

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES
Departamento de Ciencia de la Información

Secuelas del proyecto *Leer es contagioso.*

De cómo los quehaceres del Centro de Salud San Francisco de El Bolsón, Río Negro, se impregnaron de un proyecto del Plan Nacional de Seguridad Alimentaria, Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.

Tesista: Canale, María Clotilde

Directora de Tesis: Dra. Tozzini, María Alma

Co-directora de Tesis: Lic. Casas, Silvia

Tesis de Grado
Licenciatura en Bibliotecología y Documentación
El Bolsón
2019

Agradecimientos

Deseo agradecer a Alma Tozzini y Silvia Casas, mis tutoras, por acompañarme en mi proceso de aprendizaje.

A mis amigas Adriana Guidobono y Cecilia Farías con quienes tuve conversaciones que me aportaron para la preparación de este escrito.

A Verónica Carpanetto que estuvo en todo momento, especialmente en el trabajo de campo.

A las personas entrevistadas: María Inés Bogomolny, Adriana Lecuna, Claudia Molina, Laura Calisto, Marisa Cuevas, Graciela, Julia, Gladys Jara, Rubén Cobos, Isabel Dziubecki, Carla Roggero, María Zarak y a Alejandra Sirera. A las chicas del Jardín Maternal: Sandra, Neneca, Carolina, Mariela, Coca, Graciela y Andrea; a Marita Valenzuela. A todo el personal del Centro de Salud San Francisco. Agradezco a las personas que concurren al centro de salud, con quienes compartimos lecturas en la sala de espera.

A Jorgelina Prosdócimo y Cecilia Freier que trajeron *Leer es Contagioso* a El Bolsón.

A Claudio Barrientos, por sus preguntas y su lectura.

A Luciano Lozano por sus aportes teóricos.

A Horacio Ivancich, por su ayuda con el mapa de los barrios.

A Elisa Boland, que me mostró un camino de reconciliación con los libros y la lectura.

A Paula Verona que colectó y mandó libros desde Buenos Aires.

A mis compañeros del SFA, que me llevaron al Centro de Salud en mis visitas con libros.

A mis compañeros de Facultad, Marisa Martín, Verónica Verano, Rocío García Hartridge y Marcelo Lo Fiego, con quienes nos apuntamos en distintos momentos de la carrera.

A mi familia, que siguió con atención mi recorrido.

A Ezequiel, por su aliento constante en esta etapa de la carrera.

A mis amigas y amigos, que celebran mis logros y me ayudan a crecer.

Dedicatoria

Dedicado a mi hija Amancay, que creció entre libros y lecturas.

“...una cosa es leer como paliativo para aliviar u olvidar el dolor de vivir con una bota en el pescuezo, y otra muy distinta es leer, hablar y escribir para actuar y sacudirte esa bota.”
Gregorio Hernández (2005)

Contenido

AGRADECIMIENTOS	2
DEDICATORIA	3
ABSTRACT	6
PALABRAS CLAVE	6
ÍNDICE DE SIGLAS.....	7
INTRODUCCIÓN	8
MARCO TEÓRICO	11
ANTECEDENTES.....	13
METODOLOGÍA.....	16
ORGANIZACIÓN DE LOS CAPÍTULOS	20
1. HABÍA UNA VEZ	21
LOS COMIENZOS AZAROSOS DE <i>LEER ES CONTAGIOSO</i>	22
LA SISTEMATIZACIÓN DEL PROYECTO	28
2. LEER ES CONTAGIOSO EN EL BOLSÓN: LA PARTICULARIZACIÓN DEL PROYECTO NACIONAL	40
LOS TALLERES DE CAPACITACIÓN EN EL BOLSÓN	43
3. EN EL CENTRO DE SALUD SAN FRANCISCO	56
EL CENTRO DE SALUD SAN FRANCISCO	56
LAS PRIMERAS VISITAS CON LIBROS	60
LAS DISTINTAS “SECUELAS”	64
LAS CONCEPCIONES DE LA LECTURA Y EL USO DEL ESPACIO	65
LA MARATÓN DE LECTURA O ¿CAÍMOS COMO CHORLITOS?	68
TÁCTICAS Y ESTRATEGIAS O LA LECTURA COMO ACONTECIMIENTO.	71
CONCLUSIONES. LECTURA Y ENCUENTRO: LA HOSPITALIDAD MÁS ALLÁ DE LAS CONCEPCIONES	76
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78

Abstract

En este trabajo se analiza cómo repercutió el Proyecto de promoción de la lectura *Leer es contagioso*, del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, en el Centro de Salud San Francisco de la localidad de El Bolsón. Se estudian la relación del Estado y sus márgenes, la verticalidad y abarcamiento del Estado, las vinculaciones socio profesionales y el carácter ambiguo y polisémico de las políticas públicas a través de un estudio de caso. Desde una perspectiva etnográfica se tienen en cuenta las concepciones de lectura, pobreza y familia que se pusieron en juego. Se trata de una investigación de tipo cualitativo, analítico. Los instrumentos de producción de datos propuestos son la entrevista en profundidad, la observación participante y la etnografía de archivos.

Palabras Clave

ANIMACIÓN A LA LECTURA – PRÁCTICAS CULTURALES – POLÍTICAS PÚBLICAS DE PROMOCIÓN DE LA LECTURA

Índice de siglas

CAPs: Centros de Atención Primaria de la Salud

HAEB: Hospital de Área El Bolsón

PNSA: Plan Nacional de Seguridad Alimentaria

SFA: Servicio Forestal Andino

Introducción

En este trabajo la propuesta es indagar cómo un proyecto de animación a la lectura, el Proyecto *Leer es contagioso*, implementado dentro del Plan Nacional de Seguridad Alimentaria del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, llegó a El Bolsón, Río Negro, y se desarrolló, dejando “secuelas”, en la sala de espera del Centro de Salud del Barrio San Francisco.

A partir de este estudio de caso, se analizará de qué manera se tejieron las relaciones socio-profesionales (Camou y Chain, 2004) e institucionales en la implementación de una política pública (Oszlak y O'Donnell, 1976; Shore, 2010), teniendo en cuenta que esas relaciones se dan en un entramado entre el Estado y sus márgenes (Das y Poole, 2008) y en una configuración espacial del Estado (Ferguson & Gupta, 2002).

El objetivo es desentrañar esa trama, identificar qué actores estuvieron involucrados, en la tensión que se da entre la “agencia” y la “estructura” (Shore, 2010) y dar cuenta de la presencia de la lectura como acontecimiento (Cerletti, 2008) en la sala de espera del Centro de Salud.

En cuanto a la hipótesis, es necesario recurrir a la definición que proporciona la RAE de la palabra impregnación, concepto que nos ha servido de inspiración para el planteo de la siguiente tesis: “Penetrar las partículas de un cuerpo en las de otro, fijándose por afinidades mecánicas o fisicoquímicas” (Real Academia Española, 2014). Mi hipótesis es que a partir del Proyecto *Leer es contagioso* se produjo una impregnación de la lectura como práctica cultural¹ en el Centro de Salud. No lo pienso en el sentido de “Influir profundamente en algo o en alguien” (Real Academia Española, 2014), sino en cómo ciertos aspectos, (“partículas”) de *Leer es Contagioso*, del “cuerpo” Ministerio de Desarrollo Social, penetraron en el “cuerpo” Centro de Salud, fijándose por “afinidades”.

¹ “Planteada la lectura como una práctica cultural que asume características y formatos variados y que puede ser considerada desde las más diversas perspectivas.” (Bombini, 2008, pág.21)

Sospecho que este concepto podría diferenciarse de lo que Rockwell define como *apropiación* en tanto la generación de “ciclos de apropiación cuando los grupos dominantes confiscan las tradiciones populares y alteran su uso y significado, así como cuando los grupos subordinados ocupan los espacios y reclaman los símbolos que anteriormente estaban restringidos a las élites” (Rockwell, 2004, p. 30) porque la lectura ya ha sido apropiada por los grupos que no pertenecen a las élites. Como se verá, hay una valoración simbólica de lo que significan el libro y la lectura, aún cuando no se pueda acceder a ellos. Por eso la permeabilidad que se dio en el Centro de Salud San Francisco, dando lugar al desarrollo del proyecto *Leer es contagioso*. Entiendo que en las “afinidades” que menciona la definición de impregnación estaría plasmado el concepto de apropiación del que habla Rockwell.

¿Por qué plantear en la Licenciatura en Bibliotecología y Documentación una tesis sobre un proyecto de animación a la lectura en un Centro de Salud? Ante esta pregunta es necesario señalar que desde la llegada de *Leer es contagioso* a El Bolsón, hace más de diez años, estuve implicada, como bibliotecaria del SFA, en el desarrollo del proyecto a nivel local. Con ese bagaje experiencial, cuando en la instancia de examen final del “Seminario A: Gestión de la promoción de la lectura” la profesora Sleimen me preguntó si me parecía importante que esa asignatura existiese en la carrera le contesté que era en lo que me quería especializar, que por eso hacía la licenciatura. Ese fue el primer final que rendí. Luego, a lo largo de la cursada, permaneció en mí el interés por la promoción de la lectura, aun cuando en la licenciatura se hacía hincapié en los procesos de gestión de la información, especialmente en relación a la producción, organización y difusión del conocimiento científico.

Esta tesis de licenciatura asume que para hacer una construcción social lo más equitativa posible es fundamental que todas las personas podamos manejar los cuatro tipos de discurso que menciona Benejam (2000):

1. El discurso de la descripción o la narración: la descripción se hace en un espacio, la narración en el tiempo. Es un discurso informativo, que cuenta

con definiciones, clasificaciones, comparaciones, cualidades, propiedades de las cosas.

2. El discurso explicativo: significa la comprensión, no solamente de qué se habla, sino también las causas y consecuencias. Da respuesta al “¿por qué?”
3. El discurso de interpretación, el que encierra la expresión “consideramos”, es lo que justifica, no es descriptivo ni explicativo, es una interpretación de la realidad.
4. El discurso argumentativo, es el que permite el debate, la discusión.

La autora sostiene que es necesario llegar a estos cuatro niveles de discurso, para poder llegar a acuerdos de convivencia, a partir de las distintas formas de mirar el mundo.

Sin embargo, en nuestro país “la lectura de libros llega al 65% en la región Centro, y al 64% y 63% en GBA y el NEA; Cuyo y NOA se ubican unos puntos por debajo del 60%. La Patagonia llama la atención con un bajo 51% de lectores que leen 1 libro al año” (Moreno, García, y Sardi, 2014; p. 55). En el plano socioeconómico estos autores sostienen además que se lee menos en los sectores más pobres que en los sectores medios y altos.

El espacio de la sala de espera en el Centro de Salud se presenta como un lugar privilegiado para acercar los libros y la lectura. Las personas se encuentran en un tiempo de espera en el que no se pueden dedicar a otras actividades. La animación a la lectura en la sala de espera puede contribuir a desarrollar el gusto por la lectura. La lectura como práctica cultural es una actividad que se puede desarrollar fuera del ámbito escolar (Braslasvsky, 2003; Diuk, 2007; Solé, 1995). Desde el Centro de Salud San Francisco se observan ciertas dificultades de acceso a la cultura escrita por parte de las personas que se atienden en dicho centro. Si bien Moreno, García y Sardi (2014) indican que el analfabetismo se reduce a “solo” un 3% de las personas pobres, se ha detectado la presencia de madres jóvenes que no saben leer y escribir. “Algunos pacientes que esperan ser

atendidos manifiestan que no saben leer” (V. Carpanetto, trabajadora social, entrevista, 10 de noviembre de 2017).

A partir de estas apreciaciones e inquietudes planteadas, la pregunta que me hice fue cómo y con qué características llegó y se desarrolló un proyecto de animación a la lectura elaborado desde el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, al Centro de Salud San Francisco de El Bolsón y, sin pretender medir un impacto, me propuse entender qué aconteció, en torno a la lectura, en las prácticas cotidianas del mencionado Centro de Salud.

Marco teórico

El estudio de las políticas públicas ha sido abordado desde la antropología por diferentes autores. Cris Shore (2010) da cuenta del rol de esa disciplina: “la antropología tiende a resaltar la complejidad y lo desordenado de los procesos de formulación de políticas, en particular las maneras ambiguas y a menudo disputadas en que las políticas son promulgadas y recibidas por la gente” (Shore, 2010, p. 29.).

Por su parte Oszlak y O’Donnell (1976) analizan la relación del Estado y las políticas estatales en América Latina, y plantean una estrategia de investigación. Estos autores nos aportan la pregunta “cómo y por qué un complejo conjunto de actores ha actuado respecto de ciertas “cuestiones” (Oszlak y O’Donnell, 1976, p. 9) Para ello proponen el estudio de casos², que permitan salir de la abstracción en lo que refiere a políticas públicas, y también de los análisis en términos de “impactos”. Estos autores aportarán una definición de políticas públicas:

...la concebimos como un conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores en la sociedad civil. De dicha intervención puede inferirse una

² En cuanto a los estudios de caso, tomaremos como referencia para nuestro análisis los trabajos compilados por Camou y Pagani en “Debates teóricos y metodológicos actuales sobre las políticas públicas” (Camou y Pagani, 2017), en especial las consideraciones de Camou y Chain (Camou y Chain, 2004) en relación a la elaboración de políticas públicas a partir de vinculaciones socio-profesionales.

cierta direccionalidad, una determinada orientación normativa, que previsiblemente afectará el futuro curso del proceso social hasta entonces desarrollado en torno a la cuestión. (Oszlak & O'Donnell, 1976, p. 21)

En una dirección similar Ravettino Destefanis sostiene que

la enunciación de una política pública contempla dos dimensiones: por un lado, una representación social de la realidad sobre la cual intervenir y unos principios que fundamentan la acción; y por otro, un conjunto de medios y procesos organizativos, financieros, administrativos, jurídicos y humanos, que hacen que una política se cristalice en procesos sociales. (Ravettino Destefanis, 2013, p. 2)

En consonancia con estos abordajes, Das y Poole (2008) presentan la noción de los márgenes en relación al Estado, y cómo son centrales para entenderlo:

Situados siempre en los márgenes de lo que se acepta como incuestionable control del estado, los márgenes (...) son simultáneamente sitios en donde la naturaleza puede ser imaginada como salvaje y descontrolada y donde el estado está constantemente redefiniendo sus modos de gobernar y legislar. Estos sitios no son meramente territoriales: son también (y quizás sea éste su aspecto más importante) sitios de práctica en los que la ley y otras prácticas estatales son colonizadas mediante otras formas de regulación que emanan de las necesidades apremiantes de las poblaciones, con el fin de asegurar la supervivencia política y económica. (Das y Poole, 2008, p. 24)

En ese sentido se tendrá en cuenta la definición de Estado de Cerletti (2008) quien lo define como “la organización jurídico-política de una nación” (p.43), que “no considera, en sentido estricto, a los individuos *en sí*, sino a sectorizaciones de individuos (...) esto es, determina *partes* que son ordenadas de acuerdo con una ley de estructuración general, lo que constituye el sistema jurídico-político de un país” (p. 43. Cursiva del autor)

Desde la perspectiva de Fergusson y Gupta (2002) se considerarán las dimensiones de verticalidad y abarcamiento del Estado. Los autores plantean el

papel central que los estados juegan en la conformación de “comunidades locales” (...) los estados no son simplemente aparatos burocráticos funcionales, sino sitios poderosos de producción simbólica y cultural que en sí mismos siempre están representados y comprendidos culturalmente en formas particulares. (p. 981. Nuestra traducción)

En ese sentido la noción de verticalidad está referida a la idea del Estado como institución por encima de la sociedad civil, en cuanto que la planificación estatal se realiza “desde arriba” hacia las bases. Esta verticalidad se da en forma de abarcamiento, lo local es abarcado por la región, la región por la Nación-Estado y la Nación-Estado por la comunidad internacional.

Se contemplarán además las nociones de estrategia y táctica de Michel de Certeau (2000). Dice este autor: “Las estrategias son pues acciones que, gracias al principio de un lugar de poder (la propiedad de un lugar propio), elaboran lugares teóricos (sistemas y discursos totalizadores) capaces de articular un conjunto de lugares físicos donde se reparten las fuerzas” (de Certeau, 2000, p. 45), por su parte la táctica tiene entidad por la ausencia de poder, por un no lugar, que le permite una movilidad, aprovechar las ocasiones, las oportunidades que aparecen.

Volviendo al caso en estudio y con respecto a la lectura en la sala de espera del Centro de Salud, se tendrá en cuenta también la noción de acontecimiento, planteada en términos de Cerletti (2008), quien señala que el acontecimiento es lo nuevo que rompe con lo instituido, con lo que se puede esperar o predecir en cada situación normal. El acontecimiento irrumpe como algo que se diferencia de lo que hasta ese momento está ordenado por saberes que explicitan o permiten entender el estado de las cosas.

Antecedentes

En un documento reciente, que analiza críticamente los artículos de investigación en promoción de la lectura (Lluch y Sánchez-García, 2017), la Argentina no figura

entre los países preocupados por investigar este tema. Sin embargo, dicho artículo menciona que, entre las disciplinas que se preocupan por la cuestión, la bibliotecología cubre el mayor porcentaje. Asimismo, se indica que los estudios sobre promoción de la lectura son muy recientes, a partir del año 2009. Entre los espacios preferidos para las propuestas de promoción de la lectura se destacan la escuela y la biblioteca pública. Le siguen otras instituciones como la universidad, las bibliotecas universitarias, los servicios de pediatría e internet. Los sujetos sobre los que se realizan las observaciones son principalmente pre-lectores (bebés y niños hasta 5 años), niños, jóvenes, y jóvenes universitarios. El artículo también destaca que las investigaciones resaltan, en todos los contextos, el rol del mediador o promotor de la lectura para el logro de los objetivos.

Gustavo Bombini plantea la necesidad de abordar los estudios sobre las prácticas de lectura desde la perspectiva de la sociología cultural, la antropología cultural y la etnografía. Considera que es importante indagar cómo se manifiesta la diversidad de modos de leer, y también que hay que desnaturalizar ideas y representaciones acerca de lo que se entiende como “buen” leer y escribir (Bombini, 2008). El autor plantea la cuestión de la lectura como política pública. ¿Quiénes leen, con qué propósito, en qué ámbito, con qué tiempos? La combinación de estas variables lleva a imaginar infinitas escenas de lectura.

Por su parte Laura Devetach, en su discurso “El ojo de la aguja” (2008) hilvana el devenir de lecturas desde la primera infancia que fue dando forma a su identidad lectora.

Son fundantes los aportes de Graciela Montes en sus obras “El corral de la infancia” y “La frontera indómita” (Montes, 1990, 2001) quien en su abordaje sobre los modos de considerar a la infancia y a la literatura infantil, se manifiesta en contra de los estereotipos y muestra aperturas e indicios de qué caminos posibles puede tomar la lectura.

Es necesaria la perspectiva de los autores que entienden a la lectura como construcción de sí mismo (Petit, 1999, 2001), como experiencia (Larrosa, 2003), como práctica social (Lotito, 2007), como instrumento (Solé, 1995), como

acompañamiento para la alfabetización (Diuk, 2007) o como práctica des-escolarizada (Braslavsky, 2003).

Luego, es importante la diferenciación que hace Elisa Boland (2008), entre animación y promoción de la lectura. La promoción de la lectura es el marco de planificación a largo plazo para las tareas de animación a la lectura. Implica tener en cuenta recursos financieros, personal formado para la actividad, libros y espacios adecuados al público destinatario. La animación, por su parte, implica un acercamiento afectivo e intelectual, incluye estrategias lúdicas y creativas, con metodología abierta y flexible, para vincular a las personas entre sí y con los libros.

En Argentina, la preocupación por el acceso a la cultura escrita en espacios no convencionales se manifiesta en trabajos escritos sobre distintas experiencias de espacios para la lectura y la escritura: la antropóloga Ivana Mihal (2007, 2012) ha investigado sobre experiencias de lectura en salas de espera, identificando los roles de los promotores, las cuestiones relacionadas al espacio del rincón de lectura y otras actividades complementarias. Si bien destaca las tareas de animación, da cuenta también de la ausencia de políticas de promoción de la lectura que permitan sostener las actividades en el tiempo.

Otros antecedentes en espacios no convencionales en Argentina los reseñaron Colángelo (2003); Fernández (2006) y Minatta (en Rivera, 2008), quienes han descrito experiencias de lectura y escritura en el Patronato de la Infancia en Bahía Blanca, el Instituto de Minoridad José de San Martín en Buenos Aires y un hogar para madres adolescentes respectivamente.

Muchas de estas experiencias en espacios no convencionales que se desarrollaron en nuestro país se han inspirado en relatos de autores de otros países: Petit (1999, 2001) y Pattè (2008) en Francia y Hirschman (2011) en Estados Unidos, quien refiere a su trabajo con cuentos en comunidades marginales.

Por otra parte un compilado de diversas experiencias en relación a la lectura como práctica cultural en México se reúnen en el libro “Hacia una antropología de los lectores” (García Canclini, 2003).

La lectura y la escritura han sido abordadas también por Emilia Ferreiro (1994, 2008), Margaret Meek (2004), Angela Pradelli (2001, 2013). Por último, para una historia de la lectura y la escritura, es posible consultar a Hebrard (2000), Lyons (2012) y Manguel (2002).

En lo que respecta a este trabajo, en adición a los autores citados, que abordan en profundidad la cuestión de la lectura como práctica cultural, me interesó problematizar el tema de las políticas públicas en relación a la lectura y las dimensiones que toman el Estado y sus márgenes en cuanto modelos de estrategias y tácticas en términos de de Certeau (2000). Por otra parte, así como Larrosa plantea la lectura como acontecimiento (Larrosa, 2003) y Graciela Montes la propone como “La gran ocasión” (Montes, 2013), es necesario analizar la lectura como acontecimiento en el contexto puntual de la sala de espera del Centro de Salud San Francisco.

Metodología

En cuanto al diseño metodológico, la presente investigación es de tipo cualitativo, y se formuló desde un enfoque etnográfico definido éste como “una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros (entendidos como “actores”, “agentes” o “sujetos sociales)” (Guber, 2001, p. 4, entrecomillas de la autora).

El mismo contempló entre sus técnicas principales:

a) la Etnografía de archivos (Rockwell, 2009) para poder analizar desde dicha perspectiva los documentos que daban cuenta del desarrollo y el desplazamiento del proyecto desde el Ministerio de Desarrollo Social de Nación hacia el Centro de Salud.

Desde este enfoque se realizaron las siguientes actividades:

- ✓ Lectura y síntesis de la “Sistematización del proyecto *Leer es contagioso*”. (Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, 2008)

- ✓ Relevamiento de los cuadernillos de trabajo *Leer es contagioso* y otros de la Colección Familias y Nutrición. (Bogomolny y Tarrío, 2005; Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, 2013)
- ✓ Relevamiento de las páginas del Cuaderno Anual del Centro de Salud donde se registran las actividades vinculadas con la lectura. (Fotos, donación de libros, informes de tareas mensuales del Centro de Salud)
- ✓ Relevamiento de informes y proyectos elaborados en los años 2006-2008 desde el Centro de Salud, el Jardín de Infantes San José y la Biblioteca del SFA.
- ✓ Relevamiento de las reseñas subidas al blog Bibliobosques³.

b) la Entrevista etnográfica. Para esto fueron centrales en las nociones de Roxana Guber (2001) poniéndose en juego tres procedimientos: la atención flotante de quien investiga, la asociación libre de quienes informen y la categorización diferida, nuevamente, de quien investiga. Al investigar, la postura del investigador fue de desconocimiento y duda sistemática acerca de las propias certezas. Asimismo, siguiendo a Briggs (1986), se tuvo una perspectiva crítica respecto de la técnica, examinando rol del investigador en el proceso de investigación, asumiendo que se es parte del contexto de la entrevista y que lo dicho en la misma debe ser analizado como algo dicho en ese contexto, construido también por quien investiga.

En total se realizaron entrevistas no estructuradas a 26 informantes clave. El tiempo promedio de las mismas fue de media hora y fueron grabadas, y posteriormente desgrabadas. En total se obtuvieron 50 páginas escritas de los testimonios de los informantes.

c) Observación etnográfica con y sin participación: se analizaron fotografías de los años en que el programa estuvo vigente en el Centro de Salud y se participó de actividades de lectura desarrolladas luego de *Leer es contagioso* para poder

³ www.bibliobosques.blogspot.com.ar

sopesar la continuidad de dicho programa, su modificación, adaptación, cambio con continuidades, etc.

Luego de este relevamiento se procedió al análisis de las entrevistas y el material documental.

En todo el proceso de indagación y análisis, dada mi implicación en el proyecto, fue necesario tener en cuenta el concepto de reflexividad (Guber, 2001) en cuanto a la conciencia como investigadora sobre mi persona y mis condicionamientos sociales. En el desarrollo de este trabajo existieron determinaciones inherentes a mi postura intelectual que, de acuerdo con el Colectivo Situaciones (2003), me llevaron a adecuar los recursos disponibles en este contexto de investigación a las preguntas que me fui haciendo. Es así que en la configuración de mi objeto de estudio se pusieron en juego mis intenciones, intereses e influencias.

En ese sentido, como queda claro respecto de algunos referentes teóricos y de la metodología utilizada en esta tesis, me ha interesado acercarme a parte de los contenidos centrales que se abordaron en algunas asignaturas de la Licenciatura de Bibliotecología y Documentación, a la antropología, con las limitaciones propias de quien no se formó en esa disciplina⁴. Esta estrategia responde a poder dar cuenta, prestar atención, o dirigir la mirada a un caso puntual de acercamiento a la lectura en el marco, bastante al margen, de una política pública, como un modo de dialogar con algunos autores, como intento de desnaturalizar nuestras prácticas y aportar algún análisis en torno a ellas.

En cuanto a la escritura de este trabajo, me encontré con muchísimas dificultades al tener que resolverla en un formato académico. Es así que, si bien he respetado, el formato que debe tener una tesis con perspectiva antropológica, me he permitido seguir a otros autores: Forster (2004), Larrosa (2003) y Novo (2018), que abren la puerta a otro tipo de escritura: el ensayo.

4 Si bien no pude finalizar la Diplomatura en Ciencias Sociales y Humanidades, en la Universidad Nacional de Río Negro, cursé sus primeras asignaturas que son comunes a la Licenciatura en Ciencias Antropológicas.

Por lo tanto, me daré la concesión, quizás, de transgredir algunas reglas. Larrosa postula que “el ensayo no adopta la lógica del principio y del final, ni empieza por los principios, los fundamentos, las hipótesis, ni termina con las conclusiones, o con el final, o con la tesis, o con la pretensión de haber agotado el tema” (Larrosa, 2003, p. 11).

A su vez Forster (2004) propone adoptar la forma del ensayo para generar conocimiento en las ciencias sociales, en una dirección divergente a la que propone la escritura académica, que puede llevar a un deterioro de las escrituras, a productos normativizados, a una información ahuecada.

Finalmente, en “Resistencia a la estandarización” (Novo, 2018) sus autoras plantean que la escritura de textos académicos se orienta cada vez más hacia lo homogéneo y estandarizado, y proponen formas de escritura marginales, también como una forma de construir conocimiento.

En este escrito encontrarán relatos, descripciones, algunos altos analíticos, varios testimonios. Algunas secciones las titularé con expresiones coloquiales que condensan el sentido de lo que describo y/o analizo en las mismas.

Por último, para facilitar la lectura se tendrá el siguiente criterio de denominación de las instituciones de El Bolsón que participaron del proyecto: se utilizará la sigla HAEB para denominar al Hospital de Área El Bolsón; Centro de Salud (y su equivalente en plural) para designar a los CAPs (Centros de Atención Primaria de la Salud), generalmente llamados “salita” por los usuarios que reciben atención médica en dichos Centros de Salud; Jardines Maternales Comunitarios a los que en los comienzos del proyecto eran Centros Maternales de Apoyo a la Crianza y que luego recibieron el nombre que mantendremos en este trabajo; SFA para denominar al Servicio Forestal Andino, dependiente de la Dirección de Bosques de la Provincia de Río Negro y Biblioteca SFA para denominar a la Biblioteca del Servicio Forestal Andino.

Organización de los capítulos

En el capítulo 1 daré cuenta de los orígenes de *Leer es contagioso* en el ámbito nacional, desde qué lugar nació, para qué sectores estuvo pensado, teniendo en cuenta las nociones de márgenes del Estado (Das y Poole, 2008) y de políticas públicas (Oszlak y O'Donnell, 1976; Shore, 2010). Haré también una aproximación a las concepciones de pobreza implicadas.

En el capítulo 2 me ocuparé de revisar qué continuidades y rupturas hubo en El Bolsón en relación a esta política pública y cuál fue el entramado institucional que le dio sostén. Asimismo analizaré cómo se manifestaron algunos aspectos del estado -verticalidad y abarcamiento, según Ferguson y Gupta, (2002)-, y qué vinculaciones se fueron dando en los márgenes del estado (Das & Poole, 2008) para que este proyecto, procedente de un organismo nacional, se desarrollara en el espacio de la sala de espera del Centro de Salud San Francisco de El Bolsón.

Finalmente en el capítulo 3 me centraré en la experiencia de *Leer es Contagioso* en el Centro de Salud San Francisco, quienes fueron los actores involucrados, y recuperaré algunas escenas y concepciones de la lectura que estuvieron presentes. Sustentaré mi análisis en las nociones de estrategia y táctica (de Certeau, 1999) y de acontecimiento (Cerletti, 2008).

Por último, cerraré la tesis con unas conclusiones que invitan a pensar en la complejidad implicada en el diseño de las políticas públicas y en la hospitalidad que hizo posible la práctica de la lectura en el Centro de Salud.

1. *Había una vez...*

“Había una vez una palabra redonda, entera, brillante. Adentro de la palabra estaba el mundo y en el mundo estábamos nosotros diciéndonos palabras. Graciela Montes (A.L.I.J.A., 1988)”
(Bogomolny y Tarrío, 2005, p. 6)

Con el dibujo de un mundo, y la cita del epígrafe, se inician las páginas del cuaderno de trabajo *Leer es contagioso*, publicado por el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, en el año 2005.

La propuesta *Leer es contagioso* se desarrolló entre los años 2005 y 2015 dentro del Proyecto Familias y Nutrición, que se implementó en el marco del Plan Nacional de Seguridad Alimentaria (en adelante PNSA), del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.

Dicho PNSA planteaba “lograr condiciones de nutrición y desarrollo adecuadas de los niños que asisten a las escuelas en situación de mayor riesgo socio educativo [...] mediante el refuerzo de los servicios de alimentación, educación y vigilancia del crecimiento, brindando un servicio integral de calidad” (Plan Nacional de Seguridad Alimentaria, 2007)⁵.

Tenía como objetivo “posibilitar el acceso de la población vulnerable a una alimentación adecuada, suficiente y acorde a las particularidades y costumbres de cada región del país” (PNSA, folleto).

En ese marco se formuló el Proyecto Familias y Nutrición, buscando ampliar las perspectivas de trabajo en la integralidad de la crianza, sumando otros ejes de trabajo: alimentación, lectura, juego, crianza, redes, comunicación comunitaria (A. Lecuna, comunicación personal, 15 de mayo de 2017). Este Proyecto comenzó en 2004, y se realizó con la cooperación de UNICEF. El mismo se proponía “promover entornos protectores de derechos, acompañar a las familias en la

⁵ <http://www.casarosada.gob.ar/informacion/archivo/2669>. Consulta: 17/4/17.

crianza y crear espacios para el protagonismo de niñas y niños” (Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, 2013, p. 6).

Los comienzos azarosos de *Leer es contagioso*

Leer es contagioso surgió a instancias de María Inés Bogomolny⁶, su creadora, quien pudo referir en una entrevista que el proyecto se armó de un modo azaroso, en principio desde el programa PRANI (Programa Alimentario Nutricional Infantil), en el año 1998. En esa oportunidad se la convocó para que recomendara libros, ella preparó un listado y la compra se hizo efectiva recién en el año 2000. Por ese entonces ya no se daban cajas PAN ni alimentos, y se habían implementado los comedores. Ella proponía la lectura en esos espacios. “Para hacer estos trabajos hago un lugar de práctica. ‘Leo... leo... ¿qué lees?’ era un programa de acción prioritaria. En una villa, en un centro de salud, en relación al control de chicos de bajo peso. Íbamos con los canastos de libros, siempre lograba una o dos personas. No eran grandes equipos” (M. I. Bogomolny, comunicación personal, 11 de mayo de 2017).

⁶ Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialista en Literatura Infantil.

PLAN NACIONAL DE Seguridad Alimentaria

el hambre más urgente

Objetivo:


Posibilitar el acceso de la población vulnerable a una alimentación adecuada, suficiente y acorde a las particularidades y costumbres de cada región del país.



Son sus **destinatarios** directos familias con niños menores de 14 años, embarazadas, desnutridos, discapacitados y adultos mayores de 70 años que viven en condiciones socialmente desfavorables sin cobertura social.

Entre sus Componentes se encuentran:


- Asistencia Alimentaria
- Asistencia Técnica para la Gestión
- Fortalecimiento familiar en nutrición y desarrollo infantil
- Educación Alimentaria Nutricional
- Capacitación
- Autoabastecimiento y autoproducción de alimentos
- Prevención de la Salud Materno Infantil



El Plan se centra en un **enfoque integral** de la problemática nutricional jerarquizando la provisión de una alimentación adecuada, la educación alimentaria-nutricional y la autoproducción de alimentos frescos como así también promoviendo alternativas productivas agroalimentarias mediante la participación comunitaria. En este sentido, y a través de esta muestra, el programa **Pro-Huerta** permite hacer conocer a la comunidad toda, pero con particular destinatario a los distintos agentes del sector agropecuario, agroalimentario y agroindustrial, las diversas actividades referidas al quehacer del Ministerio.

Para ponerse en contacto con los responsables del Plan puede hacerlo a través de:

Av. 9 de Julio 1925, Piso 17^º (C1073ABA) Ciudad Autónoma de Bs. As.
 (011) 54 + 4379-3709 / 3710 / 3711 | Línea Gratuita: 0800 3333 202
 e-mail: pnsa@desarrollosocial.gov.ar | <http://www.desarrollosocial.gov.ar>


MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL
PRESIDENCIA de la NACION

1. Folleto Plan Nacional Seguridad Alimentaria

Bogomolny plantea la necesidad de que exista un equipo de gente especializada en cuestiones de la lectura. Si se ubica a personas que no tienen formación como mediadores de lectura, el trabajo pierde potencia. “Si esto se potenciara, sabés la fuerza que tiene, ¿no?” (Bogomolny, 2017).

En ese sentido Boland (2008) establece la diferencia entre la promoción de la lectura y la animación a la lectura. La promoción de la lectura implica la planificación, gestión, formación del personal, con proyección al futuro y con miras de permanencia, mientras que, en la animación, si bien plantea continuidad y se

puede planificar, se trata de hacer acercamientos a los libros con actividades puntuales y concretas.

Entre los referentes teóricos que dieron marco a esta tarea, Bogomolny cita a Laura Devetach, se reconoce discípula de esta autora, y destaca su libro “La construcción del camino lector” (2008). Otros referentes son Michele Petit (1999, 2001), Genevieve Patte (2008), y Graciela Montes, con sus obras “La frontera indómita” (2001) y “El corral de la infancia”(1990). Participó también en el Plan Nacional de Lectura entre los años 1985 a 1989, junto a Gustavo Roldán, Graciela Cabal y las citadas Devetach y Montes.

En “La construcción del camino lector” Devetach (2008) recupera la noción de “contagiar”, nos presenta la idea de que la lectura abre caminos, y se pregunta “¿cómo ampliar esos espacios para que la literatura entre de otra manera y cumpla con su función de abridora de caminos?” (p. 23). La autora plantea que en principio se trata de lo posible en la existencia de experiencias pequeñas, individuales o de grupos aislados. Sugiere que sean “de lugares asistemáticos y de los sistemáticos no muy presionados por el deber ser, ni por la búsqueda de resultados espectaculares o inmediatos” (Devetach, 2008, p. 23).

Por su parte Genevieve Patte (2008) ha contribuido al desarrollo de las bibliotecas para niños y jóvenes en Francia y destaca la importancia de la biblioteca pública como espacio de acercamiento a la lectura. Ha profundizado en los diversos modos de leer, y en las diversas maneras en que se puede compartir la lectura en la familia o en los espacios públicos. Mientras, la antropóloga Michele Petit (1999), también en Francia, se interesó por descubrir la “pluralidad de lo que está en juego en la lectura, haciendo hincapié en el papel de la lectura en la construcción de sí mismos” (p. 18). El libro, dice Petit: “permite elaborar un mundo propio, dar forma a la experiencia” (p. 18), para los jóvenes “la lectura es tanto un medio para elaborar su subjetividad como un medio para acceder al conocimiento” (p. 19). Además señala que “los lectores se apropian de los textos, los hacen significar otras cosas, cambian el sentido, interpretan a su manera deslizando su deseo entre líneas: se pone en juego toda la alquimia de la recepción. Nunca es posible

controlar realmente la forma en que un texto se leerá, entenderá, interpretará” (p. 25). Las obras de Graciela Montes (1990, 2001) también arrojan luz sobre los modos de considerar a la infancia y a la literatura infantil; la autora se manifiesta en contra de los estereotipos, muestra aperturas e indicios de qué caminos posibles puede tomar la lectura y señala que la escolarización implica una domesticación de la lectura, restringiendo las posibles aperturas de sentido. Por otra parte asocia “el placer de leer” a la frivolidad, como un modo de poca implicancia del sujeto con lo que lee. Por último el mercado, con sus leyes de rédito máximo, también impone contenidos y acota la pluralidad de sentidos que podría desplegar la literatura. En ese contexto teórico los aportes de Bogomolny se fueron dando en el espacio borroso entre el Estado y sus márgenes, pensando, junto con Das y Poole (2008) a los márgenes como sitios de práctica, no sólo territoriales, donde otras formas de regulación surgen de las necesidades de las poblaciones, colonizando las prácticas estatales. En ese sentido, lo que se acepta como control del Estado debe constantemente redefinir los modos de gobernar y legislar.

Retomando el testimonio de Bogomolny, sus propuestas se iban desarrollando en distintos organismos estatales, donde pudiera hacerlas crecer. En general –afirma– para los proyectos no le piden que presente una formulación por escrito, sino que solicitan su asesoría en relación a los materiales de trabajo, qué libros son recomendables para niños, cómo trabajar con los mediadores. En esa “informalidad” se hace visible la dimensión del margen, sobre la que profundizaremos en el capítulo 2. Ella dice que los suyos son “proyectos semilla”, porque deja la semilla y luego otros continúan (Bogomolny, 2017).

Ahora bien, al momento de entrevistarla, ella ha señalado que, a su criterio, no existieron políticas públicas que permitiesen consolidar la promoción de la lectura, no se ha apuntado al armado de equipos sólidos, que pudieran sostener y mantener un programa. Sin embargo, aún con las flaquezas que manifestó Bogomolny en relación a las políticas públicas, hacia el año 2008 hubo una sistematización del proyecto, formulada sobre la marcha del mismo, que dio un

encuadre a las prácticas que se venían realizando alrededor de *Leer es contagioso*.

En términos de Oszlak y O'Donnell (1976), se hizo explícito el modo de intervención del estado en relación a la promoción de la lectura desde el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. La sistematización del proyecto estableció un orden para las tareas que se venían desarrollando. Asimismo en el año 2011, se creó el Consejo Nacional de Lectura, dependiente de la Presidencia de la Nación. En dicho Consejo Nacional quedaba incluido el Ministerio de Desarrollo Social con el Plan de Seguridad Alimentaria, Programa Primeros Años, Familias y Nutrición, y el programa *Leer es contagioso*. El Consejo Nacional de Lectura tenía por objeto articular esfuerzos y recursos en una instancia de organización superadora que integró todos los programas y planes de lectura existentes. Se buscaba consolidar el trabajo que diversos organismos del gobierno nacional se encontraban desarrollando, de manera sostenida, a través de iniciativas orientadas a promover la lectura en todo el territorio nacional.

Los organismos que integraban del Consejo Nacional de Lectura eran: Ministerio de Educación: Plan Nacional de Lectura, Biblioteca Nacional de Maestros, Mapa Educativo Nacional; Secretaría de Cultura: Comisión Nacional Protectora de Bibliotecas Populares, Programa Libros y Casas, Sistema de Información Cultural de la Argentina; Ministerio de Desarrollo Social: Plan de Seguridad Alimentaria, Programa Primeros Años, Familias y Nutrición; Ministerio de Salud: Programa Primeros Años; Ministerio de Trabajo; Radio y Televisión Argentina S.E.; Biblioteca Nacional de la República Argentina⁷.

Siguiendo a Ravettino Destéfani (2013) en su definición de políticas públicas, se podría apreciar en este esquema, por una parte el conjunto de medios y procesos organizativos que harían que esta política pública se cristalice en procesos sociales, y por otra, las representaciones sociales acerca de la lectura en nuestro país, y la necesidad de instalarla como asunto de estado. En ese sentido es

⁷ <https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php/spip.php?article7405>. Última consulta: 07/11/2018

posible pensar que las prácticas en torno a *Leer es contagioso* a nivel nacional comenzaron como un proceso social en el terreno difuso del Estado y los márgenes y contribuyeron luego al diseño de una política pública. Asimismo esta configuración en los márgenes y su posterior formulación como política pública, primero a nivel de Ministerio de Desarrollo Social y luego dependiendo de Presidencia de la Nación, dan cuenta de las nociones de verticalidad y abarcamiento del estado (Ferguson & Gupta, 2002) que se abordarán en el capítulo 2.



2. Organismos públicos que canalizan las políticas públicas de promoción de la lectura. Argentina, 2013. (Ravertino Destéfanis, 2013, p. 8)

A continuación se describirá lo que fue la Sistematización del Proyecto Familias y Nutrición, pero antes quedarán abiertas algunas cuestiones que orienten la mirada con respecto a estas políticas. Se recuperarán algunos argumentos de Cris Shore (2010) sobre las políticas públicas a los fines de plantear que dichas políticas reflejan modos de reflexionar acerca del mundo y cómo intervenir en él. En este caso, reflejan concepciones acerca de la pobreza, de las familias y de la lectura, como modelos implícitos o explícitos de una sociedad. Implican una visión de cómo las personas deben posicionarse en relación a estos temas.

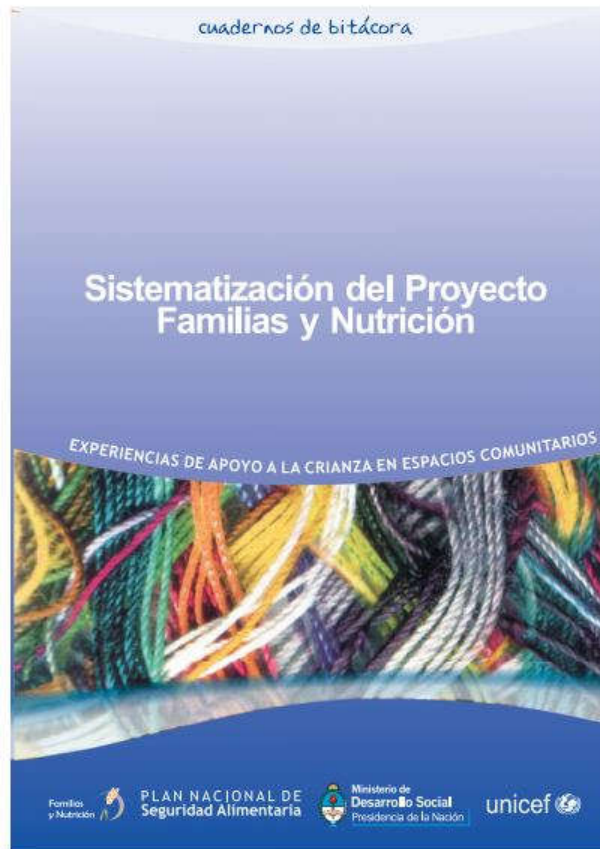
Las políticas, al igual que los mitos, proveen un “plan de acción” (...) ofrecen narrativas teóricas que sirven para justificar -o condenar- el presente (...) a su vez proveen de medios para unificar el pasado y el presente, de tal manera que otorguen coherencia, orden y certeza a las acciones a menudo incoherentes, desorganizadas e inciertas del gobierno. Finalmente, como

los mitos, las políticas también proveen una zona de alianza, una manera de unir a la gente en pro de una meta o finalidad común...(Shore, 2010, p. 32)

En ese sentido, y siguiendo con el autor, habrá que aceptar que esta política pública que se desarrolló desde el Ministerio de Desarrollo Social podría considerarse ambigua y polisémica, en tanto que, como se señalará, se conjugaron distintas concepciones en relación a la pobreza, las familias y la lectura. En cuanto a esta última, en el capítulo 3 se verá que la ambigüedad y los múltiples sentidos que se otorgan a la lectura como práctica cultural fueron los que facilitaron la concreción de las tareas de animación a la lectura en el Centro de Salud San Francisco.

La sistematización del proyecto

En el año 2008 se publicó la “Sistematización del Proyecto Familias y Nutrición: experiencias de apoyo a la crianza en espacios comunitarios” (Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, 2008). En esta publicación se da cuenta del marco institucional, el marco legal y los fundamentos del proyecto. Asimismo se explica la modalidad y complejidad del proyecto, cómo se conformó el equipo nacional y los criterios de trabajo que se utilizaron con los materiales de lectura y juego. También se plantea cuál fue el enfoque conceptual y metodológico y cómo se realizaron las capacitaciones. El objetivo era visibilizar el contenido del Proyecto Familias y Nutrición, y dejar huellas que pudieran ser retomadas por otros actores que desearan dar continuidad a esta propuesta.



3. Portada del cuaderno “Sistematización del Proyecto Familias y Nutrición”

El Proyecto propuso brindar elementos para la reflexión compartida entre el Estado y la sociedad civil. En este sentido, se intentaba contar con un marco de referencia para la toma de decisiones sobre políticas públicas, que atendieran a la integralidad del desarrollo infantil y a la concreción de los derechos de los niños. Se contemplaba a la vez la articulación interinstitucional e interjurisdiccional, la gestión intersectorial, adecuándose a las particularidades de cada contexto regional.

El acuerdo de cooperación que se suscribió entre el Ministerio de Desarrollo Social y UNICEF Argentina promovía la coordinación de políticas públicas orientadas al fortalecimiento de las familias y de redes locales que aseguraran la salud, la nutrición de los niños menores de 5 años y el cuidado de las embarazadas (Ministerio de Desarrollo Social, 2008).

Se proponía el fortalecimiento de los equipos locales para que acompañaran a las familias, dando valor a sus saberes y experiencias. Se destacaba como una innovación del proyecto trascender una modalidad asistencial, ya que la relación con los destinatarios no estaba ligada a la recepción o a la entrega de bienes tangibles, sino a las posibilidades de crecimiento personal, grupal y comunitario. Se planteaba la recuperación de los saberes que las familias tienen y el cuidado de los espacios y oportunidades de encuentro. Las estrategias básicas del proyecto fueron: el abordaje integral, el fortalecimiento de equipos provinciales y locales, el fortalecimiento y creación de espacios sociales de sostén, la participación comunitaria, el fortalecimiento de redes, el acompañamiento a las familias para la crianza, el intercambio de experiencias entre localidades, facilitadores y técnicos.

El proyecto se sostuvo con la cooperación técnica y financiera de UNICEF, recursos del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, recursos provinciales y locales, articulación con otros programas y proyectos (CICs⁸, Programa Prohuerta⁹) y actores locales que participaron desde las instituciones públicas, organizaciones civiles y redes comunitarias.

Como marco jurídico se tuvieron en cuenta la Convención Internacional de Derechos del Niño; la Ley de Protección Integral de la infancia N°26.061, reglamentada en 2006 que implica un enfoque de protección integral de derechos de los niños como personas en desarrollo; la ley 25.724 que crea el Programa Nacional de Nutrición y Alimentación orientado a cubrir requisitos nutricionales de niños hasta 14 años, embarazadas, discapacitados y ancianos. Para llevar a cabo el proyecto se aplicó un criterio de selección de localidades y quedaron seleccionadas cuatro en cada una de estas provincias: Chaco, Misiones, Jujuy,

8 CICs: Centros Integradores Comunitarios, financiados entonces por el Ministerio de Desarrollo Social.

9 Programa del Ministerio de Desarrollo Social y el INTA. Entre sus objetivos tiene “promover la participación comunitaria en la producción de alimentos.” <http://prohuerta.inta.gob.ar/acerca-de/> (fecha de consulta 2/7/18)

Tucumán, Santa Fe y Buenos Aires. Posteriormente, además de esas cuatro localidades por provincia, se llegó a otras localidades en dichas provincias.

En esa primera etapa se destacó la figura de los facilitadores, como clave para el desarrollo del proyecto. En ese sentido se realizaron capacitaciones en una sede central de cada provincia integrante del proyecto, a la que debían trasladarse los equipos locales. Consistían en encuentros de dos jornadas de 8 hs, que en total sumaron 96 hs. de capacitación. Las capacitaciones alcanzaron a 240 facilitadores y a 48 referentes locales.

El proyecto se planteaba sostener a las familias en la función de crianza. Se postulaba que las familias son el mejor ámbito para el desarrollo de los niños y también que la situación de pobreza que viven muchas familias condiciona su función de criar y sostener a sus hijos. En la fundamentación se indica:

La crisis económica, política y social vivida por nuestro país en los últimos años, los altos índices de desocupación alcanzados, la cantidad creciente de excluidos y marginados, impactaron en la vida de las familias, las que debieron recurrir cada vez más a los distintos espacios que brindan asistencia alimentaria, naturalizándose las prácticas de alimentación en las instituciones, fuera del ámbito familiar. La costumbre de sentarse en torno a la mesa y comunicarse a la hora de la comida, intercambiando conversaciones, comida y afecto se fue perdiendo en muchos hogares.

No obstante, las familias son el mejor ámbito para el desarrollo de los niños, quienes necesitan de su sostén. A su vez, las familias necesitan de una malla social que las incluya. Ante estos cambios de la vida familiar se tornó indispensable sostener a quien sostiene.

Por eso se pensó en un proyecto integral, que protegiera los derechos indivisibles de los niños. Un proyecto orientado a sostener a las familias en la función de crianza, que las acompañara en la tarea de cuidar y atender a los niños promoviendo iniciativas para mejorar sus condiciones de vida (Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, 2008, p. 15).

Más allá de los aciertos reconocibles en el planteo, lo que interesa acá es reflexionar sobre la idea de pobreza que el proyecto manifiesta, en tanto es desde esa idea que se circunscriben y definen a los sujetos destinatarios de la política pública en análisis.

Saraví (2005), que resume el debate contemporáneo alrededor de la exclusión social, señala que se trata de poner el foco en el debilitamiento de los lazos sociales que definen la condición de pertenencia a una sociedad. Este autor recupera las formas en que ha sido conceptualizada la pobreza desde fines del siglo pasado. En primer lugar el enfoque anglosajón, que, desde la perspectiva de Townsend (1979) considera el carácter relativo de la pobreza, no se toma un parámetro absoluto para que exista un conjunto de necesidades básicas satisfechas, sino que contempla los niveles de participación de los individuos en la comunidad a la que pertenecen, en determinado contexto socio-histórico. Otra perspectiva es la de Amartya Sen (1981, 1983, 1995), que aporta el concepto de “capacidades”. Según ella, de acuerdo a las capacidades de los individuos para lograr la satisfacción de sus condiciones básicas, se estará en situación, o no, de pobreza. En estos abordajes no se considera a la pobreza en términos absolutos, medida, por ejemplo, en términos de ingreso salarial, sino que está asociada a la relación de los individuos con la sociedad. En segundo lugar los estudios franceses que toman en cuenta el desempleo y la precarización laboral, y en tercer lugar los estudios avalados por la Unión Europea, con la noción de ciudadanía, como garantía de los derechos sociales a un bienestar material básico. Con estos últimos enfoques la atención se desplaza del mercado laboral a la ciudadanía social.

Saraví (2005) plantea que el concepto de exclusión social puede ser, al mismo tiempo, un concepto y un enfoque, como una manera de observar y analizar cuestiones vinculadas a la pobreza, la desigualdad y la privación. A su entender, el concepto de exclusión social permite abordar las situaciones asociadas a la pobreza y a la desigualdad social y puede leerse como corolario de un proceso de acumulación de desventajas, que implica que la relación individuo-sociedad se ha ido deteriorando.

Desde esa perspectiva sociológica, Bayón (2013) intenta comprender los modos en que la pobreza es creada tanto material como simbólicamente. Esto supone indagar tanto acerca de las causas y los procesos generadores de la privación y sus consecuencias, como en los modos en que el discurso de la pobreza está construido en contextos diferenciados, y en las respuestas y reacciones de los más desfavorecidos a situaciones de privación. La autora cuestiona el concepto de “cultura de la pobreza” que acuñó Oscar Lewis en 1970¹⁰, indicando que este concepto alimentó estereotipos y estigmas sobre los pobres y su cultura que se extendieron en el sentido común y sustentaron (y todavía sustentan) el diseño de numerosas políticas sociales y no pocos trabajos académicos (Bayon, 2013, p. 90).

A partir de este breve panorama de la discusión en torno a la pobreza y a la exclusión social, la lectura del párrafo seleccionado de la fundamentación del proyecto invita a analizar parte de sus implicancias respecto al tópico.

Para empezar, se considera a la desocupación como causa de exclusión, y eso implicaría la ruptura del formato tradicional en que se concibe a las familias. Esa disolución del lugar de la familia como espacio de encuentro y de satisfacción de necesidades básicas, sería, para el proyecto, un indicador de pobreza.

Asimismo, a partir de ese indicador de pobreza -la familia que no estaría cumpliendo con su función de sostén-, el proyecto se posiciona como facilitador de los derechos de ciudadanía, en una función de protección de los derechos de los niños y sus familias.

Asume también que la familia es el mejor ámbito para el desarrollo de los niños, y, además, que la situación de pobreza, (planteada en el proyecto como falta de acceso al empleo formal), condiciona su función de criar y sostener a sus hijos.

Siguiendo con este análisis, en el mismo sentido, cuando el proyecto propone brindar posibilidades de crecimiento personal, grupal o comunitario, subyace la concepción implícita de que “los patrones de comportamiento de los hogares

10 Se refiere al antropólogo Oscar Lewis, autor de los libros “Antropología de la pobreza” y “Los hijos de Sanchez”.

pobres son considerados uno de los principales obstáculos para superar la pobreza” (Bayón, 2013, p. 94).

La Sistematización del Proyecto Familias y Nutrición, indica también que la propuesta se sustentaba en algunos conceptos o ideas fundantes, entre otros: mirada “integral” de la infancia y la familia; el niño como sujeto de Derecho; las familias como grupo de personas, que pueden convivir o no, con o sin lazos sanguíneos, que se desempeñan en el sostén y cuidado de los niños; diversidad de familias, cada una en su singularidad; multiplicidad de las infancias, no existe un único modo de ser niños.

Estas premisas no concuerdan con la concepción de familia implícita en la fundamentación. La fundamentación hace una construcción de la familia al estilo tradicional con costumbres como sentarse a la mesa y conversar, comunicarse, donde circulan alimentos y afectos. Se podría pensar que esta concepción se aproxima a lo que Laura Zapata denomina “familias...bien”: son familias “bien constituidas, unidas por el amor, reunidas bajo un mismo techo, en sus casas” (2005, p. 79). Para esta autora -que analiza cómo se construye la idea de familia desde el rol asistencial de Cáritas¹¹- en oposición a las “familias...bien”, estarían las otras, las “no convencionales”. Para el proyecto este tipo de familias sería el que, en situación de pobreza, no podría criar ni sostener a sus hijos. De todos modos se podría considerar que dicho proyecto intentó trascender esta mirada de familias “no convencionales” y planteó entonces la posibilidad de familias e infancias diversas.

A partir de este somero análisis sobre las concepciones de pobreza y familia que, entendemos, subyacen en la Sistematización del Proyecto Familias y Nutrición, es pertinente volver a Cris Shore (2010), pues en los breves ejemplos que se analizaron se puede ver la función de las políticas públicas como mito, dado que dicha sistematización funcionaría como narrativa teórica para dar coherencia, ordenar, y presentar como certeras a las acciones de gobierno que muchas veces

¹¹ Cáritas es un organismo de la Iglesia Católica, que se ocupa de la asistencia social bajo la premisa de la caridad.

son inciertas, desorganizadas e incoherentes. Además, los vaivenes, o, dicho de otra manera, la mezcolanza, que se observan en cuanto a las concepciones implícitas serían encuadrables en lo que el autor postula como ambigüedad y polisemia como rasgos característicos de las políticas públicas.

Para llevar a cabo el proyecto se aplicó un criterio de selección de localidades y quedaron seleccionadas cuatro en cada una de estas seis provincias: Chaco, Misiones, Jujuy, Tucumán, Santa Fe y Buenos Aires. Posteriormente, además de esas cuatro localidades por provincia, se sumó a otras en dichas provincias.

La figura de los facilitadores fue clave para el desarrollo del proyecto. En ese sentido se realizaron capacitaciones en una sede central de cada provincia integrante del proyecto, a la que debían trasladarse los equipos locales. Consistían en encuentros de dos jornadas de 8 horas, que en total sumaron 96 horas de capacitación. Las capacitaciones alcanzaron a 240 facilitadores y a 48 referentes locales.

La propuesta implicó también la redacción y publicación de cuadernos de trabajo con contenidos teóricos, relatos de experiencias, y propuestas de acción, pensados para el uso de los facilitadores y las familias.

La colección "Cuadernos de trabajo" estuvo conformada por los volúmenes:

- *Familias y Nutrición*. Hacia una construcción compartida.
- *Crianza y Sostén*. Vínculos para crecer
- *Comer Juntos*. Alimentar, nutrir, acompañar.
- *Leer es contagioso*. Encuentro con los libros.
- *¿A qué jugamos?* Probar, imaginar, transformar.
- *Redes para la vida*. Descubrir y fortalecer lazos.
- Herramientas para el trabajo grupal.

Los contenidos de los cuadernos en general evitaron las calificaciones "bien", "correcto" aplicadas a las prácticas propuestas en ellos y se centraron en

sugerencias. Son cuadernillos anillados, en hojas tamaño A4, y para cada uno se eligió un color que lo identifique. En los cuadernos se plantean conceptos, experiencias, sugerencias, propuestas de actividades. Cuentan también con enlaces a los otros cuadernos para relacionar y vincular temas.

Los cuadernos fueron distribuidos en las instancias de capacitación de los facilitadores que mencionamos anteriormente. Fueron publicados por ediciones EDUPAS¹². En un momento se podían descargar de la página web de UNICEF, pero ya no están disponibles. Actualmente se encuentran on-line en la Biblioteca Virtual del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación¹³.



4. Página web de EDUPAS

12 EDUPAS, fundada en 1974, es una organización dedicada a la Comunicación y la Educación, orientada al fortalecimiento social, comunitario y organizacional. Presta servicios y productos editoriales a empresas, organismos gubernamentales e internacionales y asociaciones de la sociedad civil. <http://www.edupas.org/>. (consulta 03/11/2018).

13 <http://www.desarrollosocial.gob.ar/biblioteca/?categoria=cuadernillo&tema=ninez-y-adolescencia> (consulta 04/04/2018)



Colección Familias y Nutrición

Esta colección se basa en el reconocimiento de la función primordial de las familias en la crianza y sostén de los niños pequeños y el respeto por sus saberes y prácticas.

Cuadernillos:

- Familias y Nutrición [PDF]
- Crianza y Sostén [PDF]
- Comer Juntos [PDF]
- Leer es contagioso [PDF]
- ¿A qué jugamos? [PDF]
- Redes para la vida [PDF]
- Herramientas para el trabajo [PDF]

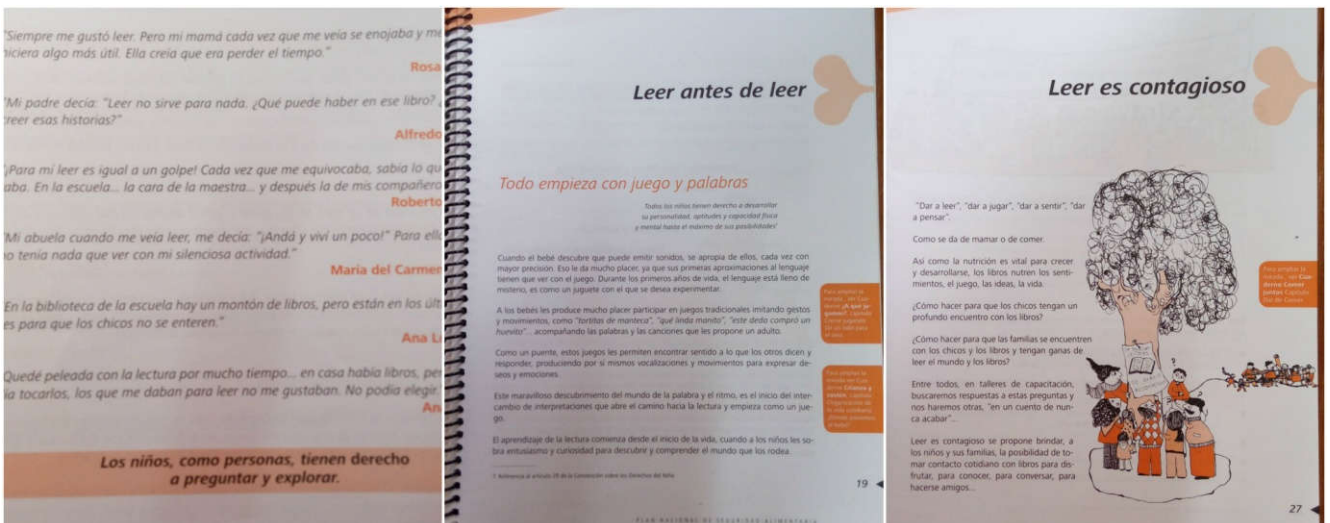
5. Colección "Familias y Nutrición" en la página de UNICEF

En la Sistematización del Proyecto Familias y Nutrición, al hacer memoria de sus orígenes, se destaca que "al mismo tiempo se implementaba en el Plan, desde años atrás, el proyecto *Leer es contagioso*. Esta línea de trabajo se planteó con el propósito de incluir la lectura como una posibilidad de encuentro entre adultos y niños y fortalecer lazos familiares y comunitarios (Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, 2008, p. 21). Nuevamente hay un implícito de que, por ser pobres, no están fuertes esos lazos. Esta apreciación iría de contramano a estudios que indican que los jefes o jefas de hogar siguen manteniendo su rol activo en la crianza de los hijos y de organización de lo doméstico, aun cuando se encuentren en lejanía física, o no convivan bajo un mismo techo (p.e. Santillán, 2012).

De todos modos la propuesta también se podría inscribir en lo que Beatriz Diuk (2007) llama "acompañar las alfabetizaciones"¹⁴, ya que el cuadernillo correspondiente al eje *Leer es contagioso* propone la lectura más allá del contexto

¹⁴ La autora menciona los estudios realizados en hogares de sectores medios, indicando que hay una relación entre la cantidad de libros infantiles disponibles en el hogar y la facilidad de los niños para aprender a leer.

escolar. Asimismo, propone aperturas a los diversos modos de leer. En ese sentido trasciende las perspectivas en las que, aun con fines progresistas, la lectura podría significar la negación de las diferencias (Ferreiro, 1994). Nuevamente llama la atención la disparidad de concepciones, dado que se postulan concepciones nuevas en cuanto a la diversidad en la lectura y a la diversidad de familias, pero se mantiene un pensamiento de que las familias en situación de desventaja social no podrían mantener sus lazos afectivos.



6. Cuaderno de trabajo Leer es contagioso

Con respecto al Cuaderno de trabajo *Leer es contagioso*, allí se abordan distintas dimensiones de la lectura. En sus páginas se plantea:

¿Qué es leer?: Leer es juego, placer, descubrimiento y esfuerzo, nunca una obligación. Leer no significa entender todo. Leer es imaginar. Leer es tomar palabras de otro para hacerlas nuestras. Leer es movimiento, es actividad aunque uno esté absolutamente quieto y ensimismado. Leer es un intercambio, un diálogo con otros [...] Es estar con otros aunque uno esté leyendo solo. [...] Leer es un encuentro, para que ocurra, es bueno que los niños exploren y descubran por sí mismos, pero también que alguien que ame la lectura, los tome de la mano, los ayude a mirar y los acompañe a descubrir cosas nuevas. (Bogomolny y Tarrío, 2005, p. 13)



7. Cuadernos de trabajo del Proyecto *Leer es contagioso*

En el capítulo 3 se recuperarán estas afirmaciones para comprender cómo fue la experiencia de la lectura en la sala de espera del Centro de Salud San Francisco de El Bolsón y qué concepciones se pusieron en juego.

En el próximo capítulo el eje será el análisis de esta política pública en relación a los márgenes del estado (Das y Poole, 2008), -puntualmente en la localidad de El Bolsón-, analizando las rupturas y continuidades respecto del proyecto nacional, las instituciones que participaron y la importancia que tuvo para las promotoras de los Jardines Maternales Comunitarios.

2. Leer es contagioso en El Bolsón: la particularización del proyecto nacional

En esta sección se hará foco en revisar cómo se implementó el proyecto nacional en El Bolsón, cuáles fueron las continuidades y rupturas que se dieron en relación a esta política pública nacional y cuál fue el entramado institucional que le dio sostén. Asimismo se analizará cómo se manifestaron algunos aspectos del estado (verticalidad y abarcamiento, según Ferguson y Gupta 2002), y qué vinculaciones se fueron dando en los márgenes del estado (Das & Poole, 2008) para que este proyecto, procedente de un organismo nacional, se desarrollara en el espacio de la sala de espera del Centro de Salud San Francisco de El Bolsón. Como se vio, originalmente la propuesta de *Leer es contagioso* estaba pensada para seis provincias: Chaco, Misiones, Jujuy, Tucumán, Santa Fe y Buenos Aires. Sin embargo, los talleres de capacitación de *Leer es contagioso* y *¿A qué jugamos?* se ofrecieron en El Bolsón en los años 2006 y 2007. ¿Cómo y por qué se llegó a esa instancia?

El testimonio de Jorgelina Prosdócimo, médica generalista del HAEB y referente del Centro de Salud San Francisco puede ayudar a comprender cómo llegó *Leer es contagioso* a El Bolsón. Ella explica que antes de venir a El Bolsón trabajaba en Bariloche, en un Centro de Salud en el Barrio Arrayanes, y señala:

Yo les preguntaba qué era lo que leían y lo que más leían era la revista del Cable (tv por cable). Eso fue lo más fuerte para mí, cuando me dijeron la revista del cable, y bueno y algunos leían la biblia, los que eran religiosos, había algunos que eran religiosos. Después les preguntaba si tenían libros, cuántos libros tenían, hacía esas preguntas yo, porque tenía esa inquietud. Y no tenían libros. No hay libros. Los chicos no tienen libros en sus casas. Por eso fue que empezamos a trabajar con esto de que los chicos tengan libros (J. Prosdócimo, entrevista, 10 de noviembre de 2017)

Sin embargo, no sólo la falta de libros en las casas era lo que llamaba la atención de la profesional entrevistada, el equipo del Centro de Salud del Barrio Arrayanes, en Bariloche, empezó a observar qué otro contacto con la cultura escrita había en las casas: “no había nada, no había letreros, carteleras, nada de letras”

(Prosdócimo, 2017). La médica explica también que se trataba de un barrio marginal del Alto de Bariloche¹⁵. “Por ejemplo lo que veíamos era que tampoco había muchos negocios en ese barrio, no era que había despensitas y eso, no, no había. Entonces tampoco había carteles de “almacén”, ni siquiera la palabra “almacén” o “despensa” (Prosdócimo, 2017).

A partir de esa inquietud fue que, alrededor del año 2001, desde ese Centro de Salud en Bariloche se contactaron con el PROMIN¹⁶ del Ministerio de Salud de la Nación, y desde allí fueron derivados al Ministerio de Desarrollo Social. Fue así que se brindaron en esa ciudad una serie de capacitaciones entre las que estuvieron *Leer es contagioso* y *¿A qué jugamos?* En esa oportunidad una de las capacitadoras fue María Inés Bogomolny que, como ya explicamos, fue la creadora de *Leer es contagioso*. Prosdócimo señala que fue notable la cantidad de personas que asistieron a esas instancias de capacitación, lo que, según ella, fue un indicio de la necesidad de profundizar el conocimiento en relación a las tareas de animación a la lectura. Esa masividad e interés habría sido el sustento para que luego pudiesen llegar las capacitaciones a El Bolsón. En el año 2006 Jorgelina Prosdócimo se trasladó a El Bolsón y desde los Jardines Maternales Comunitarios la invitaron a trabajar con libros para niños en ese espacio. Según Prosdócimo había una decisión del hospital para que esto sucediera, de ahí que desde la dirección del HAEB se la autorizara como médica a participar en instancias de promoción de la lectura, reconociendo al niño como sujeto de

15 Los barrios del Alto de Bariloche concentran al 60% de la población de la ciudad. Para definir al Alto se debe tener en cuenta la ubicación de Bariloche sobre la costa de un lago que es heredero de las épocas glaciarias de la Patagonia. En el último pulso glaciario (10.000 años atrás), la lengua del glaciar fue dejando a sus costados lo que se llaman morenas. Hacia arriba de las morenas y del Cerro Otto fue creciendo la ciudad (quizá a partir de las décadas del 80 o 90 del siglo XX). El Alto es pasando las morenas o terrazas. Las familias de mayor poder adquisitivo fueron tomando las mejores ubicaciones. A medida que fue creciendo la población, la ciudad fue creciendo hacia arriba y se establecieron allí las familias o personas con menor poder adquisitivo, muchos en situación de precariedad laboral (Analía Sanchez, comunicación personal, 7 de noviembre 2018).

16 Programa Materno Infantil y Nutrición, Ministerio de Salud, Presidencia de la Nación.

derechos. No se trataba sólo de acercarlos a los libros sino también de tener una mirada integral de la salud¹⁷. Es en ese contexto que se originó la articulación del Centro de Salud San Francisco (donde se desempeñaba Prosdócimo como médica generalista) con los Jardines Maternales Comunitarios. Estos Jardines Maternales Comunitarios son centros educativos del sector público estatal de ámbito urbano que trabajan en la contención y el cuidado de los niños y niñas, desde los 45 días a 3 años de edad, quienes reciben atención y alimentación. Los niños y niñas están a cargo de promotoras comunitarias, quienes articulan su labor con otros organismos barriales, por ejemplo, con el Centro de Salud¹⁸. Por su parte los “Centros de Atención Primaria de Salud” (CAPs), habitualmente llamados “Centro de Salud”, son centros que dependen de un hospital y brindan asistencia médica y sanitaria a los vecinos. Están pensados para descentralizar la asistencia hospitalaria y atender patologías leves así como realizar prevención. Asimismo proponen una atención personalizada y generan actividades que promuevan la salud. Sus equipos están integrados por médicos clínicos, pediatras, ginecólogos, enfermeros, trabajadores sociales y en muchos casos, cuentan con nutricionistas, fonoaudiólogos, psicólogos y odontólogos.

Cecilia Freier, coordinadora de los Jardines Maternales Comunitarios de El Bolsón, asistió a un encuentro en Bariloche de *Leer es contagioso y ¿A qué jugamos?* Allí tomó contacto con Irene Rotenberg y Adriana Lecuna, ambas referentes y capacitadoras del Proyecto Familias y Nutrición, del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. A partir de ahí se hizo el pedido formal solicitando que se realizaran los talleres de capacitación para las promotoras de los Jardines Maternales Comunitarios de El Bolsón. En virtud de la articulación que existía

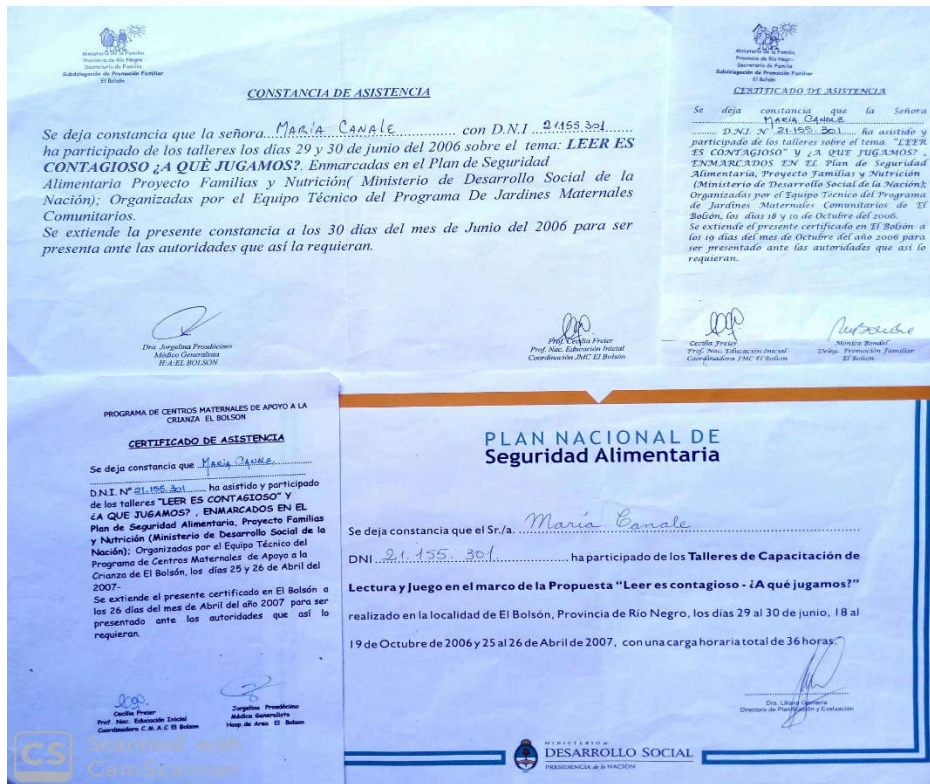
¹⁷ Se trabajaba también con el cepillado de dientes, pero con un abordaje que fuera más allá de los conocimientos compartimentados, se planteaba que el cepillado podía enseñarlo un payaso por ejemplo, y la lectura podía ser compartida fuera del espacio escolar.

¹⁸ En aquel momento los Jardines Maternales Comunitarios dependían del CAF (Centro de Atención Familiar Provincia de Río Negro) y los sueldos los pagaba la Municipalidad de El Bolsón.

entre dichos jardines y el Centro de Salud San Francisco fue que el proyecto “desembarcó” en Bolsón y se ubicó en los intersticios de estas dos instituciones.

Los talleres de capacitación en El Bolsón

Finalmente los talleres en El Bolsón se llevaron a cabo en junio de 2006, octubre de 2006 y abril de 2007, en encuentros de dos jornadas cada uno. Se entregaban certificados de asistencia, con membrete del Programa de Jardines Maternales Comunitarios, y del Ministerio de la Familia de la Provincia de Río Negro. Como certificación final, se extendía un certificado del Plan Nacional de Seguridad Alimentaria, del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. A nivel administrativo, por lo tanto, se advierte una continuidad respecto de la política pública nacional subyacente a los talleres. En dichas capacitaciones participó todo el personal de los Jardines Maternales Comunitarios, incluidas las cocineras; y personal del HAEB: médicas, enfermeras, trabajadoras sociales, residentes, voluntarias, agentes sanitarios. Inicialmente se pensó que la participación del hospital era para trabajar con niños en situación de internación, o en situaciones críticas de salud, para que pudieran desarrollar la lectura.



8. Copia de los certificados que se entregaron en los talleres de capacitación

En ese contexto los Jardines Maternales Comunitarios recibieron 200 libros para niños en una primera oportunidad y posteriormente 500 libros más. Cuando Elisa Boland, capacitadora en el primer taller, presentó los libros que habían traído, dijo que esa era una pequeña muestra del universo editorial para niños, a lo que se respondió que en el ámbito local esos libros representaban todo un universo, ya que no se cuenta con acceso a librerías o ferias del libro como en las grandes ciudades. Si se considera esta instancia como parte de la implementación de una política pública es posible observar el rol del estado como distribuidor de recursos (Oszlak y O'Donnell, 1976).

En este punto resulta interesante detenerse en los conceptos de Ferguson y Gupta (2002), quienes hablan del “papel central que los estados juegan en la conformación de ‘comunidades locales’: “(...) los estados no son simplemente aparatos burocráticos funcionales, sino sitios poderosos de producción simbólica y cultural que en sí mismos siempre están representados y comprendidos culturalmente en formas particulares” (Ferguson y Gupta, 2002, p. 981). Me

interesa retomar especialmente el concepto de verticalidad, en cuanto que la planificación estatal se realiza “desde arriba” hacia las bases. Esta verticalidad se da en forma de abarcamiento, lo local es abarcado por la región, la región por la Nación-Estado y la Nación-Estado por la comunidad internacional (hay que recordar que el Proyecto Familias y Nutrición se realizó en convenio con UNICEF).



9. En uno de los talleres de capacitación de "Leer es contagioso" en el Jardín Maternal Comunitario del Barrio Obrero en El Bolsón

Es de destacar que en el ámbito del HAEB ya venían funcionando grupos multidisciplinarios que hacían abordajes en los Centros de Salud con propuestas lúdicas o de representaciones teatrales, para tratar algunas problemáticas como, por ejemplo, violencia de género. Existía particularmente un grupo multidisciplinario que se llamaba “Herramientas”. Lo integraban una residente de medicina general, la odontóloga Raquel Rodríguez, Silvia Bellizio del Comité de

Capacitación y Docencia, Julieta Testa que era residente de salud mental y Claudia Molina, instrumentadora del hospital. Claudia Molina y Jorgelina Prosdócimo tenían además un proyecto de acompañar a niños pre-quirúrgicos, preparándolos con lecturas específicas, para afrontar la situación de cirugía que tenían que atravesar.

Por mi parte, desde la Biblioteca del SFA venía realizando, como tarea de extensión bibliotecaria, visitas con libros a las escuelas de la localidad.

Como se puede observar, con anterioridad al proyecto ya había personas trabajando en organismos estatales con propuestas que podían albergar elementos del proyecto diseñado a nivel nacional. De esta manera, se empieza a vislumbrar el concepto de “impregnación”. Retomo la definición de la Real Academia Española (2014) para la palabra impregnación: “penetrar las partículas de un cuerpo en las de otro, fijándose por afinidades mecánicas o fisicoquímicas”. Ya existía un “cuerpo” (las prácticas que se realizaban en El Bolsón) pasible de ser “impregnado” por las prácticas de animación a la lectura que se proponían desde *Leer es contagioso*, originado en el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.

Es aquí donde también va tomando más fuerza la noción de margen, en tanto sitio de práctica en el que, a partir de necesidades de las poblaciones, la práctica estatal es colonizada, a través de otras maneras de regulación (Das y Poole, 2008). Entonces, si bien el proyecto originalmente estaba diseñado a nivel nacional, y se había elaborado para ser “bajado” a determinadas provincias, se dio la particular excepción, a raíz de una demanda puntual desde El Bolsón, de replicar las experiencias de capacitación (y posteriormente, como ya se vio, la distribución de libros) en la provincia de Río Negro. En ese sentido, esta iniciativa implicó una ruptura con lo que proponía el proyecto de nación (ya que Río Negro no era destinataria original del proyecto); sin embargo, a la vez, se sustentaba dentro de las estructuras del Estado. Asimismo cabe preguntarse si este desarrollo en los márgenes, o sea, por fuera del proyecto original, configuró una nueva territorialización (Ferguson y Gupta, 2002) del Estado, en donde, por esa demanda

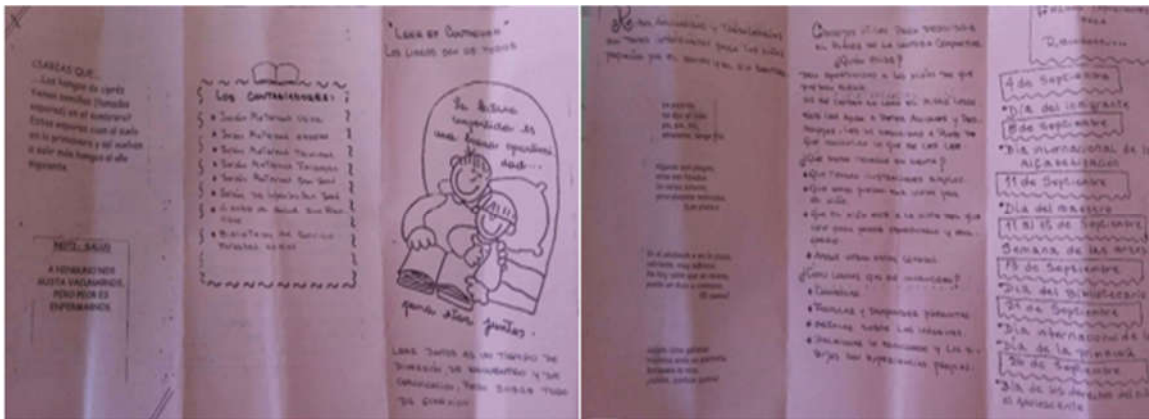
puntual, desde lo local hacia la nación, se hizo presente el Estado nacional en una comunidad que no había sido considerada en el proyecto inicial.

Por otra parte es necesario recordar también que en el capítulo 1 mencionamos que luego de la Sistematización del Proyecto Familias y Nutrición en 2008, se conformó el Consejo Nacional de Lectura que incluía a este proyecto. ¿Se está en presencia de un proceso de abarcamiento del estado (Ferguson y Gupta, 2002)? ¿La propuesta de *Leer es contagioso*, que se había iniciado en los márgenes del estado, en los intersticios, como mencionara su creadora, quedaba capturada en ese abarcamiento? ¿Dónde se ubicaba *Leer es contagioso* en la verticalidad que se configuraba a partir de la creación del Consejo Nacional de Lectura, o, dicho de otra manera: qué lugar tomaban las prácticas en relación a la animación a la lectura que se seguían desarrollando en las bases?

Esta última pregunta quizás se pueda responder si se destaca el entramado vincular entre personas que facilitó la expansión de la propuesta. Se trataría de vinculaciones en el plano socio-profesional, en las que los actores nos fuimos reconociendo por nuestras diversas identidades personales y profesionales (Chain y Camou, 2017). Tomamos como ejemplo el de la instrumentadora Claudia Molina, quien fue convocada a participar de los talleres, y que, conociéndome en forma personal, me invitó como bibliotecaria del Servicio Forestal Andino. Se verá cómo, posteriormente, fue por la articulación con la Biblioteca del SFA que la iniciativa de hacer acercamientos a la lectura se derivó al espacio de la sala de espera del Centro de Salud San Francisco. Con respecto a la puesta en evidencia de los márgenes, fue significativo que, en algunos puntos de contacto, las fronteras institucionales se iban volviendo difusas, en una dinámica de relación entre actores de distintas instituciones, quienes, al igual que las poblaciones (en términos de Das y Poole (2008), rompían las lógicas institucionales y planteaban nuevas formas de regulación, para configurar su inserción laboral. Fue así que, a partir de las capacitaciones se generó una articulación con los Jardines Maternales Comunitarios de los barrios San Francisco, Usina, San José, Terminal,

Obrero, Irigoyen, el Jardín de Infantes San José¹⁹, el Centro de Salud San Francisco y la Biblioteca del SFA.

Durante el año 2006 se realizaron reuniones mensuales para organizar la puesta en marcha y evaluar el proyecto. Los libros circularían por cada jardín cada 15 días, y en ese tiempo los niños podrían llevarlos a su casa. En esas reuniones se propuso construir trípticos con adivinanzas, rimas, consejos para la salud, reflexiones sobre el bosque, a fin de reemplazar los libros cuando circulaban en otro de los jardines. Se discutió, por ejemplo, si las familias tenían que devolver el tríptico o si era un regalo. Se decidió que fuese un regalo. Aquí se discutía sobre el cuidado que debían dar las familias a los trípticos, o sobre cierto “aprendizaje” que se pensaba que tenían que hacer. Se propuso que las familias se pudieran apropiarse de los trípticos y decidir qué querían hacer con ellos: conservarlos, romperlos, usarlos para calefaccionarse, etc. Como se puede apreciar, los recursos recibidos del Ministerio de Desarrollo Social no eran suficientes, y la elaboración de los trípticos a partir de esta iniciativa de las animadoras, también podría interpretarse como una nueva apertura hacia los márgenes, en tanto sitios fuera de control (Das y Poole, 2008), en los que se creaba material de lectura a nivel local, en forma artesanal, sin membretes ni logotipos institucionales, para ser incorporados a las prácticas propuestas desde estas instituciones estatales.



10. Uno de los trípticos elaborados en los Jardines Maternales

¹⁹ El Jardín de Infantes se ocupa de la educación obligatoria de niños de 4 y 5 años.

Ese año, 2006, se iniciaron las visitas con libros al Centro de Salud San Francisco, y en el mes de noviembre se socializaba el proyecto en un encuentro de capacitación para los Centros de Salud, organizado por el HAEB. Se explicaba por qué era necesario trabajar el tema de la lectura desde el ámbito de la salud y cómo intentar armar rincones de lectura (Prosdócimo, 2006a). Nuevamente se atravesaba una frontera institucional, planteando el tema de la lectura (tradicionalmente circunscripto al ámbito de la educación) en el ámbito de la salud. Citamos a continuación algunos ítems de la presentación en Power Point: “Rincones de lectura en Hospitales y Centros de Salud” (Prosdócimo, 2006b). La presentación que se expuso en ese encuentro indicaba que en Argentina el 70% de los jóvenes que egresan del sistema educativo no entiende lo que lee; el 26% dedica el tiempo libre a ver televisión y sólo el 6% dedica su tiempo a la lectura.

Asimismo se planteaban los siguientes postulados:

¿Por qué leer es importante para los chicos?

- Permite conocer otras realidades y mundos posibles
- La lectura y las narraciones orales les permiten encontrarse con su propia historia. Construir su identidad cultural
- La lectura compartida con seres queridos constituye un espacio de intercambio de afectos
- Valorizar los recursos con los que cuentan todas las personas, independientemente de su nivel de escolaridad
- Los niños van mejor equipados a la escuela
- Acceden a la información y construyen nuevos conocimientos
- ¡LOS NIÑOS DISFRUTAN DE LA LECTURA!

¿Por qué los Centros de Salud son un espacio privilegiado para acercar al niño a la lectura?

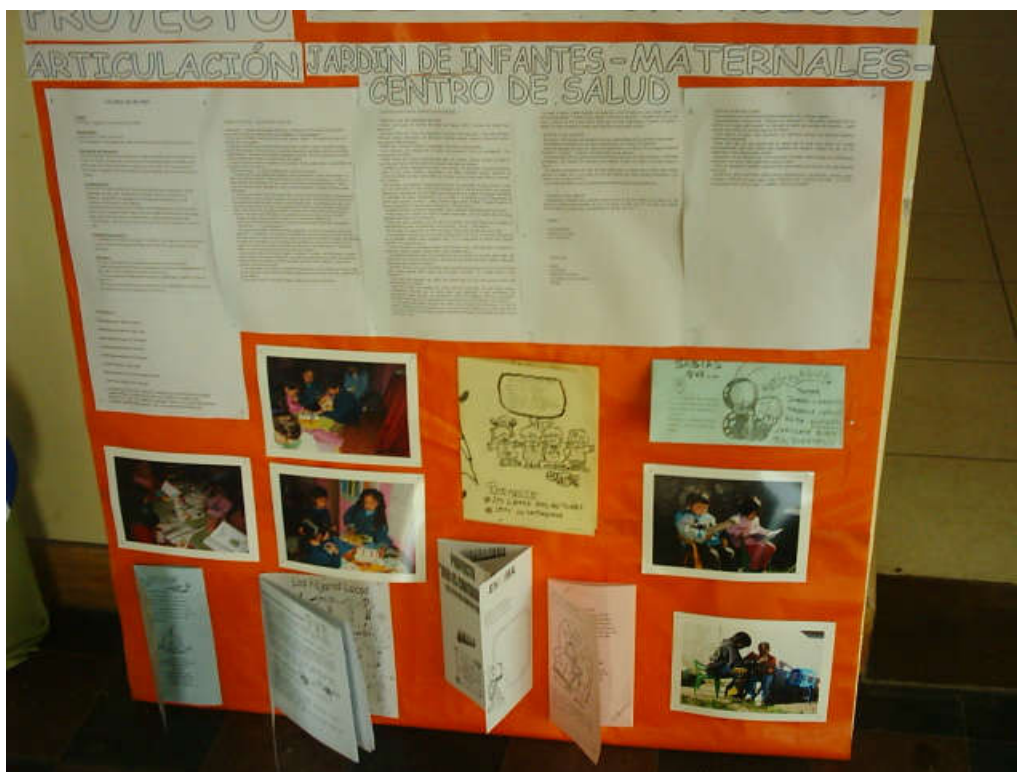
- Diariamente concurren muchos niños y sus familias.

- Las largas esperas pueden constituir oportunidades para realizar actividades relacionadas con el mundo de los libros.
- En situaciones difíciles, la lectura puede ofrecer a los pacientes y a sus familiares gratos momentos de intercambio de afecto y distensión.
- Facilitar el acceso al mundo de los libros desde las instituciones de salud, es una manera de comunicar que para nosotros, es importante la SALUD INTEGRAL de los niños y jóvenes.
- Las personas a cargo del cuidado de los niños podemos ser efectivos mediadores de la promoción de la lectura (Prosdócimo, 2006b).

El Power Point concluía relatando lo que se estaba haciendo en El Bolsón, y finalmente citaba a Michelle Petit: “Cuanto más capaz es uno de nombrar lo que vive, más apto será para vivirlo y transformarlo. Cuando una persona no cuenta con las palabras para pensarse a sí mismo, para expresar su angustia, su coraje, sus esperanzas, no queda más que el cuerpo para hablar: ya sea el cuerpo que grita con todos sus síntomas, ya sea el enfrentamiento violento de un cuerpo con otro, la traducción en actos violentos” (Prosdócimo, 2006b).

A mi entender, con esta explicitación de por qué se proponía la lectura en los Centros de Salud se iba poniendo en evidencia, no la impregnación en sí, sino el vehículo para que esa impregnación fuese posible: por un lado, trascender las fronteras institucionales en algunos puntos de contacto, a través de vinculaciones socio-profesionales; por otro, la disposición de quienes trabajaban en el Centro de Salud a propiciar el espacio de la sala de espera como un espacio de encuentro con los libros y la lectura.

En el caso de la implementación del proyecto *Leer es contagioso* en El Bolsón, Laura Calisto, docente del Jardín San José, era la responsable de hacer circular los libros en los Jardines Maternales Comunitarios para que, desde ahí, llegasen semanalmente en préstamo a las familias. El proyecto que enmarcaba esta tarea se llamaba “Los libros son de todos” y se desarrolló en el segundo cuatrimestre del año 2006.



11. Una muestra del proyecto "Los libros son de todos". Algunas escenas de lectura y los trípticos que circularon desde los Jardines Maternales Comunitarios

Tanto en el Power Point elaborado por Prosdócimo, como en el proyecto "Los libros son de todos" se podía ver la dimensión de la lectura como práctica sociocultural, en una perspectiva que permite informarnos, explorar mundos distintos a los nuestros, acercarnos a otros (Solé, 1995) y también la lectura como soporte para la construcción de sí mismo (Petit, 2000).

En el año 2007 se preparó el proyecto *Leer es contagioso y ¿A qué jugamos?* para la localidad de El Bolsón. A las instituciones mencionadas anteriormente se sumaban otros Centros de Salud, los servicios de Pediatría, Kinesiología, Fonoaudiología y las voluntarias del HAEB, así como otros jardines de infantes y maternales.

Aquí también se expresaban postulados en relación al juego y la lectura:

Creemos que el juego, la narración y la lectura son herramientas que permiten a los niños y niñas: conocer, explorar, crecer, vincularse, transformar la realidad, divertirse, imaginar, inventar, manifestar emociones,

los equipa mejor para tener mayor posibilidad de elección, fortalecer su autoestima, reconocer límites y fortalezas, construir su identidad, conocer y amar su cultura, aprender y prepararse para el mundo adulto desde un lugar cuidado y protegido, sentirse libres, equivocarse, resolver problemas y encontrar otras maneras de relacionarse (Prosdócimo,2007)

Se planteaba “acompañar a las familias en el crecimiento y desarrollo de sus hijos. En relación a los centros de salud, se proponía trabajar con niños y niñas en el espacio de la sala de espera, junto a la familia del niño (Prosdócimo, 2007).

Mientras tanto, para las promotoras de los Jardines Maternales Comunitarios el haber participado de los talleres de *Leer es contagioso* fue muy significativo.

Se retoman fragmentos de algunas conversaciones con las promotoras del Jardín Maternal Comunitario “Primeros Pasos” (Neneca, Mariela, Carolina y Sandra), en relación a los talleres de capacitación y a su trabajo en el Jardín Maternal:

“Fue muy novedoso y muy enriquecedor. A partir de ahí uno, con esa herramienta fundamental ya podía animarse a un encuentro con libros, una lectura, un espacio. De a poco fue todo eso” (Neneca, promotora, entrevista, 15 de noviembre de 2017).

Al preguntar cómo había sido la lectura antes de eso, en lo personal, decían:

Yo no soy muy asidua a los libros, no era ni lo soy. Y de niña tampoco... Yo me acuerdo que en esos encuentros con Irene y Adriana²⁰ volvíamos mucho a la infancia, con juegos, con rondas, con canciones, y cómo tiene que ver todo eso con la literatura, darse cuenta de eso (...) Fue retroceder a mi infancia con juegos y canciones y trabalenguas... que yo, hasta ese momento no sabía que estaba muy ligado a la literatura. *Leer es contagioso* fue el paso inicial”. En relación a los libros decían: “porque uno tenía los cuentitos de los cuentitos, los del kiosco. Después, ¡cuándo empezaron a

20 Se refiere a Irene Rotemberg y Adriana Lecuna, referentes y capacitadoras de *Leer es contagioso* y *¿A qué jugamos?*

llegar los libros!, esos libros de literatura, ¡flasheábamos! (Neneca, promotora, entrevista, 2017)

En cuanto a las familias comentaban:

Muchas familias tuvieron acceso a libros de calidad, que son muy caros, muy costosos. De repente las familias encontraron un mundo nuevo también, y pudieron compartir junto a sus hijos lo que es literatura, en diferentes formatos. Cosas que no hay ni siquiera en las librerías, aunque tengas la plata no lo conseguís (...) Antes trabajábamos mucho con el barrio, después eso fue cambiando. Ahora no tenemos tanta matrícula del barrio si no que es ya más diverso y hay gente de más recursos, esa es la realidad. Y bueno, es como que ahora se valoran los libros, pero es algo más conocido. En ese momento era más innovador, algo nuevo. (Mariela, promotora, 15 de noviembre de 2017)

En un principio, a partir de *Leer es contagioso*, se hacían días de encuentro entre el Jardín Maternal Comunitario y el Centro de Salud San Francisco, para compartir cuentos, mirar o contar un cuento, también con la familia.

A veces íbamos (desde el jardín, con los nenes) dos veces por semana, llevábamos libros de acá, de *Leer es contagioso*, que habían llegado, o usábamos los que estaban ahí, que también ellos tenían. Por ahí nos avisaban del Centro de Salud, hay poquitos nenes, venite, entonces organizábamos e íbamos.

¿Y cómo vivían ese espacio?:

En un momento me acuerdo que nos fuimos afuera porque había mucha gente con enfermedades y qué sé yo, la gente estaba decaída, y yo le dije a una de las chicas, que fuésemos afuera para no molestar, claro, nenes pequeños que deambulan, buscan, gritan, saltan... Por ahí se acercaban a una persona y le decían: ¿me leés, me leés?.

¿Y también les daba miedo que se contagiaran si estaban con gente enferma?

Nooo, ¡no pasaba por ahí!, era para que no molestaran. Ni tampoco las familias del jardín lo pensaban así. Trabajamos mucho con el Centro de Salud nosotros, en otras cosas, otros aspectos (...) Sería bueno que en el Centro de Salud hubiese un espacio, que esté conectado con la sala de espera, pero que tuviera más lugar para los libros. Mejora mucho la calidad de la espera cuando hay libros. (Carolina, promotora, entrevista, 15 de noviembre de 2017).

Una cuestión notoria fue el modo de relacionarse con los libros entre las promotoras que habían participado en los talleres de *Leer es contagioso* y las que ingresaron después a los jardines maternos, que no habían hecho esa capacitación.

Ellas no tenían el amor que teníamos nosotras por los libros, entonces... Porque es esto de acompañar al niño cuando mira el libro, ¿viste? Y no usarlo como un objeto de entretenimiento: miren los libros mientras yo escribo en el cuadernito, ¡no! Nosotras te juro... a partir de esto se empezó a hacer el trabajo de concientizar, porque si no nosotras éramos las rompe pelotas, ¡las pesadas! Y en realidad nosotras le damos un valor al libro, como... sostén. (Sandra, promotora, entrevista, 15 de noviembre de 2017).

En diciembre de 2007 se promulgó la Ley provincial N°4.268 “Programa Provincial de Jardines Maternos Comunitarios”. Eso implicó que los Centros de Apoyo a la Crianza pasaran a depender del Ministerio de Educación.

Acá también cambió todo, de lo comunitario que trabajábamos en ese momento, ingresamos a educación, ya fueron más a lo pedagógico de lo docente, no tanto a lo comunitario de las familias y el barrio y el vecino de al lado. Todo eso se fue modificando por el ritmo de trabajo que tuvimos que incorporar. (Neneca, promotora, entrevista, 15 de noviembre de 2017).

En ese sentido, con el cambio de órbita, del Ministerio de Familia al Ministerio de Educación, se volvieron a delimitar las fronteras institucionales. Las prácticas de lectura se formalizaron, e incluso se profesionalizaron. Las promotoras de los Jardines Maternos Comunitarios comenzaron a recibir capacitaciones por parte

del Instituto de Formación Docente Continua de El Bolsón, y se perdió el trabajo de articulación permanente con el Centro de Salud.

Para Freier fue significativo el trabajo en los Jardines Maternales Comunitarios, donde veía una dificultad en el contacto con los libros, la lectura y la escritura. "Yo veía que las personas con las que yo trabajaba, les costaba. Pero venían de otro lugar cultural, ni mejor ni peor". La intención era facilitar el acceso a la cultura escrita (Meek, 2004). Y también se hablaba de la amorosidad, había un otro a quien proponer la lectura: "... y lo que se trabajaba con la lectura era fortalecer los vínculos, que también se iba viendo que estaban. Como que estaba ese soporte amoroso para que funcionara el proyecto" (C. Freier, entrevista, 22 de noviembre de 2017).

Claudia Molina, por su parte, indica que los talleres le dieron herramientas para seguir trabajando con grupos de mujeres, por ejemplo, en los Centros de Salud. Y también que la experiencia en el Centro de Salud San Francisco fue muy puntual, la gente sabía que allí había un rincón con libros. A su criterio, que la semilla de los talleres *Leer es contagioso* y *¿A qué jugamos?* prendiera en ese Centro de Salud tuvo que ver con la actitud del equipo de salud. "De hecho varias chicas que trabajaban en el centro de salud habían hecho el taller" (C. Molina, entrevista 12 de octubre de 2017). Además, era importante contar con el aval de la Dirección del HAEB para que esa actividad se pudiera realizar. De aquí se puede inferir que, si bien el proyecto creció gracias a las vinculaciones socio-profesionales, a diferentes motivaciones personales y a cierta afinidad grupal, fue necesaria una base institucional para poder ponerlo en marcha.

En el próximo capítulo abordaremos qué formas tomó la lectura en el Centro de Salud San Francisco.

3. En el Centro de Salud San Francisco

“Es que la lectura ¡se-cuela!”

(Bogomolny, 2017)

El Centro de Salud San Francisco

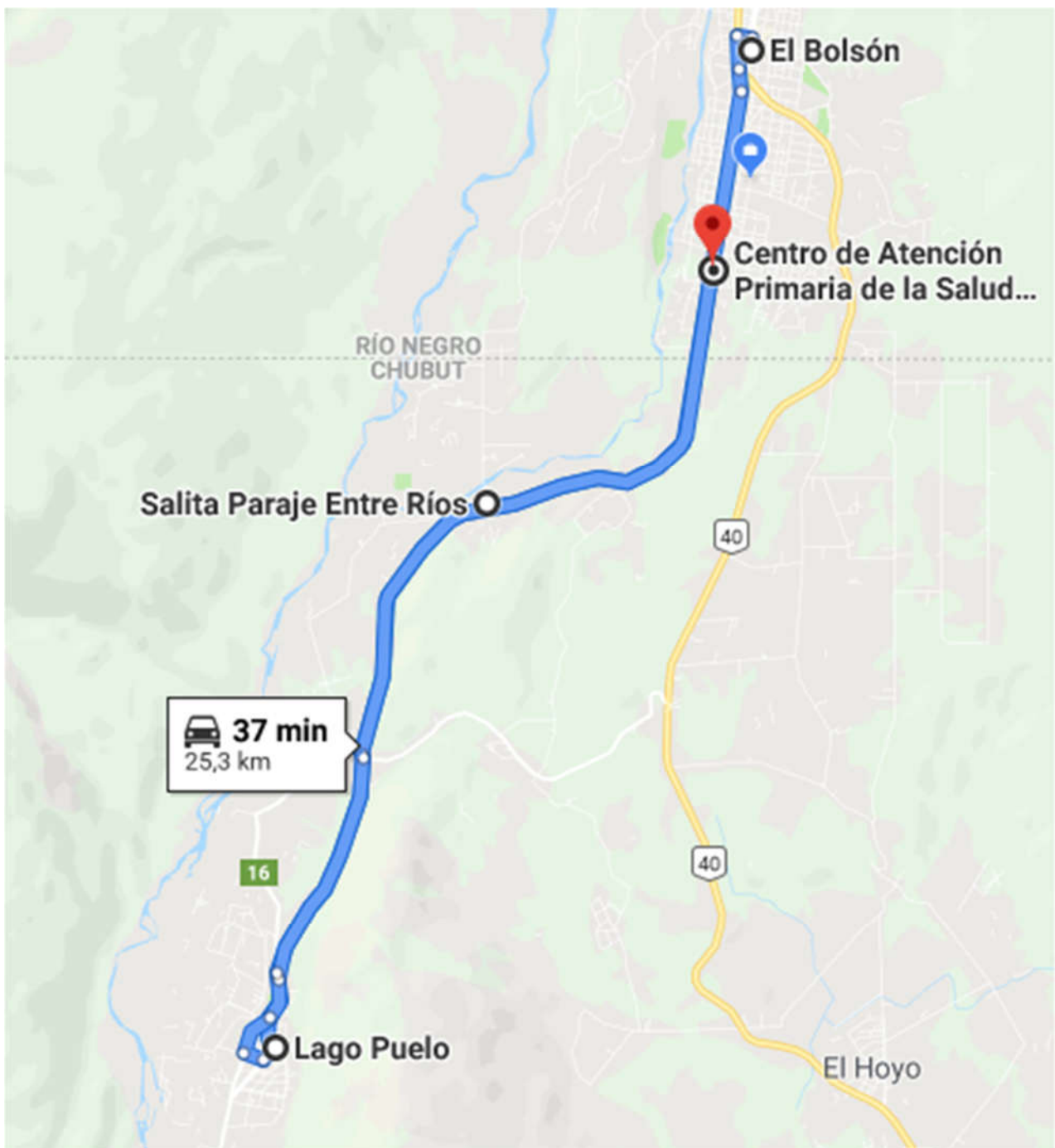
El Centro de Salud San Francisco se encuentra en el Barrio del mismo nombre, sobre la Avenida San Martín al 700, en la localidad cordillerana de El Bolsón, Río Negro. Esta avenida es la arteria principal de la ciudad, se origina a pocas cuadras del Centro de Salud, en el Paralelo 42°, que divide a las provincias de Chubut y Río Negro, y atraviesa la ciudad en el sentido sur-norte, hasta el aeropuerto de El Bolsón (al 3500 de esa misma avenida)



12. Centro de Salud San Francisco

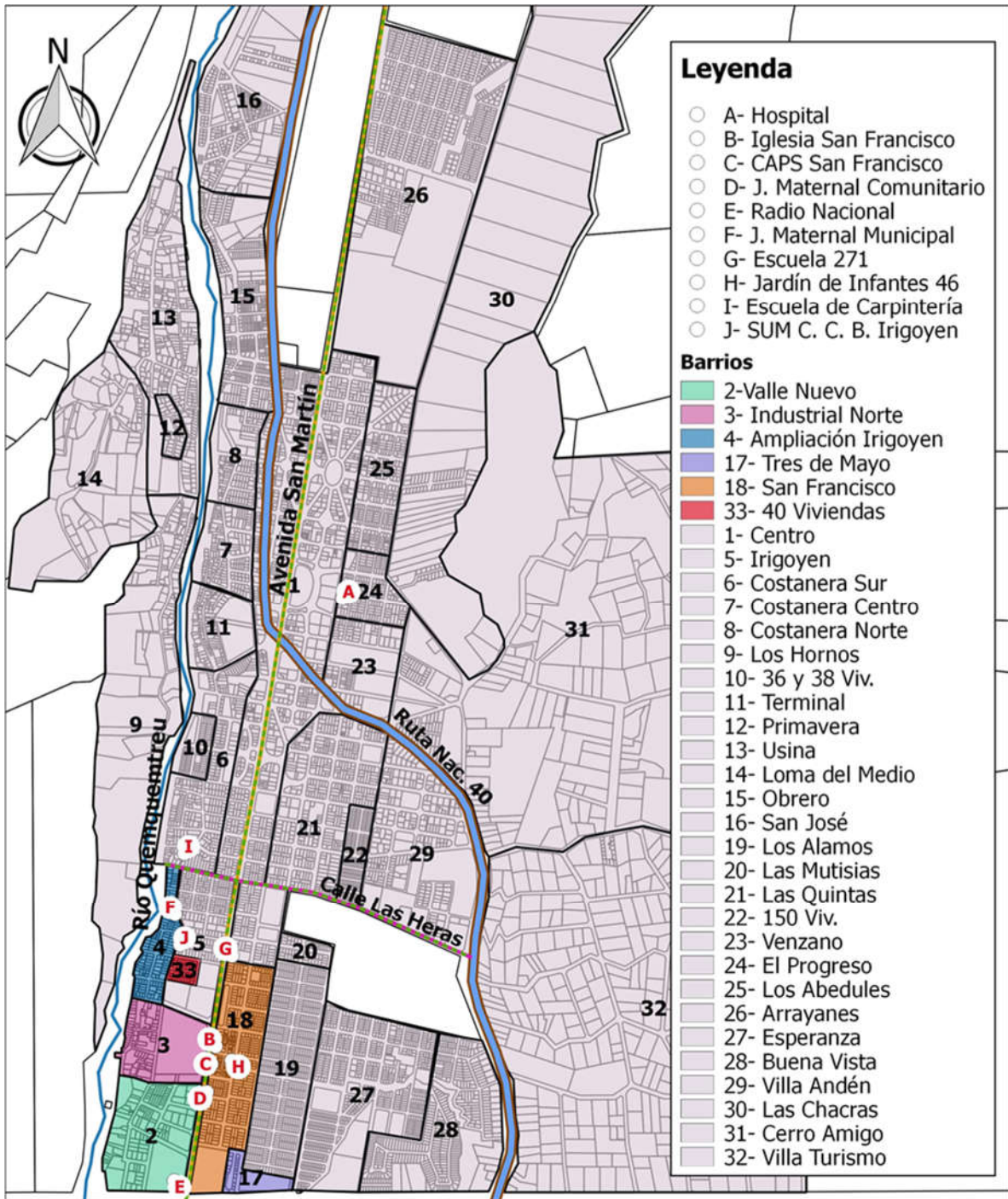
Los barrios aledaños al Centro de Salud son el IPPV (o San Francisco), Industrial, Semi-industrial, Costanera Sur, Irigoyen, Ampliación Irigoyen, 40 viviendas o Alborada y Esfuerzo Propio. El Centro de Salud recibe consultas de residentes en estos barrios y otros más alejados, como Villa Turismo (especialmente pobladores de residencia muy antigua) y Paraje Entre Ríos (Chubut), por quedar más próximo

el centro de salud, a 700 metros, que la Salita del Paraje Entre Ríos o el Hospital de Lago Puelo a 16 km.



13. Distancias Lago Puelo El Bolsón. Marcado con rojo el Centro de Salud San Francisco. Fuente: elaboración propia con Google Maps.

El barrio Alborada, conformado por 40 viviendas fue inaugurado en 1978. Fue el único en la zona hasta que el IPPV (Instituto Provincial Para la Vivienda) planeó la construcción de nuevas viviendas. En 1981 se inauguró un barrio de casas de madera y el edificio de LRA 57 Radio Nacional El Bolsón. En 1982 se construyeron 20 casas del barrio Esfuerzo Propio. En 1982 se construyó la Iglesia católica San Francisco de Asís, que da nombre al centro de Salud. El barrio Irigoyen, ubicado al noroeste del centro de salud se fue extendiendo a través de distintas olas migratorias, hacia el sector ampliación, que se origina en los años 1990 por la erradicación de un asentamiento precario en la rivera del Río Quemquemtreu, en el área céntrica de El Bolsón. En 2003-2004 se construyen las 40 viviendas para reubicar a familias afectadas por los desbordes del río. Desde 2005 un grupo de familias vive en el Asentamiento 20 de mayo, son familias jóvenes que compartían terrenos y viviendas con sus familias de origen, y que desde esa fecha ocupan terrenos originalmente destinados a un club de Rugby en la manzana delimitada por las calles 25 de mayo, Perito Moreno, Patagonia y Libertad.



14. En color los barrios que reciben atención del Centro de Salud San Francisco. Las letras en rojo indican las instituciones con las que trabaja el Centro de Salud San Francisco.

Fuente: Centro de Salud San Francisco. Diseño: Horacio Ivancich

El Centro de Salud se creó en 1984, a instancias de la Junta Vecinal. En 1987 se solicitó la presencia de un médico permanente y concurrencia de un pediatra. Hasta ese momento concurrían al barrio una médica y una monja, que trabajaba como agente sanitario del HAEB, que atendían en las oficinas del IPPV (Instituto Provincial de la Vivienda). Finalmente se logró que una pediatra atendiera en forma permanente en el Centro de Salud. En los años sucesivos la presencia del pediatra fue variando de acuerdo a las políticas del HAEB, en general visitando el Centro de Salud para atender sólo a niños con patologías específicas, quedando el control de niños sanos a cargo del médico generalista. Actualmente trabajan cerca de 20 personas entre médicos, enfermeras, odontóloga, trabajadora social, agentes sanitarios y personal administrativo.

En cuanto a otras instituciones, funcionan en el barrio una escuela primaria, un jardín de infantes, un jardín maternal, un hogar de ancianos y la Radio Nacional.

La población de los barrios aledaños al Centro de Salud asciende a alrededor de 2.500 familias y está compuesta por trabajadores de la construcción, empleadas domésticas, docentes, empleados públicos, changarines, desocupados, empleados de comercio, abuelos, niños y adolescentes en edad escolar, estudiantes terciarios. El origen social de estas familias es muy heterogéneo: descendientes de antiguos pobladores, de familias mapuches, inmigrantes chilenos, personas venidas de las grandes ciudades de nuestro país.

Las primeras visitas con libros

A partir de los talleres de capacitación de *Leer es contagioso* que se dieron en el Jardín Maternal Comunitario del Barrio Obrero, y en articulación con el proyecto mencionado en el capítulo 2, “Los libros son de todos” llevado adelante por Laura Calisto desde el Jardín de Infantes San José, en la primavera de 2006 se iniciaron las visitas con libros a la sala de espera del Centro de Salud San Francisco.

Dichas visitas las hacíamos Laura Calisto, docente del Jardín de Infantes San José, quien se ocupaba de hacer circular los libros entre los Jardines Maternales Comunitarios y yo, bibliotecaria del SFA. A esos encuentros se invitaba también a

los niños del Jardín Maternal Primeros Pasos, ubicado a dos cuadras del Centro de Salud.

Desde la Biblioteca del SFA la tarea se encuadraba en la propuesta: "Educación Ambiental: Una aproximación al bosque desde los libros y la palabra". En los fundamentos, al igual que Prosdócimo (2006b), retomaba conceptos de Michelle Petit:

Según la antropóloga Michelle Petit, trabajar sobre la lectura es importante, porque "lo que determina la vida de los humanos, en gran medida, es el peso de las palabras o el peso de su ausencia. Cuanto más capaz se es de nombrar cualquier cosa más apto se es para vivirla y para cambiarla".

Se trata de ofrecer un recurso, la lectura, los libros, las palabras. "El libro", dice Petit, "permite elaborar un mundo propio, dar forma a la experiencia", y continúa: "la lectura es tanto un medio para elaborar su subjetividad como un medio para acceder al conocimiento." Además "la lectura y la biblioteca pueden contribuir a recomposiciones de la identidad... leer contribuye a volverse un poco más el actor de su propia vida".

La lectura nos da recursos en nuestra formación como personas, desde ahí podemos pensar en alternativas para nuestras vidas y el lugar donde vivimos. (Canale, 2006b)

Hay que tener en cuenta que en los talleres de capacitación brindados por el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación en los meses de Junio y Octubre de 2006 y Abril de 2007 se puso especial énfasis en el rol del mediador para acercar a los niños a los libros y a la lectura. Allí se tuvo la oportunidad de conocer la obra de Michelle Petit (1999), en especial el capítulo que habla del papel de los mediadores. "En los barrios marginados, numerosos jóvenes han expresado la importancia decisiva que tuvo para ellos una relación personalizada con algún mediador, incluso si fue efímera" (Petit, 1999, p. 168). La valoración de la lectura y del rol del mediador fue clave en mi decisión como bibliotecaria para pensar una

propuesta en este sentido, pues en el momento de hacer los talleres, yo estaba en una profunda crisis con respecto a la lectura, descreía de sus beneficios, y ahora la lectura se presentaba como una forma de salir del “espacio íntimo” al “espacio público”. (Petit, 2001)

Fue así que la propuesta desde la Biblioteca del SFA generaba una apertura de las fronteras institucionales del SFA hacia la articulación con otras instituciones que no pertenecían al ámbito del Ministerio de Producción de la Provincia de Río Negro.

Las visitas al Centro de Salud al principio eran con los libros que habían llegado de *Leer es contagioso*, pero que no eran suficientes en la necesidad de hacerlos circular por distintas instituciones. Desde la Biblioteca del SFA se generaron acciones para conseguir libros para el proyecto. Estos libros provinieron en su mayoría de distintas personas, a través de una colecta y de editoriales independientes. También en la iniciativa colaboraron familiares realizando colectas de libros en Buenos Aires y enviándolos a El Bolsón. Mayormente fueron esos los libros que hemos utilizado en todos estos años. De ese envío los favoritos fueron los de Graciela Montes y Gustavo Roldán. También solicitamos donaciones a la editorial Iamiqué y la escritora Adela Basch (por intermedio de la ilustradora Magüi Peralta, vecina de El Bolsón) nos envió libros de su autoría. Por su parte la Agencia de Extensión Rural del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria, (AER INTA) El Bolsón colaboró con el proyecto haciendo una compra de “Perdido y encontrado” y “La escoba de la viuda”, del Fondo de Cultura Económica, libros de la colección Leyendas, de la editorial Sudamericana, y los Cuentos Naturales, de Chanti, de Ediciones Colihue.

Sin embargo, los libros que llegaban directamente al Centro de Salud, no eran incorporados al Centro de Salud, sino que se repartían en otros espacios. Es así que en noviembre de 2007 el Centro de Salud recibió libros y juguetes desde el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y en diciembre se distribuyeron entre las instituciones que participaban del proyecto: los Jardines Maternales Comunitarios y el Centro de Salud San Francisco. En dicho Centro de Salud hubo

temor de que los libros se perdiesen. Ante esto, su personal decidió repartirlos entre los Jardines Maternales Comunitarios. Posteriormente en el año 2009, se recibieron 300 libros donados por la escritora Silvia Schujer; la donación estuvo coordinada por Elisa Boland, (docente de la cátedra de Literatura Infantil y Juvenil en la Carrera de Bibliotecología del ISFDyT N° 8 de La Plata -a quien yo había conocido en esa instancia, y que luego fue capacitadora en dos de los talleres de *Leer es Contagioso* que se dieron en El Bolsón-) y Cristina Gabás. Como se puede apreciar la vinculación interinstitucional y la posibilidad de poner en marcha el proyecto se gestaba de una forma muy periférica y marginal, y se hacía crecer la propuesta a través de relaciones personales o institucionales de los actores involucrados.

Tal como puede apreciarse en el siguiente ejemplo, luego de los encuentros, hacíamos un registro escrito de lo que había sucedido:

VIERNES 8 DE SEPTIEMBRE DE 2006

Fuimos con Laura al Centro de Salud del Barrio IPPV. (Centro de Salud San Francisco)

Llevamos libros de *Leer es contagioso*, revistas Vida Silvestre y otras del Servicio Forestal Andino (Dirección de Bosques) También usamos algunos libros del centro, que alguien había donado.

Había más o menos 7 chicos, y 10 grandes. Dos bebés, unas abuelas....

Les contamos que íbamos en el marco del proyecto *Leer es contagioso*. Les mostramos los libros.

Había chicos que fueron especialmente para los cuentos. Jimmy Leckie, el médico, nos dijo que otros pidieron turno ese día para escuchar los cuentos. (Canale, 2006a)

A partir de esas visitas, las personas que trabajaban en el Centro de Salud comentaban que notaban “cambios” en la gente que esperaba, les cambiaba el ánimo.

Esa primera etapa se desarrolló en los meses de Septiembre, Octubre, Noviembre y Diciembre de 2006 y Enero de 2007. Según un informe de 2007 (Prosdócimo, 2007), las actividades que se realizaron en la sala de espera y en el patio del centro de salud fueron:

- Lectura en voz alta
- Encuentro con libros
- Lectura en voz alta individual a grandes y chicos
- Lectura de madres a hijos
- Visita de los nenes del Jardín Maternal Comunitario Primeros Pasos.
- Visita de Estrella, bibliotecaria del Barrio Esperanza, con armado de un rompecabezas.

Ahora bien, ¿cómo se podrían analizar esos “cambios” referidos por el personal del Centro de Salud? Para dar respuesta a esta pregunta es pertinente recurrir al enfoque de Michelle Petit (2001), quien señala que la lectura puede ser un recurso para elaborar un espacio íntimo, privado, un espacio propio. En su análisis sobre la lectura en el hospital (donde las personas quedan reducidas a una pasividad, a una pérdida de autonomía) la lectura les permite posicionarse como sujetos mientras esperan la atención médica. En ese sentido, siguiendo a la autora, aunque fuese por unos minutos, en el espacio de la sala de espera, la lectura adquiriría una dimensión reparadora.

Las distintas “secuelas”

A partir de ese envión, y, como si fuesen “secuelas” de *Leer es contagioso*, se iba produciendo la impregnación de la lectura en las tareas cotidianas del Centro de Salud. Esa impregnación, como se indicará más adelante, implicó fundamentalmente distintas concepciones de lectura, y fue posible porque se mantuvieron los rasgos de marginalidad en el estado (Das y Poole, 2008) y también formas de vinculaciones socio profesionales (Camou y Chain, 2004), dando continuidad a lo referido en el capítulo 2.

Como se mencionó en dicho capítulo, con la promulgación de la Ley provincial N° 4268 “Programa Provincial de Jardines Maternales Comunitarios” en diciembre de 2007, por la que los Jardines Maternales Comunitarios pasaron al ámbito de la educación formal, la articulación del Centro de Salud San Francisco con el Jardín Maternal Comunitario Mis Primeros Pasos, nombrado anteriormente, se fue perdiendo.

Esto generó que la presencia del proyecto *Leer es contagioso* en el Centro de Salud se fuera diluyendo. Sin embargo, esta situación no debilita la formulación de la hipótesis inicial, que considera que a partir de dicho proyecto se produjo una impregnación de la lectura como práctica cultural en el Centro de Salud. Por el contrario, justamente en esa dilución, y aunque ya no se participara de *Leer es contagioso*, se iba produciendo la impregnación de las prácticas de lectura en los quehaceres cotidianos del Centro de Salud.

Las concepciones de la lectura y el uso del espacio

En este apartado resulta necesario retomar uno de los últimos párrafos del capítulo 1 de este trabajo, donde cito la propuesta del cuadernillo “Leer es contagioso”

¿Qué es leer?: Leer es juego, placer, descubrimiento y esfuerzo, nunca una obligación. Leer no significa entender todo. Leer es imaginar. Leer es tomar palabras de otro para hacerlas nuestras. Leer es movimiento, es actividad aunque uno esté absolutamente quieto y ensimismado. Leer es un intercambio, un diálogo con otros [...] Es estar con otros aunque uno esté leyendo solo. [...] Leer es un encuentro, para que ocurra, es bueno que los niños exploren y descubran por sí mismos, pero también que alguien que ame la lectura, los tome de la mano, los ayude a mirar y los acompañe a descubrir cosas nuevas. (Bogomolny y Tarrío, 2005, p. 13)

Estas premisas señalan a la lectura como una posibilidad más allá del espacio escolar y la abren a otras dimensiones: la intimidad, el encuentro, la posibilidad de pensar (Petit, 1999, 2001; Larrosa, 2003).

El historiador Jean Hébrard (2000) da cuenta sobre la práctica de la lectura en la escuela. En principio parte de la idea simple de que la escuela ha sido implementada para la lectura, para la alfabetización. En ese sentido hace un breve recorrido de la historia de las escuelas en la Antigua Grecia, luego en el siglo XVI con las escuelas parroquiales, que vinculaban la formación cristiana con la alfabetización, posteriormente la etapa, en el siglo XIX, en que las grandes naciones convirtieron a las escuelas en instituciones estatales, separando a la iglesia del rol escolarizador. En nuestro país la figura de Sarmiento es emblemática de este enfoque, donde la escuela va a instalar material de lectura para formar a los niños de acuerdo al modelo de nación que se pretende construir. Sin embargo, a mediados de siglo XX pareciera que la escuela ya no confiara en el poder de la alfabetización. Es el momento de la crisis de la lectura, a la que se refiere también Graciela Montes (2001), donde se descubre que los sistemas educativos formales ya no logran la formación del lector moderno. Es el momento de la preocupación por el fracaso escolar. Además aparece un cuestionamiento que ya no acepta la formación tradicional por medio de la lectura. La pedagogía del siglo XIX piensa a la lectura con la formación, se apunta a formar al ciudadano, a la persona culta. En el siglo XX el énfasis está en el poder que tiene lo escrito para transmitir información.

Hebrard refiere también que, en la década de 1970 del siglo pasado surge la idea de que leer es importante, en el sentido de que aporta al bienestar personal, y que leer debe ser placentero. En esa época se plantea la desescolarización de la lectura, y el armado “rincones de lectura” en el aula.

De acuerdo con algunas de estas formas en que fue concebida la lectura a lo largo del tiempo es que se fue configurando el espacio en la sala de espera del Centro de Salud San Francisco en estos años.

En los comienzos, cuando se articulaba con *Leer es contagioso* en los Jardines Maternales, los libros tuvieron un rincón especial, en una mesa redonda con mantel. La circulación en la sala de espera en relación a los libros era desde los asientos periféricos hacia la mesa. Se hacía hincapié en que los adultos (madres,

padres, abuelas) que acompañaban a los niños fuesen los que acercaran los libros y leyeran. Las mediadoras de la lectura al principio realizábamos la tarea de seleccionar un libro para leer a determinado niño y su madre, después, se invitaba a la mamá a elegir y leer el cuento.

Después se incorporaron a la sala de espera una mesita y cuatro banquitos. “Los banquitos nos ayudaron a decir acá van los libros, a acomodarlos. Porque es chica la sala de espera. Llegaba la hora de leer entonces poníamos los libros en la mesita, con los banquitos, en el medio. Entonces los chiquitos se arrodillaban al costadito y las mamás quedaban sentadas en sus lugares, pero como el chiquito tenía el banquito a su medida, y nos ayudó el banquito, porque ahí poníamos los libros” (M. Cuevas, enfermera, entrevista, 10 de noviembre de 2017).

Ahora bien, ¿qué aportaba esa nueva disposición espacial a la actividad de la lectura en la sala de espera? ¿Esa disposición, podía significar una “escolarización” del espacio de dicha sala? Por un lado puede interpretarse que desde el Centro de Salud se le otorgaba una centralidad a la lectura. Sin embargo esto modificó la forma de interacción entre las mediadoras, las madres y los niños. Los niños se ubicaban alrededor de la mesa, dando la espalda a los adultos, y los adultos no podían situarse en ese espacio preparado a medida de los pequeños. ¿Se podría decir que se apuntaba a la construcción de un lector autónomo, independiente del adulto? Esta situación hizo que el vínculo de los adultos con los niños se modificara, no se privilegiaba la interacción, sino que “se dejaba hacer”, bajo la mirada del adulto, a veces atenta, a veces no.

En el año 2016 con el cambio del equipo de salud y con la llegada de los libros de la Fundación Leer (de la que se hará referencia más adelante) hubo una nueva modificación del espacio. Se intentó aprovechar el pizarrón de la sala de espera, y se pusieron las sillas en fila. La gente manifestaba que sentía que había vuelto a la escuela, o que estaba esperando en una oficina pública. Esta situación generó comentarios en los trabajadores del centro de salud, plantearon que la gente se daba la espalda entre sí y no conversaban unos con otros. Otros sin embargo dijeron: “pero de esa manera la gente empezó a leer” (Julia, administrativa,

entrevista, 10 de noviembre de 2017), priorizando la lectura silenciosa e individual antes que la charla entre vecinos.

En el año 2017 se volvió a la disposición de las sillas en ronda, apoyadas contra la pared y la mesita y los banquitos se colocan en el medio de la sala. La mesita queda aislada de los adultos, y es la mediadora o el mediador de lectura quien acerca los libros a las personas sentadas. Son más las situaciones de lectura en voz alta, en las que el mediador/ mediadora lee un cuento para todos los presentes.

La Maratón de Lectura o ¿caímos como chorlitos²¹?

La participación del Centro de Salud San Francisco en las “Maratones de Lectura” convocadas por la Fundación Leer, durante los años 2014, 2015, 2016 y 2017 también permite desplegar el análisis en relación a los temas que se abordan en este trabajo: concepciones de lectura, concepciones de pobreza, los márgenes del Estado y la verticalidad y abarcamiento del estado vinculados a la transnacionalidad entre el Estado y lo local.

Esta fundación, en su página web dice de sí misma que:

focaliza su estrategia en intervenir en aspectos clave y sistémicos del proceso de alfabetización de los niños desde su primera infancia y escuela primaria. Aspiramos a impactar en la vida de millones de niños de nuestro país, con el fin de contribuir a revertir la falta de competencias de lectura y de escritura de quienes se encuentran en situación de riesgo social. (Fundación Leer, 2018)

Traigo esta cita pues nuevamente se vincula la lectura con la pobreza, manifestando que quienes se encuentran en situación de riesgo social no tienen competencias lectoras, poniendo el énfasis en compensar esa carencia facilitando el acceso a la lectura. Asimismo expresan que desean impactar en la vida de millones de niños de nuestro país, sin embargo, como se verá más adelante, existe una contradicción entre los postulados de la Fundación y sus verdaderos

21 Del lunfardo: ser sorprendido por carecer de malicia

intereses. Pese a esto, las prácticas de lectura en el Centro de Salud fueron tomando otra dimensión, como una forma de eludir ciertas imposiciones que operan en el sentido común y se cristalizan en los enunciados de, por ejemplo, esta organización que enarbola la bandera de la lectura.

En la nota enviada por la Fundación Leer al Centro de Salud en 2016 se pone énfasis en la lectura por placer: "...niños, jóvenes y adultos... que se sumaron a la Maratón con sus familias y que vivieron el placer de la lectura en escuelas, plazas, hogares, comedores, centros de salud..." Se invitaba a una capacitación para conocer "...estrategias y propuestas de actividades que permitan a los niños experimentar el placer de la lectura". La nota plantea también "...acercarnos cada día un poco más al sueño que nos impulsa: una Argentina alfabetizada y lectora, en la que todos los niños tengan acceso a los libros y descubran el placer y el valor de la lectura". Aquí se puede apreciar, siguiendo a Graciela Montes (2001), una concepción blanda de la lectura, la lectura por placer, entre almohadones, una lectura que apunta a la alfabetización en una especie de armonía idílica, sin cuestionamientos, sin dificultades, sin nada que altere ese placer de leer.

En cuanto a las Maratones de Lectura:

se desarrollan durante un día al año, generalmente en los meses de septiembre u octubre, en escuelas, bibliotecas, centros comunitarios, centros de salud, hogares y toda institución donde asistan niños y jóvenes (...) Durante ese día, millones de personas en todos los rincones de la Argentina estaremos leyendo al mismo tiempo junto con los niños para comunicar a la sociedad que leer es bueno para el presente y para el futuro de nuestros chicos. (Fundación Leer, 2018)

Enn dos oportunidades el Centro de Salud San Francisco recibió por dicha participación cien libros de dicha fundación.



15. Maratón de Lectura 2017

En relación a esos libros recibidos, en una visita que hice al Centro de Salud observé que no eran los más apropiados para la propuesta de lectura en la sala de espera, pues requerían un tiempo de lectura mayor del que disponían las personas que esperaban ser atendidas. Por lo tanto ese supuesto acompañamiento de la Fundación Leer no se condice con las necesidades concretas que puedan demandar los distintos espacios de animación a la lectura.

Al momento de escribir este trabajo di con una fuente (Pagés, 2006) que indica que la Fundación Leer estaría patrocinada por grandes corporaciones internacionales, responsables de graves daños al ambiente y a la salud de las personas. Entonces, si bien la adhesión a la propuesta de la Fundación Leer podría leerse, en el marco de este análisis, y, siguiendo a Das y Poole (2008), como una nueva situación de margen en el Estado, dado que la Fundación Leer no es un organismo estatal; cabe preguntarse, en consonancia con el planteo de Ferguson y Gupta (2002), si la inserción de dicha fundación (y sus propuestas fácilmente incorporadas a las rutinas cotidianas de la vida social) en realidad estaría vinculada a un trasfondo de verticalidad y abarcamiento que parecen “naturales”, pero que revelan el carácter profundamente transnacional entre el

“estado y lo “local” (entrecomillas de los autores). Escapa a este trabajo hacer un análisis minucioso de las lógicas de funcionamiento de dicha fundación, me interesa recuperar cómo los enunciados que se postulan en sus propuestas van construyendo una cierta idea de los beneficios de la lectura, pero a su vez, las prácticas de lectura en la Sala de Espera, se resignifican y adquieren otra dimensión en cuanto estrategias y tácticas (De Certeau, 2000) y en cuanto acontecimiento (Cerletti, 2008)

Tácticas y estrategias o la lectura como acontecimiento.

Si en la hipótesis el planteo fue que a partir del Proyecto *Leer es contagioso* se produjo una impregnación de la lectura como práctica cultural en el Centro de Salud y se dijo que se trataba de ver cómo ciertos aspectos de *Leer es contagioso*, se habían introducido en el Centro de Salud, se analizará esa impregnación desde la perspectiva de Michel de Certeau (2000) con sus conceptos de táctica y estrategia, y se recurrirá también de la noción de acontecimiento, recuperada por Cerletti (2008).

Para la hipótesis he preferido el concepto de impregnación en vez del que Rockwell (2004) define como apropiación pues entiendo que la lectura como práctica cultural, anteriormente restringida a las élites, ya ha sido apropiada por grupos subalternos otorgándole valor simbólico.

Michel de Certeau (2000) indica que “la estrategia se encuentra organizada por el principio de un poder”, y “la táctica se encuentra determinada por la ausencia de poder” (p, 44). Si se considera que “la estrategia postula un lugar susceptible de ser circunscrito como algo propio” (p, 42), y que las “trayectorias tácticas” (...) seleccionan fragmentos tomados de los vastos conjuntos de la producción para componer con ellos historias originales” (p.41. Entrecomillas del autor), la práctica de la lectura en la sala de espera del Centro de Salud se constituye a la vez en estrategia y en táctica. Estrategia porque hay instalado un orden de lectura (Montes, 2001), vinculado a la época de la ilustración, a la alfabetización, incluso al disfrute y el entretenimiento. Y táctica porque se opta por un espacio no convencional para las prácticas de lectura: la sala de espera, el espacio dado del Centro de Salud, se transforma en un espacio otro, donde la espera es distinta

gracias al contacto con los libros y además porque la práctica de la lectura deja abierta la posibilidad para que también sea ““apartamiento” del orden, distancia y rebeldía” (Montes, 2001; p. 2). Porque “la lectura, una vez habilitada, no es tan fácil de mantener bajo el control del poder” (Montes, 2001; p. 6).

No interesa medir aquí el impacto que pudo haber tenido el contacto con los libros y lectura en los hábitos lectores de los niños y sus familias que concurrían al Centro de Salud. El foco está en el hecho de que la lectura era una forma de alterar el ritmo cotidiano de la sala de espera. Leer en la sala de espera podía constituirse como acontecimiento (Cerletti, 2008) y a partir de ahí dar lugar a algo nuevo. Este autor señala que:

cada situación normal está ordenada por ciertos saberes que explicitan y hacen inteligible el estado de las cosas. El acontecimiento es la novedad que quiebra la monotonía de los saberes instituidos, de lo esperable y predecible (...) el acontecimiento (...) aparece como diferente de lo existente hasta entonces. (p, 61)

Con la lectura en la sala de espera, “todo se tranquiliza, como que vuelve una armonía al lugar, por lo menos por un rato”. “Ya de por sí te da placer, te da ternura ver un chiquito, verlo con un libro” (M. Cuevas, enfermera, entrevista, 10 de noviembre de 2017).

Las enfermeras han referido que al principio les daba miedo hacer la propuesta de lectura en la sala de espera, lo hacían con temor, no sabían dónde hacerlo, cómo organizar los libros. Después se daban cuenta de que al abrir los libros “se producía algo mágico”. Ese temor estaría generado desde la lógica de la estrategia que establece cómo debe ser el orden, en qué lugar. Sin embargo, frente a la estrategia, aún con temores, aparece la táctica, un hacer que no encaja con lo instituido: “cuando había poca gente salíamos a leer, era los miércoles y estábamos chochas porque una vez vino una abuelita con los chicos, le preguntamos qué necesitaba y dijo, no, venimos a escuchar los cuentos...” (Cuevas, 2017). En ese sentido creo que es posible pensar que la lectura se

producía como acontecimiento en la sala de espera, una novedad que rompía con lo instalado, con lo que estaba instituido en ese espacio.

En el año 2017 el Centro de Salud San Francisco invitó al agente sanitario Rubén Cobos a participar en las lecturas de la sala de espera. Rubén iba los viernes. Él ha manifestado:

me encantaba, porque uno llegaba y estaban los chicos esperando, a qué hora aparecían con libros, la caja con los libros, y el ver, a ver qué cuentos se llevaban, porque se podían llevar y traerlos después. Un día terminaba de leer y estaban todos tan atentos, que recibí aplausos, que yo no me imaginaba que estaban tan atentos a eso. Había también abuelos que venían a leer, pero leían para ellos. (Rubén Cobos, entrevista, 8 de septiembre de 2017)



16. Cartel en la sala de espera ofreciendo libros. Noviembre de 2017

Otra persona involucrada en la lectura en la sala de espera ha sido María Zarak, vecina del barrio, que recibe atención en el Centro de Salud San Francisco. María ha leído en algunas oportunidades en la sala de espera y ha destacado que los niños siguen la lectura cuando se hacen ademanes, o se les va explicando. Ella era muy lectora de chica, no terminó el secundario, sólo hizo la primaria. Iba a la biblioteca a leer. Después trabajó de tipógrafa en una imprenta, donde le daban los trabajos importantes porque no tenía faltas de ortografía. De la lectura ha dicho, “pasás un rato sin querer, bien, porque te retrae todos los problemas que hay alrededor”. Con respecto a la lectura en la sala de espera también dijo que “las mamás se atrasan, no han ido a la escuela, no les pueden enseñar a sus hijos a cuidar un libro, no tienen esa capacidad, por ahí no les nace. Entonces los chicos no saben si está bien o está mal cuando están rompiendo algo” (M. Zarak, entrevista, 10 de noviembre de 2017).

Verónica Carpanetto, trabajadora social del Centro de Salud que participó en el proyecto desde el inicio, refirió que las mamás hablaban con Gladys Jara, agente sanitario, y manifestaban su preocupación por no saber leer. Y ha señalado que valoraron la sugerencia de poder leer las imágenes, sin necesidad de descifrar la escritura, sin pensar en que hay un modo correcto de leer, abriendo la posibilidad de utilizar el libro como objeto de juego (V. Carpanetto, entrevista, 29 de diciembre de 2017). Gladys Jara ha manifestado que

lo que más me impactó cuando iba a las casas es que las mamás jóvenes no sabían leer, no conocían la hora, no conocían la plata. Entonces venían los chicos del jardín, del preescolar, pedían leer, que les leyeran y no podían. Había unas hermanas que lo planteaban abiertamente, que no podían leerles a sus hijos. A la vez, cuando se les proponía o contactaba con algún espacio de alfabetización, no podían sostenerlo. (G. Jara, entrevista 29 de diciembre de 2017).

Es pertinente retomar nuevamente a María Cristina Bayón (2013), quien cuestiona el tinte moralista que "suele atribuir la privación a la pasividad e indolencia de los pobres"(p.94), donde se pone énfasis en las obligaciones y

responsabilidades de los pobres. Los registros escritos y los testimonios dan cuenta de una concepción de la lectura como buena en sí misma, y como algo que depende de la decisión personal, algo individual. Si una persona no está alfabetizada, pareciera que depende más de una decisión individual que de las posibilidades reales de acceso a la educación, sobre todo en la vida adulta. Pareciera que ser una persona o una comunidad lectora depende del mérito propio y no de las posibilidades de acceso a la lectura. Las necesidades se plantean como expresión de deseo: un lugar más grande, libros apropiados. Se aceptan los libros que llegan como un festejo, una celebración, sin cuestionarlos, como un bien en sí mismos. Los trípticos artesanales mencionados en el capítulo 2 se hicieron con la voluntad de subsanar la carencia de libros. De todos modos entiendo que estas diversas concepciones de la lectura y pobreza dan cuenta de la dimensión ambigua y polisémica que, según Shore (2010), pueden tener las políticas públicas.

En cuanto a la relación de otras instituciones con la posibilidad de lectura en la sala de espera, Carpanetto ha reseñado que el jardín o la escuela “sabían que teníamos el recurso de libros en la salita. Pero íbamos nosotras a los lugares. O si venían por otra cosa, nosotras los ofrecíamos, pero ellos no venían a pedirnos algo relacionado con la lectura sabiendo que había” (Carpanetto, 2017). Este posicionamiento de las otras instituciones estaría dando cuenta de las delimitaciones que establece el Estado, configurando fronteras institucionales. Fronteras que podría pensarse que con la incorporación de los libros y la lectura en el Centro de Salud, era posible trascender. En ese sentido María Inés Bogomolny al momento de contarle que este trabajo se titularía “*Secuelas de Leer es contagioso*”, nos señalaba: “es que la lectura: ¡se-cuela!” (Bogomolny, 2017).

Conclusiones. Lectura y encuentro: la hospitalidad más allá de las concepciones.

Luego de la elaboración de este trabajo se podría considerar que la propuesta de *Leer es contagioso* marcó un hito en los actores involucrados y en la sala de espera del Centro de Salud San Francisco.

La lectura “se coló” en los quehaceres cotidianos del Centro de Salud, gracias a la matriz que ofreció el Estado para el desarrollo del proyecto y a la fuerza que tomaron los márgenes del Estado como sitios de práctica que surgen de las necesidades de una comunidad.

La verticalidad y el abarcamiento del Estado permitieron un proceso de aproximación simbólica y cultural a los diversos modos de leer de quienes participaron de las actividades de lectura.

Las prácticas de lectura que se dieron en el Centro de Salud son encuadrables en las características generales de las instancias que se desarrollan en los ámbitos de salud. Al respecto Ivana Mihal (2007) ha mencionado que

el objetivo general que se plantean los intermediarios con estos espacios consiste en propiciar el encuentro entre niños y adultos con la lectura, atendiendo a una concepción de salud integral que no dé cuenta sólo de los modos de prevenir y actuar sobre los padecimientos, sino también desde el marco de la promoción de la salud. (p. 3)

De acuerdo con esta autora, lo que sucedió en la sala de espera fue afín con las modalidades de funcionamiento de las propuestas de lectura en espacios de salud, que son diferentes en cada caso, y que dependen de quienes actúan de intermediarios. Las intervenciones estuvieron libradas a las concepciones de los distintos actores y no siempre coincidieron en una única idea de la lectura (Mihal, 2007).

En ese sentido, y siguiendo a Shore (2010), se ha intentado en este trabajo dar cuenta de lo complejo, lo desordenado, lo ambiguo y lo polisémico que puede

resultar el desarrollo –y, agregamos, consecuente análisis- de una política pública.

De todos modos, más allá de que los libros fuesen apropiados o no, de la falta de espacio, o de las concepciones de lectura y de pobreza que se pusieron en juego, es posible pensar que lo que primó en los encuentros con libros y lectura en la sala de espera del Centro de Salud San Francisco de El Bolsón fue la hospitalidad: “se trata de recibir al otro sin hacer ni hacerle ninguna pregunta; se trata de la posibilidad de ser anfitriones sin establecer ninguna condición” (Skliar, 2011, p. 15). Esto que dice Skliar creo que es lo que acontecía en la sala de espera. Alrededor de la lectura sucedía el encuentro, el alivio, la posibilidad de que la espera fuese otra, de que sobrevolara en ese espacio algo distinto a la salud o la enfermedad.

Referencias bibliográficas

- A.L.I.J.A. (1988). Señalador Alija.
- Alvarez Zapata, D. y Gómez García, J. G. (2002). El discurso bibliotecario público sobre la lectura en América Latina (1950-2000): una revisión preliminar con énfasis en Colombia. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 25(1), 11–36.
- Bayón, M. C. (2013). Hacia una sociología de la pobreza: la relevancia de las dimensiones culturales. *Estudios Sociológicos*, XXXI(91), 87–112. doi.org/10.2307/23622255
- Benejam, P. (2000). La construcción del conocimiento social y las habilidades cognitivos-lingüísticas. En: *Segundo Encuentro de Fortalecimiento Profesional de Capacitadores*, Tanti : Argentina.
- Bogomolny, M. I. (2003). El inicio del camino lector: los mediadores y sus huellas. En: *6º Congreso Internacional de Lectura, Feria del Libro “Del lector al autor”*, Buenos Aires.
- Bogomolny, M. I. y Tarrío, M. (2005). *Leer es contagioso: un encuentro con los libros*. Buenos Aires: Argentina. Ministerio de Desarrollo Social. Plan Nacional de Seguridad Alimentaria.
- Boland, E. (2008). *Animación y promoción de la lectura desde las bibliotecas* (1a. ed.). Buenos Aires: Santillana.
- Bombini, G. (2008). La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 19–35.
- Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 24(2), 1–17.
- Briggs, C. L. (1986). *Learning how to ask. A sociolinguistics appraisal of the rol of the interview in social science research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Camou, A., & Chain, L. (2004). Saberes expertos y elaboración de políticas públicas : el caso de los economistas en el gobierno. En *Debates teóricos y metodológicos actuales sobre las políticas públicas* (pp. 15–52). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.546/pm.546.pdf>
- Camou, A., & Pagani, L. coordinadores. (2017). *Debates teóricos y metodológicos actuales sobre las políticas públicas*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.546/pm.546.pdf>
- Canale, M. (2006). Propuesta de lectura en el Centro de Salud “Educación Ambiental: una aproximación al bosque desde los libros y la palabra.”
- Canale, M. (2006). Algunas notas sobre la lectura en el centro de salud.

- Cerletti, A. A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: Del estante.
- Chartier, A.-M., & Hébrard, J. (2000). Saber leer y escribir: unas “herramientas mentales” que tienen su historia. *Infancia y Aprendizaje*, 23(89), 11–24. doi.org/10.1174/021037000760088053
- Colángelo, M. (2003). En el cielo te leen poesía en el infierno te la explican: Sucédidos en el taller literario del Patronato de la Infancia de Bahía Blanca. En: *VI Congreso Internacional de Lectura 29° Feria Internacional del Libro de Buenos Aires*, Buenos Aires.
- Colectivo situaciones. (2003). Sobre el militante investigador. Recuperado de: <http://transform.eipcp.net/transversal/0406/colectivosituaciones/es>
- Das, V. y Poole, D. (2008). El estado y sus márgenes. Etnografías comparadas. *Cuadernos de Antropología Social*, 27, 19–52.
- de Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I: artes de hacer* (1a. reimp.). México: Universidad Iberoamericana.
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector* (1a. ed.). Córdoba: Comunicarte.
- Diuk, B. (2007). Clase 25: El proceso de alfabetización inicial. *Flacso: Curso Lectura, Escritura y Educación*. Buenos Aires: Flacso.
- Ferguson, J., & Gupta, A. (2002). Spatializing States : Toward an Ethnography of Neoliberal Governmentality. *American Ethnologist*, 29(4), 981–1002. <https://doi.org/10.1037/h0098852>
- Fernández, M. G. (2006). *¿Dónde está el niño que yo fui?: Adolescencia, literatura e inclusión social* (1a. ed.). Buenos Aires: Biblos.
- Ferreiro, E. (2008). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir* (2ª. ed). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (1994). Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 15(3), 11.
- Forster, R. (2004). La artesanía de la sospecha: el ensayo en las ciencias sociales, 10.
- García Canclini, N. (comp.). (2015). *Hacia una antropología de los lectores*. México: Ediciones Culturales Paidós.
- Guber, R. (2011). *Método, campo y reflexividad* (2a. ed.). Bogotá: Norma.
- Hébrard, J. (2000). El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas perspectivas. En: *Conferencia en la Biblioteca Nacional*, Buenos Aires.
- Hernández, G. (2005). *Pobres pero leídos: la familia (marginada) y la lectura en México*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Hirschman, S. (2011). *Gente y cuentos ¿a quién pertenece la literatura?: Las comunidades encuentran su voz a través de los cuentos*. (1a. ed.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2003). El ensayo y la escritura académica. *Revista Propuesta Educativa*, 12(26), 1–15.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Lluch, G., & Sánchez-García, S. (2017). La promoción de la lectura: un análisis crítico de los artículos de investigación. *Revista Española de Documentación Científica*, 40(4), 192. doi.org/10.3989/redc.2017.4.1450
- Lyons, M. (2012). *Historia de la lectura y de la escritura en el mundo occidental* (1a. ed.). Buenos Aires: Del Calderón.
- Manguel, A. (2002). *Una historia de la lectura*. Buenos Aires: Alianza.
- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mihal, I. (2012). Saberes, concepciones y prácticas acerca de los actores que gestionan las políticas culturales de lectura. *Horizontes Antropológicos*, 18(38), 287–311.
- Mihal, I. (2007). Espacios, saberes e intermediarios de lectura en ámbitos de salud de la Ciudad de Buenos Aires. En: *Cuartas Jornadas de Jóvenes Investigadores 19 , 20 y 21 de septiembre de 2007* . Instituto de Investigaciones Gino Germani, Buenos Aires.
- Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. (2008). *Sistematización del proyecto Familias y Nutrición: experiencias de apoyo a la crianza en espacios comunitarios*. Buenos Aires: UNICEF.
- Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. (2013). *Leer es contagioso: entre mediadores, libros y lectores*. (Ministerio de Desarrollo Social de la Nación). Buenos Aires.
- Montes, G. (2001). *La frontera indómita* (2a. reimp). México: Fondo de Cultura Económica.
- Montes, G. (1990). *El corral de la infancia : acerca de los grandes, los chicos y las palabras*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Montes, G. (2013). *La gran ocasión. Metas*. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-325394.html>
- Montes, P. G. (2001). Mover la historia: lectura, sentido y sociedad. En: *Simposio de Lectura. Fundación Germán Sánchez Ruipérez* , Madrid.
- Moreno, H., García, S. y Sardi, V. (2014). *Lectores, libros, lecturas: cambios en las prácticas y hábitos de lectura* (1a. ed.). Buenos Aires: Secretaría de Cultura. Presidencia de la Nación.

- Novo, C. [et. al.] (2018). Resistencia a la estandarización. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 5(9), 166–188.
- Oszlak, O., & O'Donnell, G. (1976). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. Buenos Aires: Documento CEDES/G.E. CLACSO N° 4.
- Pagés, J. (2006). ¿Quiénes están detrás de la fundación leer?. *Periódico El Espejo de Hurlingham*. 05-04-2006. Recuperado de: http://archivo.argentina.indymedia.org/news/2006/04/393470.php?fbclid=IwAR0_1bqVsZQlomxJW6aght8uJTpmw_UFDheR7Ep1wf1Q8VqcLpXcd6hY0Yk [Consulta: 8 de noviembre de 2018]
- Patte, G. (2008). *Dejénlos leer: los niños y las bibliotecas* (1a. ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público* (1a. ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura* (1a. ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Pradelli, A. (2013). *El sentido de la lectura* (1a. ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Pradelli, Á. (2001). *La búsqueda del lenguaje* (1a. ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Prosdócimo, J. (2007). Proyecto: Leer es contagioso y ¿A qué jugamos?. El Bolsón.
- Prosdócimo, J. (2006). Acercamiento a la lectura y al juego: informe de lo trabajado durante el año. El Bolsón.
- Prosdócimo, J. (2006). Rincones de Lectura en Hospitales y Centros de Salud. El Bolsón.
- Ravettino Destefanis, A. (2013). Las políticas públicas vinculadas con la promoción de la lectura : Un panorama breve y actual acerca de las iniciativas estatales. En: *I Jornada de Argentina Reciente “30 años de construcción democrática”*, Buenos Aires.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23a. ed.). Madrid: Espasa.
- Rivera, I. (2008). En diálogo con Marta Minatta. Una lectora de tiempo completo, en espacios no convencionales. Recuperado de: <http://www.imaginaría.com.ar/2008/05/en-dialogo-con-marta-minatta-una-lectora-de-tiempo-completo-en-espacios-no-convencionales/>
- Rockwell, E. (2009). La etnografía en el archivo. En: *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. (pp. 157–181). Buenos Aires: Paidós.

- Rockwell, E. (2004). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares: memoria, conocimiento y utopía. *Anuario de La Sociedad Mexicana de Historia de La Educación*, 1, 28–38.
- Santillán, L. (2012). Las iniciativas educativas familiares bajo análisis: notas sobre la dimensión social y política del cuidado infantil. *Propuesta Educativa*, 1(37), 17 a 27.
- Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública : reflexiones sobre la “formulación” de las políticas. *Antípoda, Revista de Antropología y Arqueología*, 10(Enero-Junio 2010), 21–49.
- Skliar, C. (2011). Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario. *Plumilla Educativa*, 11–22.
- Solé, I. (1995). El placer de leer. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 16(3), 1–8.