya hemos dicho, la escuela sería el ámbito donde todos los niños y todas las

²⁷ Cuento escrito por Hans Christian Andersen en el siglo XIX.

niñas deberían tener el derecho de garantizar esa continuidad o esa reparación. Debido a su importancia, entonces, lo desarrollaremos más adelante.

4- Resignificar el rol de los adultos mayores dentro de la comunidad

Una de las estrategias pedagógicas más significativas y efectivas que tiene el programa es la elección del perfil del mediador cultural. En este mismo capítulo profundizaremos acerca de ello.

5- Transmitir la lectura en los niños y en las niñas porque la identidad de una comunidad se conforma a partir de la práctica de la lectura de sus ciudadanos

Leer como un derecho, pero también, como una obligación ciudadana: dar a leer. Leer como la posibilidad para no perder el poder de tomar la palabra, preguntar, interpelar, elegir, conversar, imaginar otros posibles e inventar y construir soluciones para los problemas de la gente.

Este objetivo del programa manifiesta que debemos preservar la práctica de la lectura en la primera infancia porque una persona no sólo lee para sí, lee como una obligación ciudadana, lee para cuidar al otro. “Las personas llegan a conocer la importancia social de la lectura literaria (un conocimiento que nunca se olvida y al que siempre se desea regresar). (...) Nos ofrece imágenes para pensar y un medio para crear y recrear la esencia misma de nuestras vidas individuales y colectivas” (Chambers, 2012, p. 35).

Leer nos permite empatizar con los demás, comprender la vulnerabilidad que nos hermana y la necesidad de trabajar de manera colaborativa²⁸. Reconocer la vulnerabilidad

²⁸ “Personalmente, no puedo vivir sin mi arte. Pero jamás he puesto ese arte por encima de otra cosa. Por el contrario, si él me es necesario, es porque no me separa de nadie y porque me permite vivir, tal como soy, al nivel de todos.”, dice Albert Camus en Estocolmo al recibir el premio Nobel en 1957. Camus escribe como una

humana visibiliza esa fortaleza: si todas y todos somos tan vulnerables la salida es cuidarnos. Atender a esa fragilidad es el camino opuesto de la docilidad y es el camino que permitirá construir un pueblo que no sufra del *abuso de quienes gobiernan*²⁹.

La verdad que nuestro poder, como lectores, es universal, y es universalmente temido, porque se sabe que la lectura puede, en el mejor de los casos, convertir a dóciles ciudadanos en seres racionales, capaces de oponerse a la injusticia, a la miseria, al abuso de quienes gobiernan (Manguel, 2014, p. 11).

Una comunidad de personas lectoras tendrá más herramientas para construir el *pueblo que falta*: digno, justo y con la fortaleza de saberse vulnerable. Deleuze en “La literatura y la vida” (1996) nos comparte esta idea de este modo: “La salud como literatura, como escritura, consiste en inventar un pueblo que falta. Es propio de la función fabuladora inventar un pueblo. (...) No es un pueblo llamado a dominar el mundo, sino un pueblo menor, eternamente menor, presa de un devenir-revolucionario”.

¿Cómo piensa a la escuela como escenario para la promoción de la lectura?

Crítica a la escuela como promotora de experiencias de lectura

Lo primero que podemos observar es una postura muy crítica acerca de qué ha hecho la escuela acerca de la lectura.

En el libro *Volver a Leer* Mempo Giardinelli plantea que “inclusive nuestro sistema educativo pareció adoptar la consigna “hay que leer para...”, con lo que se convirtió a la lectura

necesidad para poder vivir como es y para poder estar al nivel de todos. Podríamos pensar que leer también es una necesidad humana que tiene esos propósitos.

²⁹ “El problema no es hacer sabios. Es elevar a quienes se creen inferiores en inteligencia, hacerlos salir del pantano en que se pudren: no el de la ignorancia, sino el del desprecio de sí mismo, del desprecio en sí de la criatura razonable. Se trata de hacer hombres emancipados y emancipadores” (Rancière, 2007, p.130).

en un castigo y en un chantaje. Y así se perdió el placer de la lectura” (p. 28). Piensa en particular en la escuela argentina, en cómo las distintas políticas educativas fueron impactando en las prácticas de la lectura de los niños y de las niñas a lo largo de nuestra historia. Sin embargo, no deja de comprender que es una situación que se extiende –por razones políticas y económicas– en las escuelas de continente latinoamericano y que se replica de manera general en cualquier escuela del planeta³⁰.

Se trata de una escuela que pretende controlar la lectura con fines utilitarios y productivos y no permite transmitir el placer de la lectura. La pregunta es si alguna vez la escuela ofreció algo distinto. Jorge Larrosa (2003) en *La experiencia de lectura* plantea que:

la pedagogía (quizá toda pedagogía) ha intentado siempre controlar la experiencia de la lectura, someterla a una casualidad técnica, reducir el espacio en el que podría producirse un acontecimiento, capturarla en un concepto que imposibilite lo que podría tener de pluralidad, prevenir lo que tiene de incierto, conducirla hacia un fin preestablecido (p. 41).

A propósito del último objetivo específico que tiene el programa *Abuelas Cuentacuentos*³¹, reflexionamos que leer permite oponerse al abuso de quienes gobiernan (Manguel). La pedagogía, según Larrosa, ha intentado contralar la experiencia de la lectura, la potencialidad que tiene una experiencia de transformar a quien la transita. Transformar el modo de sentir, de ser y de pensar el mundo. La experiencia literaria sería peligrosa porque los lectores podrían pensar otros posibles y trabajar para cambiar las cosas. La escuela reproduce mecanismos de control para conjurar esos peligros³².

³⁰ “Los países pobres no han superado el analfabetismo; los ricos han descubierto el *iletrismo*. (...) El *iletrismo* es el nuevo nombre de una realidad muy simple: la escolaridad básica universal no asegura la práctica cotidiana de la lectura, ni el gusto por leer, ni mucho menos el placer por la lectura. O sea, hay países que tienen analfabetos (porque no aseguran un mínimo de escolaridad básica a todos sus habitantes) y países que tienen iletrados (porque, a pesar de haber asegurado ese mínimo de escolaridad básica, no han producido lectores en sentido pleno)” (Ferreiro, 2012, p.16).

³¹ Nos referimos a *Transmitir la lectura en los niños y en las niñas porque la identidad de una comunidad se conforma a partir de la práctica de la lectura de sus ciudadanos*.

³² “(...) por lo general, se da a leer, obligando a leer: en el método obstinado, en la concentración y contracción violentas, en el subrayado dócil y disciplinado, en la búsqueda frenética de la legibilidad o de la

En el pequeño y potente libro, *Pasado y presente del verbo leer y escribir* (2012), Emilia Ferreiro reflexiona acerca de estas prácticas y del impacto de las nuevas tecnologías y sintetiza lo que acabamos de plantear acerca de la escuela: “no ha acabado de apartarse de la antigua tradición: sigue tratando de enseñar una técnica” (p. 13). Enseñar sólo una técnica sería equivalente a pensar que la escuela tiene como propósito producir *decodificadores, ventrílocuos y reproductores de textos* y no personas lectoras, piensa Carlos Skliar (2019) y, además, agrega “y en mucho, además, ha contribuido el brillo polvoriento de las nuevas tecnologías – omnipresentes, naturalizadas– para que la lectura se vuelva eficaz y breve, utilitaria y desértica” (p.43).

La potencialidad de la escuela para promover la lectura

Pero a pesar de estas críticas que ponen en jaque el objetivo general que tiene la escuela, también, como hemos presentado, la escuela es la institución social que habilita continuar con la cadena de transmisión afectiva y cultural y es el espacio más democrático que permite igualar los derechos de los niños y de las niñas.

Entonces, si bien, podemos leer en *Volver a leer* esta frase lapidaria acerca de lo que es capaz y es incapaz la escuela, “pero si es evidente que la escuela argentina puede ser capaz de enseñar a leer a millones de niños, también lo es su incapacidad de enseñarles a querer leer” (p. 66), también podemos leer en el mismo libro, unas páginas más adelante: “que entre la lectura y la escuela hay una relación de una riqueza potencial extraordinaria”³³ (p.70). El programa de las *Abuelas Cuentacuentos* tiene en consideración la promesa de esa potencialidad que tiene la escuela para poder estimular la práctica de la lectura³⁴.

hiperinterpretación, en la pérdida de la narración en nombre del método. Es allí mismo donde desaparece la lectura dada y es allí también, donde desaparece el lector y se cierra el libro, la obra” (Skliar, 2019, p. 46).

³³ También plantea que las bibliotecas son un espacio de gran fertilidad.

³⁴ Es importante señalar que la Fundación Mempo Giardinelli trabaja sobre este postulado. Sus programas y sus propuestas de formación sostienen que la clave está en promover la lectura de libros en instituciones educativas y en otro tipo de instituciones. Es decir, se orientan a resistir e innovar dentro de las posibilidades de la educación formal.

Por eso, a partir de las palabras de su amiga y gran escritora, Graciela Bialet, plantea que no se debe desescolarizar la lectura, al contrario:

es necesario defender el espacio de la lectura como lugar donde no enseñar a decodificar sino a leer, un lugar donde no se hable de la lectura sino donde se lea, y no dejarse engañar con esos discursos de moda que hablan de “desescolarizar la lectura”. Este país no necesita desescolarización de nada. Necesita que la escuela y los docentes escolaricen, en el mejor y más amplio sentido de la palabra, los temas que la patria necesita y que pasan, también y primordialmente, porque la gente del pueblo lea y piense” (Citado en Giardinelli, 2006, p. 95).

La escuela es el espacio más democrático al que se puede acceder y donde los niños y las niñas, como ya hemos planteado, pueden continuar y reparar la transmisión cultural y afectiva dada desde la institución familiar. En *La lectura, otra revolución* (2015), Teresa Andruetto reflexiona que “solo la escuela puede –aun con todas sus dificultades y carencias– achicar la brecha entre niños que provienen de hogares no lectores y niños que vienen de hogares donde el libro está presente” (p. 135) porque “la escuela es (al menos en nuestro país) el gran igualador social de recursos culturales” (p. 100).

La posible solución para promover la lectura está en la escuela

Si bien el programa *Abuelas Cuentacuentos* trabaja en varias instituciones sociales, el lugar privilegiado es la escuela. Y esto se debe a confiar en la potencialidad que hay en sus aulas como espacio de encuentro y en dar cuenta, efectivamente, que es posible transmitir esta práctica lectora y generar experiencias diversas en los niños y en las niñas.

Así plantea Gabriela Diker (2012) que es posible la transmisión en la escuela:

Cuando junto con aquello que se enseña se transmite también la habilitación para recrear, resignificar lo recibido.

Cuando se les permite a los alumnos ser algo distinto de lo que las categorías (de la psicología, de la pedagogía) indican que son o que deben ser. Y esto no implica

renunciar a establecer objetivos que orienten la tarea de enseñanza. Significa más bien despojar de normatividad estos objetivos y evitar que la elección de una dirección obture otras posibles (p. 229).

Diker, al igual que Larrosa, plantea que la pedagogía es contraria a la transmisión. La pedagogía pretende controlar, normativizar el tiempo y el espacio, etiquetar a un sujeto del aprendizaje. ¿Cómo gestiono mi autoridad si ya no tengo el control? ¿Qué pasa si le permito al otro resignificar lo que le doy? ¿Qué queda? ¿Lo que importa, entonces, es el gesto de haber transmitido algo y que este gesto se replique en el tiempo? En la acción de transmitir vibra, entre los gestos de las personas involucradas, un hilo que fluye en la filiación del tiempo. En ese “dar y recibir” resuenan los ecos de los gestos anteriores y se pueden vislumbrar los destellos de los que sucederán. La transmisión precisa abrir un espacio de posibilidad donde la incertidumbre es necesaria, justamente, para dar lugar a lo nuevo –y a los nuevos–. Se trata de no “obturar otros posibles”. Porque no se pueden controlar los resultados, entonces, es que transmitir es un desafío para la escuela.

Por eso, la autora llega a la conclusión de tener que pensar de otro modo a la escuela o, mejor dicho, de pensar otra escuela, porque “pensar la enseñanza escolar como política de transmisión nos pone por delante el desafío de imaginar una escuela que se mueva en el dilema clásico inclusión-exclusión, sino, antes bien, el horizonte de la filiación” (p. 229).

Tal vez sea necesario pensar una escuela habitada por personas que tengan el propósito de enseñar y de transmitir, que planifiquen actividades con objetivos y, también, actividades que habiliten experiencias. Personas que se formen para tener la capacidad de convivir con la hermosa incertidumbre de dar la bienvenida a lo nuevo. Y lo cierto es que, a pesar de las críticas hacia la escuela, si aún confiamos en su potencialidad es porque si bien la pedagogía siempre pretendió controlar, también, siempre hubo personas que resistieron dentro de la escuela³⁵.

³⁵En *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, Petit (2012) cuenta que varios jóvenes en sus relatos acerca de sus trayectorias escolares mencionaban la presencia de alguien que fue distinto al resto. Mencionaban la presencia de alguien que además de enseñarles, les transmitió algo: “estos jóvenes tan críticos hacia la escuela, entre frase y frase evocaban a veces a *un* maestro que había sabido transmitirles su pasión, su curiosidad, su deseo de leer, de descubrir. E incluso hacerlos amar textos difíciles. Hoy, como en otras épocas, aunque la escuela tenga

Abuelas Cuentacuentos es un programa que pretende capacitar a personas para que pongan en jaque la forma utilitaria de enseñar a leer y propongan un espacio donde sea posible transmitir la práctica de lectura literaria. Por esta razón, también, es potente la frase de Natalia Porta López: “la lectura es suficiente”. Después de leer no es necesario nada más, ya se ha abierto un espacio que tiene la potencia de habilitar experiencias para los nuevos lectores.

¿Por qué recurren al vínculo entre las abuelas y las nuevas generaciones más allá de las diferencias en las prácticas de lectura de ambos? ¿Qué intercambio se supone y espera en el encuentro de ambas generaciones?

En el capítulo 1 ya hemos presentado el problema de esta investigación, el cual consiste en los cambios en los hábitos de lectura ocasionados por el impacto de las nuevas tecnologías, las cuales inciden de manera diferente en las generaciones, ocasionando un *desfase generacional* (Ferreiro, 2012): ser de una generación o de otra implicaría distintos modos de pensar y de estar en el mundo. Este *desfase* o *brecha generacional* entre las personas de la tercera edad y las nuevas generaciones justificaría la imposibilidad que se *encuentren* a conversar y, por tal razón, quedaría rota la cadena de transmisión afectiva y cultural entre las generaciones.

Inés Dussel (2012) reflexiona a propósito de esta *brecha generacional* e invita a cuestionar estas teorías que desalientan a buscar propuestas superadoras a este problema:

Parece que las nuevas generaciones ya están alfabetizadas digitalmente, que “vienen con el chip incorporado”, y que la escuela debe transformarse para hacerle lugar a estas nuevas prácticas. Y, parece también, que se incrementa la “brecha generacional” en las escuelas entre adultos y nuevas generaciones, condenados los primeros a ser portadores

todos los defectos, no falta algún maestro singular, dotado de la habilidad de introducirlos a una relación con los libros que no sea la del deber cultural, la de la obligación austera” (p. 164).

de una cultura en desuso, y los segundos a abrirse camino solos, sin guías ni orientaciones de los más viejos (p. 183).

El programa *Abuelas Cuentacuentos* reconoce que hay un impacto de las nuevas tecnologías en los hábitos de lectura, sin embargo, no hace foco en un *desfase generacional* y propicia, como si fuera un mandato, la conversación entre generaciones. Acuerda con ese *parece* que introduce Dussel en la presentación del problema del impacto de la tecnología en la escuela y en la supuesta *brecha generacional*.

En 1999, Giardinelli ideó este programa como un espacio donde sea posible el encuentro entre generaciones, las cuales están “habitualmente condenadas a la distancia por la segmentación etaria de los lugares concebidos para la cultura, el ocio y el placer” (2006, p.74). Como respuesta a esa distancia que *parece* que hay entre las generaciones, este programa hace *como si* en ese espacio-tiempo de encuentro en la escuela sucediera el ritual mágico que a lo largo de los siglos sucedió: que los que se van den la bienvenida a los que llegan. Este programa confirma que los mayores son *portadores de una cultura en desuso*, retomando las palabras de Dussel, que vienen a compartir la potencia de *la inutilidad de la lectura* (Skliar, 2019) y, comprende que las nuevas generaciones deben ser acompañadas por estas personas mayores porque ellas son el sostén afectivo que precisan³⁶.

“El objetivo de este programa es borrar la barrera etaria entre los niños, los ancianos y los jóvenes. Los abuelos siempre estamos contando cuentos y desde siempre. No necesitamos un título académico para contar cuentos. El hecho de leer cuentos a jóvenes y adultos despierta el interés de leer. Y leer nos hace libres”³⁷, cuenta Estrella Morán, abuela del grupo de Río Cuarto (Córdoba).

Carlos Skliar reflexiona a propósito de la lectura en varios de sus libros y en uno muy particular, *La inútil lectura (por qué leer en tiempos de para qué)* (2019), escribe: “leer es una fragilidad que de nada sirve. La lectura *no sirve para nada*” (p. 10). De este modo, convoca a

³⁶ Graciela Cabal pensaba que “el niño, en general, hace alianzas con los abuelos, con los viejos, porque los dos están en los extremos, en una instancia que no es el trabajo, la convulsividad de ser efectivos y exitosos, están marginados cada uno en su extremo. Entonces se unen, como hacen los marginados (...) ellos están confabulados para ayudarse” (Giardinelli, 2006, p. 120).

los lectores a pensar en esta práctica, en su experiencia y en la interminable pregunta sobre el porqué leer³⁸. Y entre los diversos temas que invita a pensar con relación a la lectura y a su hermosa inutilidad, reflexiona acerca del rol de los abuelos y de las abuelas como mediadores de lectura en este momento. En este tiempo del ahora, del consumo desenfrenado, del goce inmediato, de la carrera acelerada por conseguir la última novedad. Un tiempo donde encandila el mandato de la productividad, la dependencia febril de *likes*, la persecución de un *crush*. Resplandece en miles de pantallas, miles de sonrisas de personas solitarias que anhelan rodearse por una comunidad que simule amarlas. Esto es la *crisis contemporánea de la experiencia*, como vimos en el capítulo anterior. Mientras las juventudes se educan por el brillo de una sociedad que les envejece el deseo, van perdiendo la oportunidad de sumergirse en un tiempo que les permita regresar a la infancia, a la calma, a las siestas en sombras color sepia.

Parece haberse perdido cierto hilo invisible que daba sentido a la existencia en comunidad –un hilo siempre frágil, siempre precario, siempre caótico–: la experiencia no banal del tiempo o, para mejor decir, la experiencia del riesgo en la percepción y filiación del tiempo a lo largo de las distintas generaciones (p. 77).

Las abuelas cuentacuentos serían como, piensa Skliar, la reencarnación de ese consejo de ancianos que tenían la función social de sostener el hilo, de guiar al pueblo, de traer las sombras del pasado para poder iluminar nuestro tiempo presente. La voz contemporánea³⁹ que puede ver con claridad cuáles son nuestras sombras. Los ancianos tienen ese saber de la experiencia: *pathei mathos* (Agamben, 2011). Saben –porque han vivido, porque han sufrido– qué es aquello que se debe transmitir a las nuevas generaciones para construir un puente que permita continuar con el viaje. La filiación en el tiempo consiste en ese necesario pasaje entre las generaciones. Consiste en habilitar un puente que nos permita pasar entre.

Es por esta razón que Skliar (2020) nos invita en *Ensayos en lectura*, a “abuelizar las prácticas de lectura” (p. 31), es decir, dar cuenta que debemos recuperar nuestra necesidad de

³⁸ También desarrollará este tema en *Desobedecer el lenguaje* (2015), *Érase una vez* (2019), *Ensayos en la lectura* (2020).

³⁹ Acerca de lo contemporáneo ver Agamben (2009).

contar y escuchar historias, de hilvanar ficciones, puentes que sostienen nuestra humanidad como lo hacía el consejo de ancianos y las abuelas cuentacuentos.

Y, de este modo, nos comparte una metáfora para comprender la necesidad de habilitar un espacio de encuentro entre las generaciones: “la educación es un puente al futuro, sí, pero si faltara el aire del pasado en el presente no habría ya nada para respirar, nada para conversar, nada para contar, nada para narrar” (p. 40).

Por eso, el programa *Abuelas Cuentacuentos*, más allá del impacto de las nuevas tecnologías, de la distancia generacional y de lo que puede o no la escuela, es *en* la escuela y con la *tecnología de un libro* que funciona hace más de veinte años y se replica de pueblo en pueblo, de ciudad en ciudad, de país en país. Un gran consejo de ancianos que, a pesar de todos los pronósticos desalentadores, habilita el círculo mágico para que algo siga sucediendo: la vida.

¿Hubo cambios y de qué tipo a lo largo de la vida del programa?

El programa *Abuelas Cuentacuentos* de la Fundación Mempo Giardinelli comenzó en Resistencia (Chaco) durante los años 2000 y 2001. La idea del proyecto fue de Mempo Giardinelli y la dirección del programa siempre estuvo a cargo de Natalia Porta López. Desde el 2003 y hasta el 2015, Adela Rattner fue la coordinadora del programa.

En un comienzo solo eran seis abuelas voluntarias, poco a poco, los grupos comenzaron a multiplicarse en distintas provincias del país y a sumar más y más voluntarias⁴⁰.

En 2006 El Ministerio de Educación de la Nación promueve la Campaña Nacional de Lectura, publica millones de libros, los distribuye en diferentes instituciones y solicita una transferencia del programa *Abuelas Cuentacuentos* para poder acompañar esos libros con la mediación de lectura de personas voluntarias.

⁴⁰ La Fundación YPF hizo una donación a la Fundación de Mempo Giardinelli que permitió editar tres pequeñas antologías de cuentos. Grandes escritores y escritoras nacionales como Laura Devetach, Silvia Schujer, Luis Pescetti y Gustavo Roldán donaron los derechos de autor de algunos de sus cuentos para poder hacer posible esta publicación.

De esta manera, el programa se transfiere al Estado bajo el nombre *Abuelas y Abuelos Leecuentos* en el marco del Plan Nacional de Lectura. Está a cargo del Ministerio de Educación de la Nación –capacitación– y de PAMI⁴¹ –infraestructura de los centros de jubilados y pensionados–. La coordinación de este programa nacional queda a cargo de Adela Rattner, la misma persona que coordina el programa de la Fundación de Mempo Giardinelli. Como la misma fundación lo señala “su presencia como capacitadora en la versión oficial es garantía de que la actividad de los nuevos grupos responde al mismo espíritu de su programa en su origen”⁴².

El nombre de la versión original es *Abuelas Cuentacuentos* y el de la versión oficial cambió a *Abuelas y Abuelos Leecuentos*. En este último caso, la propuesta pretende incluir a cualquier persona que le gusta leer y pueda disponer de tiempo y ganas para poder compartir el placer por leer con otros. Si bien, la versión original nunca cerró las puertas a personas más jóvenes y de cualquier género, lo cierto es que la mayoría de las voluntarias de ambas versiones son mujeres de la tercera edad.

Lo que sí resulta significativo es el cambio de *Cuentacuentos* por *Leecuentos*. En la versión nacional se pone de manifiesto que el programa hace foco en la lectura de libros y no en la narración oral de cuentos e historias: “se trata de transmitir el valor simbólico del libro como sede de la fantasía, de la belleza, de la aventura y de los mejores valores humanos”⁴³.

Desde el inicio del programa original, *Abuelas Cuentacuentos*, comunicaba que “toda la actividad gira en torno al objeto libro”. Este punto es importante, ya que el programa pretende poner en primer plano que “un libro es un objeto en busca de un lector, y no puede realizarse como objeto cultural hasta que no encuentra un lector” (Ferreiro, 2012, p. 22) y que debemos valorarlos “como esos objetos que portarán posibles verdades: amar todo lo que se hará con ellos de forma pública, para otros, con otros, entre otros” (Skliar, 2019, p. 41).

⁴¹ PAMI, programa de atención médica integral, es una obra social estatal para personas jubiladas y pensionadas de la Argentina.

⁴² Extraído del sitio web oficial de la Fundación de Mempo Giardinelli.

Ver en <http://www.fundamgiardinelli.org/abuelascuentacuentos/programa.html>

⁴³ Extraído del sitio oficial de Plan Nacional de Lectura.

Ver en <http://planlectura.educ.ar/>.

El nombre *Abuelas Cuentacuentos* no está ligado a la presencia del libro y puede promover la presencia de narradoras de cuentos. Efectivamente, en los grupos con más antigüedad muchas de las abuelas son narradoras.

Mientras en la Argentina los grupos se multiplicaban, otros países también comenzaron a dar cuenta que el programa es eficaz, que los objetivos que persigue son nobles y deciden replicar la propuesta: Chile, México, Colombia, Perú.

Resulta sumamente interesante considerar cómo un programa que comenzó con un grupo de seis voluntarias generó con el paso del tiempo, no demasiado –apenas 6 años⁴⁴–, una versión nacional del programa dependiente del Ministerio de Educación de la Nación. Acerca de la responsabilidad del Estado en la formación de lectores, la escritora Teresa Andruetto (2015) dice lo siguiente: “que convertirse en lector no sea un asunto de algunos sino una política de Estado, porque la construcción de lectores tiene su punto nodal en la escuela” (p.100). Nos preguntamos por qué razones el programa se pudo replicar tanto y por qué fue y es tan buena su aceptación en las escuelas.

Bernstein (1988) ofrece en la *Teoría del código educativo* una caja de herramientas para pensar desde la sociología de la educación cómo fueron cambiando los límites del programa a partir de una lucha constante por su legitimidad dentro del campo educativo. Como dijimos en el capítulo 2, Bernstein plantea que la especificidad del campo educativo es la dinámica de la estructura del código educativo, es decir, la relación entre la distribución social del poder –clasificación– y los principios del control social –marcos de referencia–.

“Si el principio de clasificación constituye las diferentes categorías y las diferentes prácticas (con sus diferentes grados de especificidad), el enmarcamiento [marco de referencia] corresponde a los principios que regulan la realización de tales categorías” (Cox, 1989, p. 50).

Entonces, el concepto de clasificación nos permite pensar, por ejemplo, cuál es el conocimiento escolar legítimo: qué es lo que enseña la escuela y qué es lo que no. En cuanto a

⁴⁴ Según las estadísticas obtenidas por la evaluación del programa en 2005 las *Abuelas Cuentacuentos* llegaron a más de 1200 instituciones, de las cuales la mayoría son escuelas de áreas y barrios marginales. Se registraron más de 50.000 niños beneficiarios.

la organización escolar, la clasificación alude a la división en tres niveles: inicial, primario y secundario. Y en cuanto a los agentes, refiere a los sujetos que habitan y conforman las instituciones escolares: estudiantes, profesores y profesoras, directivos y directivas, entre otros.

Estos principios de clasificación pueden ser rígidos o flexibles. Cada escuela tiene un código educativo distinto, una forma particular de distribuir el poder y de controlar a las personas.

Podríamos pensar, entonces, que el programa *Abuelas Cuentacuentos* invita a las escuelas a poner en tensión sus principios de clasificación: la abuela, mediadora de lectura del programa, es un agente externo a la escuela, que podría trabajar en los tres niveles y que selecciona sus propios materiales. Aceptar la continuidad de la abuela voluntaria dentro de la escuela obliga a cada escuela a flexibilizar sus principios de clasificación⁴⁵.

Los principios de los marcos de referencia refieren al qué, cuándo, dónde y cómo se dan las prácticas del proceso de transmisión.

A partir de este concepto teórico podríamos pensar que el programa *Abuelas Cuentacuentos* ofrece una propuesta que no tiene demasiadas variables en su ejecución: la misma mediadora por grupo específico (sala, grado o año), frecuencia estable, duración determinada de cada encuentro. Es decir, le propone a la escuela una propuesta disruptiva en su cotidiano escolar –una nueva clasificación– pero por su constancia y ejecución construye junto a la escuela y en la escuela un nuevo marco de referencia rígido. Esto es una garantía de confianza para las instituciones.

Teresa, una de las coordinadoras de Venado Tuerto (Corrientes), lo explica de este modo:

Antes de iniciarnos en una escuela entregamos una nota de presentación en la que dejamos aclarada cuál será nuestra modalidad durante el año lectivo: concurrir mensualmente, grado por grado, en horario acordado, a leer un texto literario de calidad: “deseamos enfatizar que, la lectura del texto sea un fin en sí mismo por el mero placer de leer, por lo que solicitamos que no se sugiera a los niños trabajar ni realizar

⁴⁵ Las abuelas de Venado Tuerto trabajan en todas las escuelas de la ciudad menos en dos. “Las religiosas, las dos más conservadoras”, nos cuenta una de las coordinadoras con bastante pena. Según la teoría de Bernstein, sería un ejemplo de clasificación rígida. Es un riesgo para estas escuelas, alterar las relaciones de poder y no controlar qué contenidos y discursos ingresan en la institución, por tal razón no aceptan la propuesta del programa.

aprendizajes a partir del texto compartido”. Por lo tanto, desde antes de iniciar la actividad, en el mes de marzo, ya dejamos aclarado nuestro objetivo. Las docentes nos van contando cómo llevan la lectura dentro de su currícula y, a veces, nos expresan las coincidencias de los personajes que aparecen en nuestros textos elegidos con los que ellas han incluido en su planificación. Los límites están claros desde el principio.

Además, la propuesta está acompañada por instancias de evaluación: cada escuela puede manifestar su conformidad o disconformidad a partir de ciertos criterios que ofrece el mismo programa, respaldada por una institución, la Fundación Mempo Giardinelli, que tiene un gran prestigio social. Otra garantía de seguridad dentro del marco escolar.

Cox (1989) retoma los conceptos de Bernstein en *Modelo de relaciones entre contextos institucionales y código pedagógico* para diseñar un modelo de tres niveles: generación de principios culturales dominantes, política educacional y transmisión. En el tercer nivel, el de la transmisión, es donde tienen lugar los principios de clasificación y los marcos de referencias de las escuelas, como acabamos de ver.

Nos interesa retomar el modelo de Cox porque el programa *Abuelas Cuentacuentos* también alcanza al segundo nivel, de la política educacional, cuando se transfiere la propuesta al Plan Nacional de Lectura. Cox señala que suele haber *conflicto, resistencia e inercia* entre los agentes políticos, los agentes administrativos del campo de política educacional y los agentes del campo educativo. Nos resulta muy interesante tener en consideración para pensar esta cuestión que las personas que coordinan ambos programas, el original y su versión oficial, son las mismas: Adela Rattner y Natalia Porta López.

A lo largo de la vida del programa, con el cambio de las diferentes políticas educativas, hubo etapas de *conflicto y resistencia*. Sin embargo, en la actualidad, el programa fluye con *inercia* ya que Natalia Porta López, directora del programa *Abuelas Cuentacuentos* es, además, la actual responsable del Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación de la Nación. El año pasado en una conferencia ella planteó que el trabajo de promoción de la lectura en la escuela es como una “pinza”. Una pinza genera presión desde arriba y desde abajo. Desde arriba la presión se ejerce mediante un trabajo macro desde diversas políticas educativas: capacitaciones oficiales para docentes y mediadores, edición de colecciones de libros gratuitas, premios que divulguen buenas prácticas de lectura, eventos que promuevan el interés por los libros y sus autores. Y desde abajo mediante un trabajo micro realizado por miles de personas que de manera voluntaria ofrecen “buena literatura + afecto + tiempo”. Ambos trabajos,

considera Porta López, son necesarios para generar los cambios que precisa la escuela en lo que refiere a las prácticas de la lectura.

Si bien esta es la etapa actual del programa, como dijimos, hubo etapas de conflicto y resistencia donde las miradas de ambas responsables del programa estaban puestas en la fortaleza del voluntariado y en la vocación de servicio, más allá de si tenían el apoyo o no del Ministerio de Educación de la Nación.

En el 2015, durante el gobierno del expresidente Mauricio Macri, por ejemplo, se puso en duda si el Plan Nacional de Lectura iba a seguir sosteniendo al programa y era muy potente escuchar a Adela Rattner decir frases como las siguientes:

“Yo creo que el programa seguirá más allá de las decisiones que se tomen desde arriba. Lo importante es seguir conectados. Tener la fuerza suficiente para sostener la red”.

“No depende de organismos, depende de personas. Depende de personas con compromiso, que transmiten energía”

“No lo hacemos por las estadísticas. No lo hacemos por los números. No lo hacemos para hacer sociales. Queremos formar una sociedad de lectores”

“Abuelas vamos a seguir siendo con PAMI o sin PAMI”, decía Ida Romero, coordinadora del Grupo de Lanús, sumándose a las palabras de Rattner.

Por supuesto que todo es más fácil cuando se tiene apoyo político y económico, sin embargo, la clave está en que el programa tiene una base esencial: el voluntariado. “Trasladar el pequeño poder, el prestigio que tiene la Fundación, a personas concretas que pueden hacer cosas concretas. Las cosas suceden a fuerza de trabajo”, decía Porta López en 2015, “el programa se inventó para ser libre, para que los grupos se auto gestionen”.

Considerando que el programa cuenta con una evaluación sistemática, ¿qué aspectos consideran y cómo los evalúan?

Una de las razones que permitió el éxito de este programa es que cuenta con un sistema simple, claro y eficaz que se puede realizar, sostener en el tiempo y replicar en distintos destinos geográficos. Además, parte del sistema se basa en una evaluación constante que permite saber cuantitativa y cualitativamente cuáles son los resultados del programa. De este modo, se pueden hacer mejoras sobre el proceso y también, comunicar con datos exactos sus logros.

Cómo funciona el programa:

Cada grupo precisa de una persona o de varias personas que sean quienes se ocupen de la *coordinación general*. Todas las personas que forman los grupos trabajan de manera voluntaria.

Anualmente, se abre una *convocatoria* para sumarse al grupo mediante medios masivos de comunicación. Dependiendo del destino geográfico y de si dependen o no de PAMI, serán los medios disponibles para comunicar la convocatoria.

Cuando el grupo está conformado, se acuerda una modalidad de *encuentros entre las personas voluntarias* para capacitarse, intercambiar libros, coordinar la agenda (visitas a escuelas y otros posibles eventos) y compartir experiencias.

Las abuelas tienen que llevar una *carta de presentación* ante la institución donde pretenden desarrollar la actividad⁴⁶.

La actividad se controla mediante *formularios* que tienen el propósito de capturar cuál fue la experiencia en cada encuentro desde la perspectiva de la voluntaria y, también, con datos que permiten llevar una estadística acerca del programa.

⁴⁶ Si bien en una primera instancia son las abuelas las que buscan escuelas para colaborar, luego son las escuelas las que buscan a las abuelas. En un caso o en otro, la carta de presentación es una formalidad obligatoria que plantea el programa.

A cada directora de escuela, o bien, a la maestra responsable, se le pide dos veces al año, semestralmente, una *evaluación de los encuentros de lectura*: cuáles fueron los cambios de actitud de los niños y de las niñas hacia la práctica de la lectura y hacia los libros.

Los formularios y las evaluaciones se envían en el mes de noviembre a la Fundación de Mempo Giardinelli, o bien, a PAMI para que los datos puedan ser procesados y saber cuáles son las estadísticas.

La evolución del programa se medía con los siguientes indicadores:

- Cantidad de abuelas voluntarias.
- Cantidad de establecimientos escolares y otras instituciones asistidas.
- Cantidad de experiencias de lectura realizadas.
- Cantidad de niños beneficiados.

También están atentos a cuál es el apoyo de las autoridades gubernamentales, de los medios de comunicación locales y nacionales. Atienden con particular interés a cómo se transfieren las experiencias del programa y las consultas que reciben para poder abrir grupos nuevos. Un dato importante para dar cuenta de la eficacia del programa es que las personas voluntarias aceptan con agrado capacitarse en didáctica de literatura para niños niñas y escuchan cuáles son las sugerencias de especialistas acerca de una selección de textos de “buena literatura”. Cuando se organizan propuestas de capacitación, talleres con distinguidos escritores y narradores, o se organiza el *Foro internacional por el fomento del libro y de la lectura*, la participación de los grupos de abuelas cuentacuentos es muy significativa.

En un comienzo era muy importante esta evaluación exhaustiva, luego comenzaron a dar cuenta que las consecuencias del éxito del programa no estaban en las rúbricas que completaban las mediadoras, los docentes y los directivos, ni en las estadísticas. En esta investigación también pudimos dar cuenta que “hay” algo que no puede dar respuesta de la efectividad del programa⁴⁷.

⁴⁷ Lo veremos en el próximo capítulo.

Con el paso del tiempo, entonces, se comenzó a distender la evaluación rigurosa y a hacer foco en empoderar a los grupos. En una entrevista Porta López declaraba que “en los primeros años cometimos el error de pretender saber todo. Y la clave para salir de ese error fue empoderar a los grupos.”

Como plantea Diker (2012), “por definición la transmisión no puede tener propósitos, no puede fijar una direccionalidad, dado que sus efectos (aun los de la conservación) dependen de que se transmita la habilitación, la posibilidad de lo nuevo”, por tal razón, “mientras que en la educación lo que importa es el punto de llegada, en la transmisión lo que se ofrece es apenas un punto de partida” (p. 227)

Parte de la eficiencia de este tipo de programas:

se debe en gran medida a que las cosas no están demasiado fijas, a que no pueden ser reducidas a una función o un campo del conocimiento (la educación, la formación ciudadana, la salud o la transmisión de una cultura), a que en ellas hay “juego” en todos los sentidos de la palabra, fluidez, y se maneja la posibilidad de que surja algo inesperado, imprevisto (Petit, 2009, p. 294).

Además de todo lo expuesto, resultan muy importantes los encuentros presenciales, poder conversar con las voluntarias, para “ir descubriendo cuál ha sido el camino andado”, dice Porta López. “La fundación no está con nadie, pero está con todos” y “las camisetas institucionales se pueden sacar o poner”, pero lo fundamental es “seguir trabajando para que estas abuelas sean sembradoras”.

Por eso, la mejor muestra que esto funciona es el reclamo de los niños y de las niñas para que vuelva su abuela cuentacuentos. Es decir, no tiene que ver con evaluar rigurosamente el camino recorrido, sino en ver que las puertas se mantienen abiertas y que hay otras escuelas que siguen esperando tener la oportunidad de comenzar con este viaje literario entre las generaciones.

Capítulo 4

Las abuelas cuentacuentos

En este capítulo presentaremos cuáles fueron los resultados obtenidos del trabajo de investigación que hicimos acerca del corazón del programa: las voluntarias y su trabajo.

Indagaremos acerca de sus trayectorias personales, cómo y por qué llegaron a ser voluntarias, cómo se formaron –y se siguen formando– para ser mediadoras de lectura, qué expectativas tienen acerca del trabajo que hacen y cómo evalúan sus logros.

Como mencionamos en el capítulo 1, para realizar esta investigación conversamos con varias de las voluntarias. En primer lugar, nos pusimos en contacto en 2015 con Adela Rattner y Natalia Porta López para viajar a Resistencia (Chaco), tener la posibilidad de entrevistarlas a ellas como coordinadoras del programa, conversar con Mempo Giardinelli y conocer la Fundación. Elegimos hacer el viaje en agosto de ese año para poder asistir al *Foro internacional por el fomento del libro y de la lectura* y, de este modo, además, encontrarnos con varias abuelas cuentacuentos pertenecientes a grupos de distintas provincias que también iban a ir. Así fue cómo pudimos conocer personalmente a muchas voluntarias de la Argentina. Más tarde, participamos de talleres promovidos por el Plan Nacional de Lectura en CABA. Uno fue en el Museo Nacional de Bellas Artes y el otro en el Museo de los inmigrantes. Aquí pudimos establecer contacto con algunos grupos de Buenos Aires y con el grupo de Núñez (CABA).

Pudimos hacer observaciones del trabajo de las voluntarias en escuelas y conversar con las docentes responsables de haberlas convocado. También, algunos grupos nos invitaron a sus encuentros de capacitación, así pudimos ver cómo se organizan, comparten lecturas y experiencias y trabajan en equipo para mejorar sus prácticas.

Este año, Natalia Porta López nos puso en contacto con más grupos. Varias voluntarias de estos grupos respondieron un cuestionario -entrevista con preguntas estructuradas y semi estructuradas- y con algunas coordinadoras tuvimos conversaciones telefónicas –entrevistas no estructuradas y semi estructuradas–.

En este momento, son más de 2000 las personas voluntarias que trabajan en este programa y hay más de 80 grupos en la Argentina. En 1999, desde la gestación de la idea de hacer un proyecto de promoción de la lectura con personas de la tercera edad, Mempo Giardinelli (2006) pensaba que:

en toda comunidad hay personas con tradición y conciencia lectora, con capacidad y deseos de leer a otros, y a quienes sólo hace falta estimular, orientar y comprometer para la acción; y que para convocarlos era necesario brindarles el respaldo de una institución seria y perseverante (p. 70).

Saber de la existencia de personas que ya tienen esa capacidad y ese deseo de leer a otras personas, fue un gran estímulo para creer que era posible concretar esta idea. Había que convocar a esas personas, orientarlas y darles el apoyo institucional necesario.

Hoy en día, la convocatoria es mucho más amplia. Los grupos se multiplicaron tanto que quienes los coordinan son los que comienzan a formar a los nuevos integrantes.

Según el programa Abuelas Cuentacuentos los requisitos para ser mediadora de lectura son:

- Leer mucho
- Saber seleccionar material de lectura
- Elegir el mejor lugar donde ejercer el rol
- Asumir el compromiso en el tiempo, que no sea una actividad errática
- Valorar el encuentro con niños y niñas, respetar sus opiniones sobre los textos y quererlos mucho.

Es interesante ver cómo en esta lista de requisitos aparecen los necesarios para poder cumplir con la clave del programa: “Buena literatura + afecto + tiempo”.

Buena literatura:

Leer mucho y saber seleccionar material de lectura.

Afecto:

Valorar el encuentro con niños y niñas, respetar sus opiniones y quererlos mucho.

Tiempo:

Asumir el compromiso en el tiempo, que no sea una actividad errática.

Según el programa no es lo mismo hacer promoción de lectura que ser mediador/a de lectura. Si bien en ambos casos el objetivo es motivar las prácticas de la lectura, en la mediación hay un compromiso con los nuevos lectores y las nuevas lectoras. Hay un trabajo constante y responsable con el grupo (Giardinelli, 2006, pp. 65-66).

Quiénes son las personas mediadoras de lectura y cuáles son sus trayectorias

Hay una escasa minoría de hombres que eligen ser mediadores de lectura en este programa, por eso, solemos hablar de abuelas. La mayoría de los grupos no cuenta con varones voluntarios.

En las localidades más pequeñas, la mayoría son docentes jubiladas y hay algunas de ellas que cuentan con estudios universitarios y de posgrado. Están muy capacitadas para llevar adelante esta tarea. Ya tienen experiencia en las escuelas, tienen herramientas pedagógicas para trabajar con grupos y tienen conocimientos específicos de literatura. Como señala Mempo Giardinelli (2006) tomando como referencia la formación de los primeros grupos:

Tiene un alto impacto de género porque, aunque no hay restricciones para el reclutamiento de voluntarios, en su mayoría son mujeres con buena formación, avezadas lectoras, convencidas de la necesidad de la lectura para formar ciudadanía, y personas a las que la ferocidad del mercado laboral excluye muy tempranamente (p.74).

En las localidades más grandes, los grupos tienen mayor cantidad de personas voluntarias. En parte, esto se debe a que muchos de estos grupos son *Abuelas y Abuelos Leecuentos* del Programa Nacional de Lectura y están coordinados por PAMI. La convocatoria anual es difundida por mayor cantidad de medios de comunicación y cuentan con las instalaciones de la obra social para reunirse. Estos grupos suelen ser coordinados por voluntarias que tienen experiencia y formación en estudios literarios y en promoción de la lectura: brindan talleres. La necesidad de ofrecer talleres en forma continua y sostenida se debe a que muchas voluntarias son amas de casa, no tienen estudios específicos en pedagogía de la lectura.

Es importante señalar que si bien cuentan con el apoyo de la Fundación de Mempo Giardinelli, se promueve la autogestión de cada uno de los grupos, por eso, es interesante ver cómo se organizan y capacitan.

Siguiendo con el perfil de las mediadoras, nos resultó muy interesante indagar a propósito de cuál fue la relación con la lectura en sus infancias, ya que como plantea Teresa Andruetto (2015) realizar el trabajo de mediación de lectura no es una tarea sencilla ni que dependa sólo de técnicas, para poder “mediar” debemos transformarnos en un puente entre el pasado y el futuro, en ese “entre” es cuando sucede el encuentro. Ella lo dice con las siguientes palabras, “convertirnos en puente no es una tarea mecánica, ni ingenua ni exenta de ideología. Somos lo que hemos vivido y leído, y somos el resultado de poner en cuestión eso que vivimos y leemos” (p. 113).

¿De qué lecturas, de qué historias, de qué otros encuentros se componen las biografías de estas mediadoras que pondrán su cuerpo para officiar de puentes para permitir el viaje?

En primer lugar, preguntamos si cuando eran pequeñas hubo alguna persona o varias que les narrasen historias. Es decir, comenzamos a indagar si habían recibido una transmisión afectivo cultural en la institución familiar.

La mitad de las personas encuestadas declara que cuando eran pequeñas *frecuentemente* les narraban historias, otro tanto dice que *a veces* lo hacían y otra parte que *cree que sí*. No hubo respuestas negativas.

El 40% dice que a veces les leían cuentos, el 33% que lo hacían frecuentemente y el 26% que no lo hacían. Algunas de ellas explicaron que los adultos mayores no sabían hacerlo o no contaban con libros en sus casas. Este es un punto muy importante que veremos a continuación: el poco o no acceso al objeto cultural.

El 75% de las personas encuestadas dice que la persona que más le transmitió el placer y/o el interés por la lectura es la madre. Un 30% menciona al padre, un 25% a los abuelos y un 18% a los maestros.

En los relatos de algunas abuelas surge lo preciado que era acceder a los libros en el ámbito familiar:

“Los patrones de mi mamá me prestaban libros. Mis papás leían el diario, no libros”.

“La lectura de la revista Billiken. No había dinero para la compra de libros. Había otras prioridades. Eran otros tiempos y otras realidades”

En ambos testimonios aparece la distinción entre lectura *legítima e ilegítima* (Lahire). En sus casas, no era posible acceder a libros. Los tienen los patrones, dice una, señalando las diferencias de clases. Y sí accedían a diarios y revistas, señalan ambas. En sus relatos manifiestan que ese tipo de lecturas no eran legítimas. Aún no podían acceder al libro y si lo hacían, era de prestado.

“Nací en un pequeño pueblo del sur riojano donde no llegaban diarios ni libros pero mis padres se ocuparon de que no faltaran. Libros que papá compraba cuando viajaba por su trabajo. Colecciones Robin Hood, por ejemplo, circulaban en casa y las compartía con mi hermana y mis amigos”

Esta abuela relata que no era posible acceder a libros ni a diarios pero si ella pudo hacerlo, fue porque sus padres se “ocuparon” de que haya libros en su casa. En este caso el difícil acceso es tanto económico como de distribución. Donde ella vivía no era posible acceder a material de lectura porque no “llegaban”. Sabiendo esa falta, ella hacía circular sus libros entre los suyos.

Estos testimonios dan cuenta de la importancia de cubrir la necesidad real y concreta del acceso al libro. Por tal razón, es significativo que el programa de las *Abuelas Cuentacuentos* comenzó con una donación que permitió editar una colección de cuentos y fue con estos libros que comenzaron la tarea.

Los grupos del programa suelen trabajar en o junto a alguna biblioteca. Si reciben algún tipo de donación lo suelen invertir en la compra de libros y “se les rompe el corazón” cuando los niños y las niñas se los piden. Saben por experiencia que es fundamental cubrir el acceso real al libro, aunque no es objetivo de este programa satisfacer esta necesidad⁴⁸.

En otro testimonio, no sólo vemos que el acceso al libro es difícil sino también a la calidad de los libros a los cuales tenían acceso.

⁴⁸ El Plan Nacional de Lectura es el organismo que edita y distribuye colecciones de libros en forma gratuita para promover las prácticas de lectura.

“La inmensa emoción al recibir, para un cumpleaños, mi primer libro de cuentos troquelado. En aquellos años, los libros tenían pocas ilustraciones y con poco colorido”

En el próximo testimonio, una abuela nos comparte una escena cargada de emoción. Cuando la relata parece como si se hubiera trasladado a ese momento y estuviera reviviéndolo. También aparece el asombro, como en el testimonio anterior, por un libro diferente:

Me acuerdo cuando iba a jugar con mi prima. En esa casa también vivía mi abuela paterna. Ella, Ramona, todos los meses con su jubilación le compraba un librito de colección, con formas de animales, y los tenían acomodados en una repisita, eran pocos, a mí me gustaba verlos desde abajo e imaginaba que me los prestaba. Era tímida y no me animaba a pedirselos para abrirlos. Y, tal vez, mi tía lo advirtió y una tarde, y más tardes después, empezó a convidarme a abrirlos. ¡Ah! ¡Qué inmenso placer sentí! No me olvido más de ese instante de felicidad.

A partir de esta escena, podemos ver cuán presente es para esta abuela no solo el difícil acceso al libro –ella no tenía en su casa y su prima tenía pocos– sino la presencia de una persona que pudo reconocer su curiosidad, su deseo por saber, por mirar y le ofreció algo tan maravilloso como “abrir” un libro. En ese entonces, evidentemente, ella no sabía leer palabras, pero sabía que dentro de ese artefacto cultural había un mundo tan hermoso que ella necesitaba, una y otra vez, imaginarlo. ¡Imaginar qué había adentro de los libros! Qué importante es para esta mediadora ser la persona que “empieza a convidar” un libro a pequeños lectores y pequeñas lectoras. Qué desafío y qué gran oportunidad es poder replicar junto a otros ese instante de felicidad que ella no puede olvidar.

Mis abuelos eran analfabetos, pero me contaban mitos cuyanos y mi tío cuentos pícaros. Mis padres eran lectores. Mi papá leía el diario. Mi mamá leía libros y la biblia. Toda esa riqueza no podía quedar en mí, por eso, yo creo que he contado cuentos desde que nací. Soy narradora genética. No gastaba el dinero de la merienda para comprar libros. Después se los contaba a mis amigos de la primaria.

La abuela elige una palabra muy potente: riqueza. Más allá de la posibilidad de acceder –con esfuerzo, por supuesto–, el primer acceso que tuvo a la transmisión cultural fueron historias narradas por sus abuelos. Aún sin saber leer, estos abuelos le transmitieron sus experiencias, le contaban mitos cuyanos, y su tío, cuentos pícaros. Ella también distingue qué leían los que podían leer. Era la madre la que leía libros y la biblia. Distinguiendo también en

este caso dos tipos de *lecturas legítimas*: literaria y religiosa. Lo bello del testimonio de esta abuela es que por esta riqueza transmitida, ella es “narradora genética”. En su relato ella nos cuenta que tiene herencia afectiva y cultural y qué hizo con su herencia: seguir narrando historias. Narrar historias a personas que, seguramente, no tenían acceso al libro y/o no vivían en una casa con un sostén afectivo y cultural como el que tenía ella.

Cuando escuchamos estos relatos, damos cuenta que estas mediadoras de lectura no solo tienen herramientas de pedagogía de la lectura, sino que al haber vivido infancias donde leer libros de literatura era casi un privilegio pueden empatizar con la inmensa cantidad de niños y niñas de nuestro país que se encuentran hoy en una situación similar.

Angela Pradelli suele compartir el recuerdo que tiene de su abuela leyendo las cartas de Italia⁴⁹. Si bien, ella no entendía del todo el idioma, quedaba hipnotizada por el modo en que al leer, su abuela podía viajar hacia otras tierras y volver a abrazar a los suyos. Hipnotizada por ver cómo su abuela estaba junto a ella, en otra parte. Es interesante cómo se desarticula el postulado de qué es leer. Como lo plantea Lahire (2006), es a partir de los relatos que podemos reconocer qué supone el otro que es leer. Tanto en el testimonio de Pradelli, como en los próximos, entienden que hay lectura cuando alguien se sumerge en un tiempo distinto, en una relación particular con un objeto, diciendo algo en voz alta. Esto puede ser comprendido o no. Por eso, leer es algo cautivante que quiere ser descubierto e imitado.

“Mi abuelo paterno trajo sus clásicos de su pueblo Vilanova (Cataluña). Me leía los clásicos y aunque no entendía, hoy recuerdo e identifico palabras con su voz”

Nos asombra que en un testimonio tan breve se pueda vislumbrar esa metáfora del mediador como un puente. Un abuelo, inmigrante catalán, trae “sus clásicos de su pueblo” a la Argentina y le comparte su herencia cultural a su nieta. El abuelo leía, abría esos objetos – regalos de otras tierras y de otro tiempo–, para continuar con la cadena de transmisión: en esas palabras de idioma desconocido dejó guardada su voz. Lo que importaba era que, con el paso del tiempo, ella iba a poder conservarlo a él en esas palabras. El gesto amoroso de la transmisión quedó guardado ahí, en el lenguaje.

⁴⁹ “Y aunque nunca terminé de conocer del todo esos secretos, yo los guardé para siempre. Y a veces cuando escribo me parece que es eso lo que vuelve. El susurro de un idioma que entiendo a medias dentro de un cuarto caluroso; apenas un puñado de palabras para contar lo que está oculto. Voces de gente que no conozco, y que hablan ahí, encerrados en una caja de zapatos escondida debajo del ropero. Y una luz que algunas noches se filtra por debajo de la puerta y alcanza para alumbrar la oscuridad mientras camino” (Pradelli, 2011, p. 26).

“Yo veía a mi madre mover los labios frente al libro y yo quería hacer eso, la imitaba”

Tener el deseo de repetir la coreografía que encierra el misterio de la lectura, dónde está leyendo. Carlos Skliar (2019) escribió un breve cuento donde una niña mira a una madre mientras lee y le pregunta qué está haciendo. Ella le responde: leyendo.

La niña insiste:

–¿Qué es leyendo?

La madre le muestra el libro a la niña y le dice:

–¿Ves? Aquí hay historias que todavía no conocemos. Hay que buscarlas y tratar de encontrarlas. Eso es estar leyendo.

La niña se queda quieta y, mientras acaricia con suavidad el brazo de su madre, pregunta:

–¿Pero leyendo es en las partes blancas o en las partes negras? (p. 107)

En varios de los testimonios de infancia, aparece la experiencia de la lectura asociada a habitar un tiempo distinto, a tener la posibilidad de quedarse en paz, en soledad leyendo un libro, al fin:

“En mi infancia y adolescencia no había TV. La mayor alegría era a la hora de la siesta tomar un libro y leer bajo la sombra de los limoneros y mandarinos de la casa de mis abuelos y en el invierno, en algún sillón o en mi cama. ¡Era fantástico! No veía la hora”

“La radio tuvo una influencia muy potente porque educó mi escucha, además, me conectó con el radioteatro, un género muy popular en la época. Era tanta mi avidez por la lectura que cuando íbamos a la cama seguía leyendo, a la luz de la lámpara de querosene de mi mesa de luz, por largo rato hasta que me pedían que la apagara”

La mayoría de las abuelas puede relatar alguna escena infantil donde tuvieron una experiencia de lectura. Estas escenas, de algún modo, son las bases de su biografía de lectura

(Pradelli). En ellas están las huellas que orientan sus caminos como lectoras y también como mediadoras de lectura.

Cómo llegaron a ocupar esta función

Algunas abuelas se enteraron de la noticia por algún medio –la mayoría fue por el diario local–, averiguaron de qué se trataba y pensaron que podían formar parte del grupo. En aquellos lugares donde el programa funciona a partir de PAMI, es éste organismo el que anualmente abre la convocatoria para sumarse al grupo y, por lo general, tiene más difusión.

Varias llegaron al grupo por recomendación o invitación de alguna persona conocida: amiga o familiar.

Otras personas buscaron una forma para poder socializar con pares y la propuesta de *Abuelas Cuentacuentos* podía ser una opción.

“Al mudarme de Neuquén a Venado Tuerto en 2010, busqué modos de inserción en la comunidad y leí una nota en un diario local que presentó una síntesis del trabajo de *Abuelas Cuentacuentos* y datos de lugar y día de encuentro mensual; me interesó, me presenté al mes siguiente, ingresé y sigo felizmente desde entonces”

Las abuelas que fueron docentes buscaban el modo de poder continuar conectadas a la escuela y buscando, encontraron al programa. Pero si bien, estaban al tanto de la existencia del programa, no sabían bien cómo encontrar a los grupos:

“Sabía que existían grupos a través del libro que leí *Volver a leer* de Mempo Giardinelli y siempre estaba atenta para interiorizarme si algún día se diera la noticia que, en mi ciudad, también se hubiera creado un grupo. Y un día fui a una fiesta al aire libre en homenaje al “Día del niño”, y “¡Oh! Ahí estaban ellas, algunas abuelas cuentacuentos de la Fundación de Mempo Giardinelli leyendo y narrando cuentos en el escenario”. Me puse muy feliz de saber que se habían conformado un grupo en mi ciudad, Venado Tuerto”

“Cuando me jubilé comencé a investigar y encontré un aviso en el diario de Luján”

En el país, como dijimos, hay más de 80 grupos, sin embargo, no es fácil encontrar información acerca de todos los grupos. Esto se debe a varias razones. Una de ellas es que hay grupos muy pequeños: solo 5 personas. El trabajo es muy de a pulmón.

Cuando recién comienza el grupo, son las abuelas las que van tocando las puertas de las escuelas para presentarse y comenzar con el trabajo. Lleva tiempo y dedicación constante que el grupo se pueda sostener y, de este modo, crecer. Varios grupos encuentran que las redes sociales pueden ser un medio para compartir sus experiencias. Algunos aprovecharon la pandemia para subir audiolibros, filmaciones de lecturas o de narraciones.

Las razones por las cuales eligen esta función son:

- Seguir en contacto con niños y niñas. Este es el caso de todas aquellas abuelas que fueron o siguen siendo docentes
- Mantenerse activas y tener una motivación
- Socializar con pares y formar parte de un grupo de pertenencia
- Por sus nietos y sus hijos: ser un referente para su familia
- Les gusta leer y le pueden transmitir ese placer a otras personas
- Participar en un proyecto bueno y útil para la sociedad⁵⁰
- Entramar generaciones⁵¹

⁵⁰ “Todas las formas de realización tienen un carácter paradójico: el yo parece olvidado y, sin embargo, resulta enriquecido. Cuando hago un trabajo por el placer de hacerlo, no pienso en mí; cuando admiro o comulgo con alguien, retrocedo a un segundo plano; no obstante, cada vez que lo hago reafirmo mi existencia” (Todorov, 2008, p. 203).

⁵¹ Exactamente estas son las palabras con las que comunican la razón de su voluntariado el grupo de Pergamino (Buenos Aires), por ejemplo.

¿Cómo se forman para ser mediadoras de lectura?

Si bien el programa suele brindar capacitación sobre literatura infantil por parte de especialistas, orientación para la elección de lecturas y algunos materiales para asesorar acerca del uso de la voz⁵², es fundamental revisar cómo se siguen capacitando para mejorar su prácticas. La mayoría de los grupos tienen encuentros mensuales y algunos grupos prefieren sostener los encuentros semanalmente. Como dijimos en el capítulo anterior, cada grupo se maneja de manera autónoma, es decir, decide y coordina cuál es la mejor manera de llevar adelante la capacitación de sus voluntarias.

Qué actividades realizan

- Recomendación de nuevas lecturas y autores
- Talleres de capacitación para principiantes⁵³ y acorde al nivel educativo
- Visitan bibliotecas y/o alguna biblioteca suele ser su espacio de encuentro
- Intercambio de experiencias entre las voluntarias: positivas y negativas
- Intercambio de experiencias con otros grupos
- Invitan a especialistas, por lo general, escritores y escritoras
- Participan en Ferias de lectura
- Participación en programas de radio, algunos grupos tiene un micro semanal

Cuáles son las técnicas que ponen en práctica

Práctica de lectura en voz alta: ensayan cómo leer los cuentos (interpretación, modulación y volumen de la voz). Suelen recordarles a las nuevas voluntarias que no olviden nombrar al título y al autor del libro antes o después de la lectura y cómo deben mostrar el libro.

⁵² Cada año en el *Foro Internacional por el fomento del libro y de la lectura*, los grupos que viajan acceden a jornadas de taller y aprendizaje con especialistas y escritores invitados.

⁵³ La abuela Olga del grupo de Mendoza, sintetizaba de este modo cómo estimular a quien recién comienza: “Vos sí podés. Vas a tener que leer mucho. Leer mil veces. No tenés que tener miedo. Vas a ir con otra abuela porque se aprende más mirando y escuchando al otro. El efecto es multiplicador, ya vas a ver”.

Suman elementos del lenguaje teatral: personificación de personajes, teatro leído, cuento a dos voces, gestualidad, cómo soltar el cuerpo y habitar el espacio.

Algunos grupos suman títeres mientras leen el cuento.

Recordemos que varias de ellas son o fueron docentes, con lo cual, ya tienen herramientas en mediación de lectura. Esto de algún modo, pone en duda si estarían replicando aquello que, justamente, la escuela no logra hacer. Sin embargo, el programa tiene límites en su propósito. El cuento no es un recurso dentro de una secuencia didáctica en una planificación. La lectura no puede ser dominada por propósitos pedagógicos. El cuento ahora es sólo un cuento. Como dice Mempo y Natalia, el libro es suficiente.

Leer en voz alta

Es una de las técnicas más antiguas, simples y baratas para transmitir el placer por la lectura y, también, para brindar la seguridad necesaria para comenzar a viajar por las palabras. En *La poética de la infancia*, Yolanda Reyes (2019) señala que ese poder que tenían las palabras para cuidarnos, en la boca de las personas que nos amaban, se relaciona con la necesidad de seguir leyendo. Seguimos leyendo para volver a encontrarnos con la seguridad de esas voces: “tal vez seguimos leyendo para recuperar el encantamiento de las voces que nos arrullaban y que espantaban las sombras” porque “los miedos y los conjuros van cambiando con los años pero, en el fondo, son los mismos hilos los que nos atan a las palabras” (p. 32)⁵⁴.

Natalia Porta López señala que, en los encuentros de lectura de *Abuelas Cuentacuentos*, lee la abuela y leen los que escuchan. Todos y todas están leyendo, están leyendo de un modo distinto. Leer en voz alta extiende los límites del objeto cultural y permite que alguien lea con los ojos y la boca y muchos más con los ojos y con los oídos. Liliana Argiró plantea que “leer en voz alta es como una doble lectura, la vista y el oído se apoyan entre sí, se potencian recíprocamente. Leer en voz alta multiplica, expande, convoca.” (Citado en Giardinelli, 2006, p.117). Al leer en voz alta se habilita un nuevo espacio de encuentro y un nuevo vínculo, “no

⁵⁴ Esta anécdota de una abuela del grupo de Corrientes ilustra esta cuestión: “Llegamos a una escuela de jóvenes y nosotros llevábamos libros de niños. Ellos querían escuchar, no importa qué”.

son oyente y narrador mirándose uno al otro, sino lector y escucha, lado a lado, mirando juntos algo más” (Chambers, 2013, p. 85).

Cuando alguien lee en voz alta se repite una misma coreografía, una persona en el centro y un grupo de personas que la rodean. Cambian los espacios y los tiempos, pero la coreografía de cierto tipo de círculo mágico se repite. Sin embargo, en este caso a diferencia de lo teatral⁵⁵, parece como si todos y todas se encontraran *dentro* del círculo, *en* el espacio de la ficción:

“el vínculo entre la apertura de otro espacio, que rompe con la situación en la que se encuentra el que lee o escucha un texto y en el que entra de un salto o de un solo paso, y la reactivación de una actividad psíquica y una palabra, la puesta en movimiento de un tiempo que parecía congelado” (Petit, 2009, p. 72).

Mercedes Gobi, abuela del grupo de Esquel, decía que abuelas y niños y niñas podían superar el *desfase generacional* al “vivir en un espacio y tiempo compartido. Juntos y juntas *en* la ficción”.

Por supuesto que esta posibilidad de viajar hacia otro espacio y otro tiempo estará condicionada, principalmente, por la voz de quien media la lectura. Ya lo decía Roland Barthes (2008) en *El placer del texto*:

(que la voz, que la escritura sean frescas, livianas, lubricadas, finamente granuladas y vibrantes como el hocico de un animal), para que logre desplazar el significado muy lejos y meter, por decirlo así, el cuerpo anónimo del actor en mi oreja: allí rechina, chirría, acaricia, raspa, corta: goza (p. 88).

¿Qué expectativas tienen y cómo evalúan sus logros?

La mayoría de los grupos llevan un tipo de registro similar al que nos cuenta Teresa, una de las coordinadoras del grupo de Venado Tuerto: “cuadernos de registro personal y también grupal,

⁵⁵ Podemos pensar que hay teatralidad siempre y cuando podamos distinguir un tiempo y un espacio del actor y un tiempo y un espacio del espectador. El actor está dentro del espacio de la ficción. Sino se cumple ese “contrato espectadorial”: dar cuenta que existe un espacio y tiempo de la ficción construido por el actor, distinto al que ocupa el espectador, entonces, no hay teatro (Pavis, 1998, p. 436).

En la lectura en voz alta podemos pensar que tanto quien narra como quien escucha habitan el mismo espacio y tiempo construido por el libro.

donde se registra fecha de visita a la escuela, título y autor del texto leído, grado y turno y, anotaciones espontáneas según la ocasión”.

Llevar registro de los encuentros les permite reflexionar acerca de cuáles fueron las experiencias de lectura para poder preparar y mejorar las condiciones de posibilidad de los próximos encuentros. Conociendo, por supuesto, que la incertidumbre es la inefable compañera de este trabajo. De todos modos, las expectativas que tienen es poder sostener esta actividad en el tiempo, que la salud y la fuerza las acompañe. Y es poder seguir juntas, como un grupo organizado⁵⁶, para poder continuar con esta tarea tan útil y gratificante. Los grupos más pequeños esperan que más escuelas las acepten y que se sumen más personas voluntarias⁵⁷.

Algunos de los logros se manifiestan en el reconocimiento social de la localidad en la que viven⁵⁸ y es una gran felicidad cuando son convocadas a participar en eventos especiales: Día del niño, Día de la primavera, Fin de año, campamentos, ferias del libro, entre otros. Algunos grupos han recibido reconocimientos y premios locales y nacionales⁵⁹.

Si bien el programa tiene una forma de considerar su eficacia mediante un sistema de evaluación y también mediante otras cuestiones, como vimos en el capítulo anterior, consideramos al igual que Larrosa (2003) que lo más potente es escuchar cuáles son las experiencias de lectura que nos cuentan las propias mediadoras e intentar pensarlas:

Lo importante, me parece, es no intentar convertir la experiencia formativa de la lectura en un “objeto” del que habría que dar cuenta. (...) De lo que se trata, me parece, es de poner a la escucha de esas experiencias y de intentar pensarlas, pero cuidando de no determinarlas en su verdad (p. 53).

⁵⁶ Cuando se refieren a organización no solo aluden al trabajo de las prácticas de lectura, sino también, de la organización social del grupo como un espacio que habilita la amistad y el festejo de los cumpleaños, por ejemplo.

⁵⁷ El grupo de Pergamino, por ejemplo, reconoce su buen trabajo porque: “cada vez tenemos más pedidos para entretejer acciones y porque cada vez se suman más abuelas y abuelos al grupo”.

⁵⁸ Parte de este reconocimiento a veces consiste en subsidios económicos que les permiten comprar libros, o bien, les ayuda en los viáticos. Recordemos que se trata de un voluntariado.

⁵⁹ Algunos casos son el grupo de Venado Tuerto y el grupo de Lanús. El primero en 2020 recibió el premio “La Hormiguita Viajera” en la categoría Grupo Narración. En 2015 el grupo de Lanús recibió del premio Viva Lectura (organizado por el Ministerio de Educación de la Nación, Editorial Santillana y la OEI) una mención por la categoría Sociedad.

Como nos dijo una abuela del grupo de Corrientes: “Lo importante es regalarles tiempo, mirarlos a los ojos, darles palabras. Ya nadie tiene tiempo y llegamos nosotras. Ellos perciben la cuota de amor que llevamos. Pero ¿cómo medir nuestro trabajo? Es intangible. ¿Medimos abrazos?”

Compartir en esta tesis algunos de sus testimonios es intentar acercar un poco de “eso” que “hay” en los encuentros que no es posible planificar, anticipar y controlar –por fortuna– y que se transforman en las evidencias que dan cuenta que hubo *experiencias de lectura* (Larrosa). Dividimos los testimonios entre aquello que les dicen, que observan, que les sucede en las calles y lo que reciben mediante otro lenguaje.

Lo que les dicen

Una de las formas más simples e importantes de reconocer los logros es a partir de lo que les dicen: qué les pareció el cuento, cómo se sintieron, qué pensaron. Cuando les piden algo, cuando les agradecen, cuando les comparten algo de sus vidas.

“Las bellas experiencias son a diario. Cuando nos dicen que les gustó, cuando piden que repitamos alguno, cuando nos dicen que gracias a nosotras comenzaron a leer en casa, cuando buscan el mismo libro, cuando nos preguntan qué libro comprarse”

“Lo que me gustó mucho fue una mañana que ingresé al aula a leer y un alumno me pidió que él quería empezar a leer el cuento, así que por imitación unos y unas cuantas pidieron hacer lo mismo. Ese día me sentí muy feliz de comprobar que a la lectura se llega por imitación.”

“Vamos a escuelas marginales. Nos dicen que son bravísimos y cuando vamos son un amor. Muy cariñosos. Una vez se subieron a un techo y nos gritaban cuándo íbamos a volver. Ellos saben quiénes les dan cariño. Y ellos saben que tienen que cuidarlo. “Vengan más seguido, estamos muy solos”, nos decían”

“Me emociona que ustedes pierdan por mí una hora, cuando en mi casa no pierden por mí ni 10 minutos, me dijo un nene”

“Lo que me invade el alma es cuando me piden que sea su abuela porque ellos nunca conocieron una”

“A veces pasan cosas muy lindas, que nos dan ganas de seguir. Un día estaba en un festejo –Día del niño creo que fue– y un muchacho me vino a pedir un abrazo. El muchacho era el padre de un nene. Y me dijo que él no había tenido abuelo y que la gente necesitaba tener abuelos. Es muy importante el lugar afectivo que tienen los abuelos”

“Leyendo en un tercer grado una nena me abrazó y me dijo si quería ser su abuela, porque la suya no le leía cuentos y si yo iba a su casa también le podía leer a sus hermanos”

Estela Quiñones, una de las coordinadoras del grupo de Mar del Plata, cuando le preguntamos si nos podía compartir una grata experiencia de lectura, no dudó en contarnos la que para ella había sido la más importante. En esta experiencia ella pudo reconocer que su trabajo es muy valioso. Le permitió a un niño pensar en su biografía, en su identidad, en sus vínculos familiares. Darle tranquilidad y seguridad. Le permitió poner en palabras su historia, reconocerla con alegría y compartirla con otros. La suya era parecida a la del cuento, había otros como él y otras madres como la suya. Escuchar la historia del cuento le permitió a este pequeño comenzar a escribir su historia. Y en esta historia, la abuela Estela también tenía un lugar.

“Estaba leyendo un cuento en un primer grado, acerca de un pajarito que busca a su mamá⁶⁰ y le va preguntando a varios animales del bosque que tienen algún parecido con él, si son su mamá, pero todas le responden que no, que cómo no se da cuenta que no se parecen. El pajarito se da por vencido y se encuentra con una osa. Ella le pregunta por qué llora y él le dice que está buscando una mamá para él. Ella lo invita a su casa y le presenta a sus hijos: Coco (un cocodrilo), Hipo (un hipopótamo) y Chanchi (un cerdito). Pero no se parecen, dice el pajarito. Pero son mis hijos, asegura la osa. Y en la imagen del cuento se ve cómo la mamá osa envuelve en un abrazo, ahora, a sus cuatro hijos.

⁶⁰ Estela se refiere al cuento “Choco encuentra una mamá” de la escritora e ilustradora japonesa Keiko Kasza.

Cuando termino de leer el cuento, Manuel dice “A mí me pasó lo mismo que a Choco”. ¿Qué te pasó? Y entonces Manuel por primera vez contó acerca de su adopción. Él estaba muy emocionado de poder contarlo.

Y la historia no termina ahí.

Un día Manuel va a la biblioteca con su mamá y me ve. Entonces le empieza a decir que yo soy la abuela que le contó “ese” cuento. Su mamá le pidió mi número a Margarita, la bibliotecaria, y después me llamó. Me quería agradecer. Me llamó, me contó que Manuel estaba muy contento y, desde entonces, yo acompañé la historia de esta familia. No solo seguí leyéndole cuentos a Manuel, sino que seguí de cerca cómo él fue creciendo. Después su mamá tuvo una nena y Manuel vino con la nena y me la presentó. Le dijo que yo era la abuela. Hasta esta historia forma parte del seguimiento que hace el juzgado de su familia”

Por último, no es menor señalar la vital importancia que tienen las palabras de sus seres queridos, por ejemplo:

“Mi marido me dice que es lo mejor que he hecho en mi vida. Es con lo que más he estado comprometida”

Lo que observan

Cada encuentro de lectura es único y mientras transcurre las abuelas van registrando diferentes señales que dan cuenta de si están sucediendo experiencias de lectura. Si bien, hay una planificación para poder construir un espacio de posibilidad para que “algo” les ocurra, sabemos que depende del libro adecuado, del momento adecuado y de los sentimientos adecuados para que suceda una experiencia de lectura: un aprendizaje a través de la lectura (Larrosa). Por eso, mientras las abuelas habitan y coordinan ese espacio de posibilidad es fundamental que atiendan cuáles son las reacciones y las manifestaciones gestuales y corporales de los niños y de las niñas. En estos testimonios, por ejemplo, algunas abuelas nos comparten sus observaciones:

“Los signos son claros: mirar sus rostros, sus miradas de placer y cómo se compenetran en la lectura, sus preguntas, sus aportes (mientras leemos) son indicios. También sus abrazos intensos, fuertes, sinceros, sus palabras: “¡abuelas, las extrañamos!”. También, luego del receso escolar, en el primer encuentro algunos nos cuentan por propia iniciativa: “¡yo leí en vacaciones!”. Se nos infla el corazón.”

“Nos reconocen con alegría y ese es un buen pasaporte”

“En mi caso siempre han tenido que ver con los imprevistos: percibir la emoción que generaba un texto mientras avanzaba la lectura y, al terminar, hacer un silencio profundo respetando ese sentir y retirarme despacito, previo despedirme con ternura; o permitir que los chicos expresen los sentimientos que les generó lo leído: un recuerdo, una sensación...”

“Todas las experiencias son bellas, pero creo que leer para los niños con capacidades diferentes es la más emocionante. Sus ojitos permanecen fijos en nosotros y aún aquellos que no nos miran ríen ante un pasaje gracioso o se ponen serios ante una situación que les resulta injusta”

Lo que sucede en las calles

Una de las evidencias más llamativas que se repite constantemente en cada lugar donde hay un grupo es lo que sucede en las veredas y en las calles. Los niños y las niñas las reconocen, se las presentan a los familiares, las abrazan, las nombran. La tarea que hacen excede el espacio del aula o de la sala. Excede los minutos de un relato y las páginas de un cuento. Ellas construyen vínculos y el término “abuela” y “abuelo” puja por instalar la relación de parentesco familiar. Encontrarlas fuera de la escuela es una celebración. Estos son algunos de los testimonios –similares todos ellos, aunque cambien los actores y los escenarios– que expresan la inmensa alegría y el orgullo de ser sorprendidas por estos saludos y este reconocimiento en su cotidiano.

“Uno va caminando y le dicen “Chau, abuelo”. “Ese es mi abuelo porque me lee”, le dicen a su mamá o a su papá”

“Si los encontramos en la calle nos saludan alegres: “¡Hola, abuelas cuentacuentos!”

“Pero lo más importante es cuando te encuentran. Un pequeño que grita: “Hola, abuela cuentacuentos” y le explica quiénes somos al adulto que lo acompaña. ¡Es un placer inmenso!”

“Fundamentalmente por la alegría de los niños al vernos llegar. El reconocimiento cariñoso en la calle y el interés por saber la fecha de nuestra próxima visita”

“Vivimos en un pueblo chico y si te ven en la calle, corren a besarte y te llaman por el nombre”

Lo que reciben en otro lenguaje

A modo de agradecimiento y como gesto de cariño, los niños y las niñas comunican sus experiencias de lectura a partir de dibujos y, los más grandes, también a partir de cartas.

Es muy importante contar con la existencia de estos documentos y ver qué hay en ellos. La abuela es un ser gigante en el centro de la hoja. O es la que está en el margen a la izquierda, sentada de perfil en una silla. Abuela con anteojos y libro en mano. Abuela en el bosque bajo un arco iris. “Mamá, papá, la abuela cuentacuentos y yo”. Algunos se acuerdan por primera vez de dibujarse las orejas. “Me dibujo sin piernas y sin brazos, soy pecho, cuello y cabeza”. La abuela tiene boca abierta –“tiene voz”– o una sonrisa muy grande –“me quiere mucho”–. Los dibujos están llenos de colores, de sonrisas que superan el contorno de la cara y ojos inmensos. Las cartas tienen corazones y mariposas: “me gusta”, “te quiero”, “querida abuela”, “te voy a extrañar” y “muchas gracias”.

En una escuela católica de la zona sur de la provincia de Buenos Aires, en tercer grado les propusieron a los niños y a las niñas sugerir y votar referentes por la paz. El resultado fue el siguiente: “Papá Gandhi, la Madre Teresa de Calcuta, la abuela Ida y sus amigos”. Así es como ven al Grupo de Lanús, liderado por Ida Romero.

“¿Se pueden medir los abrazos?”, preguntó una sabia abuela cuentacuentos del Grupo de Corrientes.

Pero quizá nos falte una lengua para la experiencia. Una lengua que esté atravesada de pasión, de incertidumbre, de singularidad. Una lengua con sensibilidad, con cuerpo. Una lengua, también, atravesada de exterioridad, de alteridad. Una lengua alterada y alterable. Una lengua con imaginario, con metáforas, con relatos. ¿Cuál sería esa lengua? ¿En qué lenguajes se elabora y se comunica la experiencia? O, más fundamentalmente, ¿se puede comunicar la experiencia? (Larrosa, 2009, p.43).

Por fortuna, el programa *Abuelas Cuentacuentos* también sabe que en estos tesoros ilustrados se encierra la manifestación más profunda de las experiencias, por eso, conservan muchos dibujos y cartas en la Fundación Mempo Giardinelli. Es el Archivo Cariñitos. Estos documentos no se pueden medir, rotular, etiquetar pero están ahí para que al verlos, tengamos la evidencia más potente de saber que a muchas personas “les” pasa “algo” mientras habitan un cuento a través de la voz de una abuela.

Epílogo

Qué hay entre las palabras

A modo de cierre, vamos a compartir una *experiencia de lectura*: qué dijo Manuel, un chico de 13 años, cuando escuchó a la abuela Lucy Yáñez, del grupo de Mendoza, narrando el cuento “Un mar para Emilia” de Liliana Bodoc:

“La lectura de Lucy no es “normal”. Cuando vos lees, lees una palabra tras otra. Pero cuando ella lee, hace algo distinto. Porque entre palabra y palabra, pasa algo. Hay algo entre las palabras. Y eso es lo que atrapa y me hace quedar escuchándola. No sé si el cuento que contó es bueno. Me quedo pensando en qué hace de distinto para que al leer suceda algo entre las palabras”

Tal vez podemos indagar en qué hay entre las palabras de Lucy a partir de recordar cómo nació este programa y qué tiene de particular.

El nacimiento del programa: el pasaje del “buen morir” al “buen vivir”

En 1999 Mempo Giardinelli conoce un programa de mediación de la lectura en Alemania, donde un grupo de personas voluntarias leían a personas que estaban por morir. Esta propuesta no solo era un gesto amoroso hacia las personas enfermas próximas a la muerte, sino que para las personas mediadoras de lectura era una oportunidad para tomar conciencia acerca de la finitud de su propia vida. “Mirar frente a la muerte como a un dato de la propia existencia; acomodar nuestra vida, sobre todo nuestro comportamiento para con otras personas, al limitado espacio de tiempo al que disponemos” (Elías, 2012, p. 20). Tomar el compromiso de acompañar a la persona moribunda mediante la lectura es dignificar este pasaje: el de vivir para morir. Y leyendo dar la posibilidad que se piensen ambos lectores —el que pone la voz y el que escucha— en un hilo narrativo que hilvana acontecimientos vividos. La lectura arma trama, da coherencia, brinda sentidos al sentido de estar vivos. Construye biografías: escritura (y lecturas) de vidas. Es un viaje que tiene un final posible. Saber que vamos juntos en ese viaje, que no estamos

solos, implica que habrá testigos de las huellas que hemos dejado durante el camino. Esas huellas serán garantía de que hemos estado ahí, junto a alguien.

Nos pasamos la vida tratando de descifrar los mensajes que nos rodean; desentrañando el lugar donde estamos y, sobre todo, quiénes somos. Ese procedimiento, que no es una elección, es la única forma de estar vivo, es una definición del no estar muertos, que yo llamaría lectura. Leer es una forma de saber que no estamos muertos. Desentrañar el código de las manchas de tinta sobre un pedazo de papel no es, finalmente, muy distinto de desentrañar los gestos de las caras que nos rodean, la geografía, los rituales de la sociedad. Como esa función es esencial no creo que desaparezca. Porque si no, simplemente, no podríamos seguir viviendo (Manguel, 1999).

En el libro *Marcos de guerra, las vidas lloradas*, Judith Butler (2010) vuelve a reflexionar acerca de la *precariedad de la vida* y, por tal razón, de la necesidad política y ética de cuidarnos los unos a los otros. Ella lo explica con las siguientes palabras: “precisamente porque un ser vivo puede morir es necesario cuidar de ese ser a fin de que pueda vivir. Sólo en unas condiciones en las que puede tener importancia la pérdida aparece el valor de la vida. Así pues, la capacidad de ser llorado es un presupuesto para toda vida que importe” (p. 32). Es en este sentido que “afirmar que la vida es precaria equivale a afirmar que la posibilidad de ser sostenidos se apoya, fundamentalmente, en unas condiciones sociales y políticas, y no sólo en un postulado impulso interno a vivir” (p. 40).

El programa alemán de mediación de la lectura para el “buen morir” fue el que invitó a Mempo Giardinelli a pensar en un programa de mediación de lectura para un “buen vivir”. En 1999 la Argentina transitaba una crisis política y económica enorme. Esta situación explotó con la crisis social e institucional de diciembre de 2001. Es en este contexto que la Fundación Mempo Giardinelli, ubicada en Chaco, una de las provincias más pobres del país, comienza a colaborar con algunos comedores. Y es aquí cuando surge la potente pregunta acerca de si “dar de comer” o “dar de leer”: dar de comer para no morir de hambre, dar de leer para dignificar la vida.

Fue entonces, más que nunca, en ese momento tan particular de nuestra historia argentina, que ambos derechos humanos se pusieron a la par, porque no se puede separar el

“buen vivir” del “buen morir”. Solo al comprender que toda vida es valiosa, digna de ser llorada por su posible pérdida, es decir, digna de ser vivida (Butler) es que podemos inventar lazos sociales que permitan construir una sociedad que se sabe frágil, precaria y vulnerable. He aquí la necesaria fortaleza de sus lazos. He aquí porque necesitamos educar.

Fernando Bárcena (2012) en *El aprendizaje eterno* plantea que la educación solo es posible pensarla en esta dinámica de cuidado entre generaciones:

la educación tiene que ver con la manera como recibimos a los nuevos y a la novedad que traen consigo. Por eso la educación es una relación entre generaciones, entre los viejos y los nuevos, entre los que ya estamos en el mundo y los que vienen al mundo, entre nuestra mortalidad y su nacimiento (p.13).

La educación se da en la *filiación del tiempo* pero acontece *en y entre la discontinuidad de las generaciones*. Es, justamente, por las diferencias entre ellas que es posible que surja algo nuevo de su relación, de su encuentro, de su *conversación*. Y no solo, como dice Melich (2006), se trata de la relación entre las generaciones que habitan nuestro tiempo, sino que también se trata de evocar a aquellas otras voces que también nos son *contemporáneas*:

somos lo que somos por las relaciones que creamos con los otros, pero no solamente con los otros que están presentes, sino también con los que están ausentes, tanto los que ya no están (los antepasados) como con los que todavía no están (los sucesores) (p. 62).

Precisamos de un *pacto generacional* que habilite seguir generando una cadena de transmisión afectiva y cultural, como ya lo dijimos en los capítulos anteriores. Necesitamos que haya personas que tomen el compromiso de ser mediadoras, de permitir el viaje, de enlazar cuentas en el hilo de la vida. En esta sintonía, resuenan estos testimonios de las abuelas:

“Me hace feliz transmitir todas las emociones que se encuentran encerradas en las páginas de un libro. Que los niños aprendan a descubrir este encanto, que lo disfruten y lo mantengan vivo en su corazón por siempre”

“Necesitamos esto para sentirnos “útiles”. Parece que uno tiene que quedarse encerrado en la casa, esperando, ¿a esperar qué? No, uno tiene que salir de la casa e ir en busca de mundos distintos. En este caso, nos vamos al mundo de los niños”

En el 2000, entonces, un grupo de seis voluntarias en la provincia más pobre de la Argentina comenzaba a tocar puertas para “dar de leer”. El origen de este programa se inicia al registrar que en medio de la crisis había que albergar, contener y poner en acción la *hospitalidad*. Transformarse en sujetos que hospedan a otros, que dan su energía y su tiempo para que el otro pueda tener un lugar y a partir de aquí, puedan juntos comenzar a construir un modo ético de convivencia (Skliar, 2008). En medio de la precariedad social y de la vulnerabilidad humana, dijimos, es necesario construir lazos sociales fuertes. Y esta fortaleza precisa de una *promesa*, porque “aunque frágil e insegura, nos permite establecer una relación de confianza con el mundo y con los otros” (Bárcena, 2012, p.194). Es tal la incertidumbre, que precisamos creer en este pacto entre generaciones: “necesito confiar que vas a volver”. El sistema que tiene el programa *Abuelas Cuentacuentos*, el pacto anual que tiene la mediadora de ir a contar cuentos refiere a esta promesa: “la abuela va a volver” y “los niños y las niñas la esperan”.

Ambas generaciones deben creer en la promesa para que el pacto funcione. “Nos vienen a buscar de todas partes. Nuestra vida es maravillosa”, dijo Lucy Yáñez, tal vez la abuela cuentacuentos más grande de la Argentina. *Ambas generaciones, repetimos, deben creer en la promesa para que el pacto funcione.*

¿Qué hay entre las palabras de Lucy cuando cuenta “Un mar para Emilia”? ¿Qué hay entre las palabras cuando Manuel mira a esa mujer tan lejana, tan cerquita –ahí, a su lado– con la voz quebrada y chiquita, la que se transforma en un solo cuento, en niña, en madre, en maestro, en cielo y en mar?

El devenir está “entre”, piensa Deleuze. Eso que hay en las palabras es el tiempo y el ritmo de la vida, piensa Skliar.

Eso que hay entre las palabras y entre las generaciones cuando se encuentran a leer es, tal vez, un *pacto*, una *promesa*, una *herencia que se transmite* y una *hospitalidad* y, mientras sucede ese *encuentro de lectura*, se despliega un *puente* entre una bella bienvenida y una inolvidable despedida.

Y así, cada vez, cuando una abuela abre un libro en una escuela.

Bibliografía

Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.

Agamben, G. (2009). ¿Qué es ser contemporáneo? En *Revista Ñ*, Clarín, Año VI, número 286.

Agamben, G. (2011). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.

Andruetto, M. (2015). *La lectura, otra revolución*. Buenos Aires: FCE.

Bahloul, J. (2013). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los “poco lectores”*. México: FCE.

Bárcena, F. (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas de aprender. En *Revista Enrahonar. Quaderns de Filosofia*, N° 31, Universidad de Barcelona. Recuperado de: <https://www.xpsicopedagogia.com.ar/wp-content/2018/03/Sobre-las-formas-del-aprender-Barcena.pdf>

Bárcena, F. (2009). Aprendices del tiempo. La educación entre generaciones. *Revista Todavía*. Buenos Aires: Fundación OSDE. 9-11.

Bárcena, F. (2012). “Entre generaciones. Notas sobre educación en la filiación del tiempo”. En Southwell, Myriam (Comp.) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Rosario: Homos Sapiens Ediciones.

Bárcena, F. (2012). *El aprendiz eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bárcena, F. y Mèlich, J. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Barthes, R. (2008). *El placer del texto y lección inaugural*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Berardi, F. (2007). *Generación post-alfa. Patologías e imaginarios en el semicapitalismo*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.

Bernstein, B. (1988). "Acerca de la clasificación y enmarcamiento del conocimiento educativo". En *Clases, códigos y control II*. Madrid: Akal.

Blanco, L. (2007). *Leer con placer en la primera infancia*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Bloom, H. (2000). "Prefacio" y "Prólogo: ¿Por qué leer?". En *Cómo leer y por qué*. Barcelona: Anagrama.

Bombini, G. (1996). "Sujetos, saberes y textos en la enseñanza de la literatura". En *Lectura y vida*, año 17, N° 2.

Brito, A. (Dir.) (2011). *Lectura, escritura y Educación*. Rosario: FLACSO-Argentina/Homo Sapiens Ediciones.

Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

Burbules, N. (2007). "Los jóvenes saben más que sus maestros". En La Nación, Argentina. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/cultura/los-jovenes-saben-mas-que-sus-maestros-nid932641/>

Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Buenos Aires: Paidós.

Castells, M. (1997). *La era de la información*. Madrid: Alianza Editorial.

Castronovo, A. (2007). *Nuevas propuestas en promoción de la lectura*. Buenos Aires: Colihue.

Cavallo, G. y Chartier, R (Comps.) (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.

Chambers, A. (2012). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: FCE.

Chambers, A. (2013). *El ambiente de lectura*. México: FCE.

Chartier, A. y Hèbrard, J (2002). *La lectura de un siglo a otro*. Barcelona: Gedisa.

Chartier, A. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: FCE.

Chartier, A. (2009). Entrevista. En *Propuesta Educativa N° 32*. FLACSO-Argentina. Buenos Aires.

Chartier, R. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia*. México: FCE.

Chartier, R. (2000). ¿Muerte o transfiguración del lector? En Congreso Internacional de Editores. Buenos Aires, 1-4. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/371515820/Muerte-o-transfiguracion-del-lector-pdf>

Colomer, T. (2003). “¿Quién promoció la lectura?”. En CLIJ Cuadernos de literatura infantil y juvenil, N° 168 (pp. 7-18) Recuperado de: https://www.gretel.cat/wp-content/uploads/2016/01/Colomer_2004_Qui%C3%A9n-promociona-la-lectura_CLIJ.pdf

Colomer, Teresa (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: FCE.

Cox, C. (1989). “Poder, conocimiento y sistemas educacionales: un modelo de análisis y cinco proposiciones para un programa de investigación sobre transmisión cultural escolar en Chile”. En *Educação e Realidade*, 14 (1), 55-69. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/341684486_Poder_conocimiento_y_sistemas_educacionales
https://www.researchgate.net/publication/341684486_Poder_conocimiento_y_sistemas_educacionales

Dantzig, Ch. (2010). *¿Por qué leer?* Madrid: 451 Editores.

Deleuze, G. (1996). “La literatura y la vida”. En *Crítica y clínica*. Barcelona: Anagrama.

Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte.

Diker, G. (2012) “Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión?”. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Noveduc.

Dussel, I (2012). “Más allá del mito de los “nativos digitales”. Jóvenes, escuela y saberes de la cultura digital”. En Southwell, Myriam (Comp.) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Rosario: Homos Sapiens Ediciones.

Dussel, I. (2013). Optimista prudencia ante las nuevas tecnologías. En *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, N° 18, 309-315. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/262469093_Optimista_prudencia_ante_las_nuevas_tecnologias

Eco, U. (2007). ¿De qué sirve el profesor? En Diario *La Nación*. Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/opinion/de-que-sirve-el-profesor-nid910427/>

Elías, N. (2012). *La soledad de los moribundos*. México: FCE.

Ferreiro, E. (1997). La revolución informática y los procesos de lectura y escritura. En *Estudios Avanzados*. Volumen: 11. Editorial: Universidade de Sao Paulo. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v11n29/v11n29a15.pdf>

Ferreiro, Emilia. (2012). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: FCE.

Ferrer, Ch. (2005): “Técnica y sociedad”. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001423.pdf>

Ferrer, Ch. (2007). La letra y su molde. Meditaciones sobre lectura, escritura y tecnología. En *Revista Artefacto*. Pensamientos sobre la técnica, N° 6. Buenos Aires.

Frigerio, G. y Diker, G. (Comps) (2012). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Noveduc.

García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.

García Canclini, N. (2008): “Recomposición del saber y el placer”. En *Reforma*. Recuperado de: <http://search.proquest.com/docview/307980319?accountid=41816>

Giardinelli, M. (1998). *El país de las maravillas: los argentinos en el fin del milenio*. Buenos Aires: Planeta.

Giardinelli, M. (2006). *Volver a leer. Propuestas para ser una nación de lectores*; Buenos Aires: Edhasa.

Giardinelli, M. (2007). *El cheruvichá. Un pajarito honesto*. Buenos Aires: Ediciones Continente.

Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: de la Flor.

Jarkowski, A. (2009). Cuando se transforma la lectura. En Revista *Todavía*. Buenos Aires: Fundación OSDE. 12-17.

Lahire, B. (Comp.) (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.

Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires: Ediciones Educativas, Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela.

Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas: lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona, Laertes.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.

Larrosa, J. (2006). *¿Y tú qué piensas? Experiencia y aprendizaje*. Medellín: Editorial Artes y Letras, Facultad de Antioquía.

Larrosa, J. y Skliar, C. (Coord.) (2006). *Entre pedagogía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Larrosa, J. y Skliar, C. (Comp.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: FLACSO. Programa Argentina, Homo Sapiens Ediciones.

Lerner, D. (2012). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.

Levis, D. (2007). Nativo digital. Cuando la propaganda reemplaza las ideas. En *Tecnoculturas contemporáneas*. Recuperado de:
<https://lapantallaubicua.wordpress.com/2007/02/10/nativo-digital-cuando-la-propaganda-reemplaza-a-las-ideas/>

Link, D. (1999). Internet: el retorno de la escritura”. En Suplemento “Futuro”, en *Página/12*. Buenos Aires.

Link, D. (2001). La vuelta de la palabra. En *Mercado*. Buenos Aires, marzo de 2001.

Manguel, A. (1999). Leer es una forma de saber que no estamos muertos. En Suplemento “Opinión”, del diario *Clarín*. 1 de agosto. Recuperado de:
https://www.clarin.com/opinion/leer-forma-saber-muertos_0_r1qxmWae0te.html#:~:text=El%20pasado%20y%20el%20futuro,lo%20largo%20de%20la%20historia.

Manguel, A. (2014). *Una historia de la lectura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Manguel, A. (2015). *El viajero, la torre y la larva. El lector como metáfora*. Buenos Aires: FCE.

Marradi, A. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé.

Martín-Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Norma.

Mèlich, J. (2006). *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Montes, G. (2001). “Mover la historia: lectura, sentido y sociedad”. En Conferencia presentada en el Simposio de Lectura. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid.

Montes, G. (2001). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: FCE.

- Montes, G. (2008). *La Gran Ocasión, la escuela como sociedad de lectura*. Plan Nacional de Lectura. Recuperado de:
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002208.pdf>
- Numberg, G. (Comp.) (1998). *El futuro del libro. ¿Esto matará eso?* Barcelona: Paidós.
- Pavis, P. (1998). *Diccionario del Teatro. Dramaturgia, estética, semiología*. Barcelona: Paidós.
- Pennac, D. (2006). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Petit, M. (2000). “Elogio del encuentro”. Ponencia presentada en el Congreso Mundial de IBBY; Cartagena de las Indias. Recuperado de: https://ies28-sfe.infed.edu.ar/aula/archivos/repositorio/0/63/Elogio_del_Encuentro_Petit.pdf
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: FCE.
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona: Editorial Océano.
- Petit, M. (2011). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE.
- Petit, M. (2016). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Buenos Aires: FCE.
- Piscitelli, A. (2005). Inmigrantes digitales vs. nativos digitales. Recuperado de: www.portal.educ.ar
- Piscitelli, A. (2005). *Internet, la imprenta del siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- Piscitelli, A. (2010). *Nativos digitales*. Buenos Aires: Santillana.
- Pradelli, A. (2011). *La búsqueda del lenguaje. Experiencias de transmisión*. Buenos Aires: Paidós.
- Pradelli, A. (2013). *El sentido de la lectura*. Buenos Aires: Paidós.
- Prensky, M. (2001). Nativos e inmigrantes digitales. Adaptación al castellano de Digital natives, digital immigrants. En *On the Horizon*. MCB University Press. Recuperado

de: [http://www.mareprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](http://www.mareprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)

Ránciere, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Reyes, Y. (2019). *La poética de la infancia*. Córdoba: Comunicarte.

Skliar, C. (2008). “Estos jóvenes de ahora”. Sobre la crisis de la conversación, la experiencia y la pedagogía. En *Ensayo y Error*, año XVII, número 34, 13-37.

Skliar, C. (2009). El miedo al contagio generacional. En *Revista Todavía*. Buenos Aires: Fundación Osde. 2-7.

Skliar, C. (2010). Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. En *Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquía, Facultad de Educación, número 56, 101-111.

Skliar, C. (2012). “La crisis de la conversación de alteridad. Educar entre generaciones”. En Southwell, Myriam (Comp.) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Rosario: Homos Sapiens Ediciones.

Skliar, C. (2012). *Lo dicho, lo escrito y lo ignorado*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Skliar, C. (2015). *Desobedecer el lenguaje. (Alteridad, lectura y escritura)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Skliar, C. (2019). *La inútil lectura*. Buenos Aires: Waldhuter Editores.

Skliar, C. (2019). *Érase una vez*. Villa María: Eduvim.

Skliar, C. (2020). *Ensayos EN Lectura, inutilidad, soledad y conversación*. Río de Janeiro: NEFI.

Solé, Isabel (1995). El placer de leer. En *Lectura y Vida*, Año 16, N° 3. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3/16_03_Sole.pdf

Tobeña, V. (2011). “Las escuelas en el mundo contemporáneo. Notas sobre el cambio cultural”. En Tiramonti, G. (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.

Todorov, T. (2008). *La vida en común. Ensayo de antropología general*. Buenos Aires: Taurus.