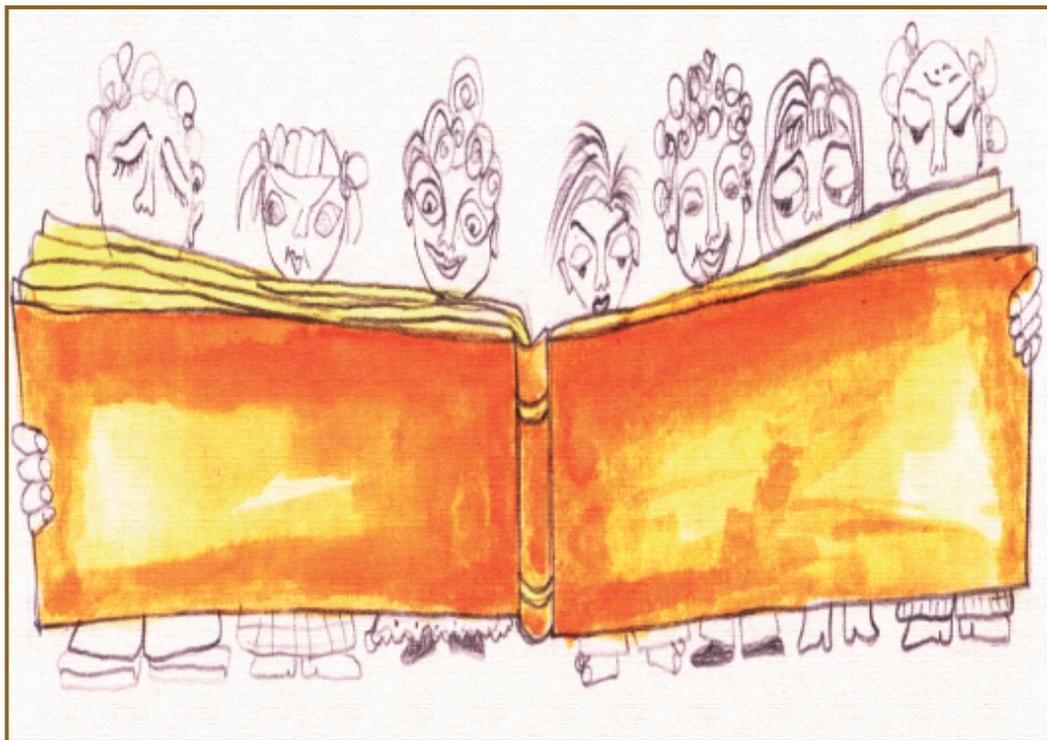


SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE PROMOCIÓN DE IGUALDAD Y CALIDAD EDUCATIVA
DIRECCIÓN DE PLANEAMIENTO E INFORMACIÓN EDUCATIVA

EN TORNO A LA LECTURA



PLAN PROVINCIAL DE LECTURA

Presentación

El presente documento pretende constituirse en una suerte de “alto en el camino” para poder pensar juntos algunas alternativas de un proceso de construcción de saberes que se inició en el año 2007 con los Talleres Autogestionados y que –a lo largo de este año lectivo 2008- ha tenido continuidad en las acciones de capacitación y asistencia técnica situada que forman parte del Ciclo de Formación que el Plan Provincial de Lectura lleva adelante.

En tal sentido, este material que se pone a consideración de las instituciones educativas de Nivel Inicial y Primario se nutre de dos fuentes principales:

- las producciones (actividades correspondientes a los distintos talleres y evaluaciones finales) enviadas por las escuelas de gestión pública y privada que participaron de la capacitación Talleres Autogestionados 2007-2008; producciones éstas que fueron leídas con interés, atención y reflexivamente por los integrantes del equipo técnico del Plan Provincial de Lectura.
- las reflexiones y aportes de directivos y docentes que se han suscitado en las instancias de capacitación desarrolladas en el marco del Ciclo de Formación de este año 2008.

En ambos casos, son múltiples las evidencias que dan cuenta del trabajo y específica atención con que gran parte de los colectivos docentes planifica en torno a la lectura como una práctica institucional y áulica cotidiana.

Con el objetivo de propiciar una instancia que aporte a la revisión y mejoramiento continuo de las prácticas de lectura en las escuelas, este documento plantea un diálogo con todos ustedes acerca de algunos aspectos que se consideran nodales y comunes a un significativo universo de instituciones.

Con el propósito de aportar a la reflexión sobre la **especificidad de las prácticas de lectura**, la revisión y consideraciones se organizan según dos ejes:

- La lectura como práctica transversal: una tarea de todos en la escuela.
- Leer literatura, un asunto particular.

ÍNDICE

LECTURA TRANSVERSAL: UNA TAREA DE TODOS EN LA ESCUELA

La creación de “ambientes alfabetizadores”	4
La lectura como práctica compleja: diferencias, dificultades, posibilidades	6
Situaciones de lectura: actuaciones de los estudiantes-intervención del docente	10
La autonomía del lector	12
Una tarea de todos	13

LEER LITERATURA: UN ASUNTO PARTICULAR

Lecturas, prácticas	15
Lectura literaria, tiempos que la hacen posible	16
Mediar, trabajo que excede la gestión de un encuentro material	17
Lectura por placer... e incomodidad; criterios de selección	18
Literatura: se produce, circula, se consume y vuelve a circular	22
Un asunto particular	23
Palabra de lectores: espacios íntimos, subjetividad de la lectura de literatura	25
Leer literatura en la escuela: entablar lazos con la comunidad	26
Bibliografía	29

Lectura transversal: una tarea de todos en la escuela

La formación de usuarios del lenguaje escrito que puedan utilizar la lectura y la escritura, de manera pertinente y diversa, en los múltiples intercambios sociales que las requieren es hoy un desafío que atraviesa la escuela y la implica en su totalidad. Por ello, se hace evidente que las situaciones posibles de lectura son mucho más que tareas que se realizan en el ámbito escolar y superan ampliamente el tiempo-espacio de “la clase de lengua”. Por ello, resulta necesario hacerlas objeto de reflexión, con el propósito de potenciarlas, para que puedan convertirse en verdaderas ocasiones de lectura.

La creación de “ambientes alfabetizadores”

Uno de los avances más significativos en el ámbito escolar es la generalizada toma de conciencia acerca de la importancia que tiene, en la formación de lectores, la inmersión –desde la más temprana infancia- en el universo del lenguaje escrito, propiciando el contacto de los niños¹ con materiales “para ser leídos”. En este marco, es que muchas escuelas afirman que “textualizan” sus aulas y espacios comunes con producciones de los estudiantes (afiches, adivinanzas, comentarios de salidas o investigaciones, etc.) o textos de circulación social (noticias, artículos de divulgación científica, campañas de promoción de la salud, entre otros), justificando la decisión de crear “espacios alfabetizadores para que los niños se familiaricen con el lenguaje escrito”. Al respecto, la reflexión que interesa promover es que la diversidad de textos puestos a disposición no constituye, en sí misma, una instancia alfabetizadora, si no se generan, en torno a dichos materiales textuales, verdaderas situaciones de lectura, con propósitos definidos y reales, que involucren a los estudiantes como lectores, incluso mucho antes de que puedan leer de manera convencional.

¹ Se utiliza la expresión “niños” en sentido abarcador y comprensivo de las particularidades de género.

En directa relación con lo reflexionado hasta el momento, puede rescatarse otra expresión frecuente en las producciones de los docentes: “Hay que entender a la alfabetización como ingreso a la cultura letrada”², expresión que sólo adquiere verdadero sentido si no se la reduce al simple contacto con los textos escritos o a la mera exposición a la letra impresa. La cultura letrada no se limita a los libros u otros portadores a través de los cuales “se plasma” y circula la palabra escrita, sino que se constituye, fundamentalmente, a través de una serie de prácticas letradas, entre las cuales la lectura (y las múltiples acciones que ella supone) ocupa un lugar de privilegio. Es en el encuentro de los lectores-estudiantes con los textos donde éstos dejarán de ser material inerte, para convertirse en propiciadores de búsquedas, indagaciones, preguntas, respuestas, diálogo, opiniones, reelaboraciones... según sea el propósito con el cual se hayan acercado a ellos. Por consiguiente, el ingreso a la cultura letrada sólo es tal si viene asociado a la **participación**, a la **acción** a través de la cual los lectores–niños se apropian de los bienes culturales y los resignifican en función de sus necesidades y objetivos. A la escuela le cabe, entonces, la responsabilidad de propiciar múltiples oportunidades de participación en las prácticas letradas de la comunidad, generando situaciones que, en función de los objetivos educativos específicos de cada nivel y ciclo, no disocien las prácticas escolares de las prácticas sociales de lectura.

Las situaciones de manipulación o percepción del libro en tanto objeto material, de reconocimiento de las bibliotecas como un lugar donde hay libros y la observación de adultos leyendo, no alcanzan para lograr que la práctica lectora se instale en los sujetos, ya que estas acciones no permiten por sí mismas, comprender las intenciones, propósitos y sentidos involucrados en la relación entre libros y lectores.

² Los enunciados considerados en todo el documento han sido construidos con el propósito de representar lo registrado en los talleres.

La lectura como práctica compleja: diferencias, dificultades, posibilidades

Las propuestas de enseñanza de **todas las áreas y disciplinas** de la escuela implican a la lectura y, en este sentido, ella resulta una demanda permanente para los estudiantes. Por eso es que, con frecuencia, se escucha a los maestros referir las dificultades y obstáculos que se presentan, mediante expresiones tales como:

- ✓ *“los chicos no leen”*
- ✓ *“estos chicos no aprenden porque no les interesa”*
- ✓ *“las mayores dificultades y diferencias se observan en los niños de escasos recursos”*
- ✓ *“la falta de incentivación y de apoyo familiar hace que los chicos no se interesen en la lectura”*

Caben al respecto algunas reflexiones:

Si bien los procesos de apropiación del lenguaje escrito en contexto escolar constituyen objeto de análisis desde hace ya largo tiempo, muchas veces las dificultades que entrañan y los “fracasos” a que ellas dan lugar son atribuidos principalmente a los estudiantes, por medio de argumentos basados en “déficits” imputados a dimensiones personales, familiares, sociales o culturales de los niños. Por lo tanto, en las consideraciones han ocupado un lugar menos relevante o hasta han sido soslayadas cuestiones que atienden a la intrínseca complejidad del lenguaje escrito y a las causas y consecuencias de índole pedagógico-didáctica implicadas en la problemática.

El desarrollo de diversas investigaciones (en el campo de la lingüística, psicolingüística, sociología y sociolingüística, entre otras) ha posibilitado ampliar y profundizar el conocimiento acerca de la complejidad involucrada en el lenguaje escrito en tanto sistema de representación y objeto cultural. Así, han permitido su-

perar la restrictiva conceptualización de la escritura como código, reconociendo que “El soporte material (escritura), mediatizador por excelencia, y los modos discursivos que resultan tanto de sus propiedades formales cuanto de su uso en diferentes circunstancias (lenguaje escrito), transforman el funcionamiento psíquico en general y el lingüístico en especial” (TOLCHINSKY LANDSMANN: 1996).

Tal reconceptualización del lenguaje escrito ha permitido revisar, correlativamente, sus procesos de apropiación y reconocer la incidencia en ellos de algunos factores de índole didáctica relevantes, abriendo una perspectiva de intervención posible y superadora, para la inclusión de los niños en la cultura letrada.

La escuela, debido a una concepción acotada del lenguaje escrito como código y de la variedad textual como estructuras modelos y medios para el análisis gramatical y la aplicación de la normativa ortográfica, suele relegar la participación de los niños escolarizados en prácticas de lectura auténticas, propias de la cultura letrada. Correlativamente, los saberes adquiridos en el contexto escolar no siempre han sido pertinentes para garantizar la efectiva integración de los estudiantes como usuarios del lenguaje escrito.

Corresponde tener presente que las consecuencias no previstas ni deseadas de esta concepción pueden aportar a la reproducción de desigualdades sociales en relación con la apropiación del lenguaje escrito, en tanto la participación en prácticas letradas quede acotada a la pertenencia a contextos familiares en los que éstas se realizan asiduamente. Cabe reconocer al respecto que, en ciertos contextos, las oportunidades de relación con materiales y prácticas de lectura son menos frecuentes, amplias y diversas que en otros ámbitos. Pero del reconocimiento de esta realidad surge una relevante consecuencia pedagógica: a la escuela le corresponderá ampliar, diversificar las situaciones y materiales de lectura, sin hacer responsables a los niños de una situación desventajosa que no crearon ellos, sino redoblando los esfuerzos por enriquecer sus experiencias de interacción con los materiales escritos, fortalecer su capacidad de construcción de sentido, ampliar su horizonte cultural. En síntesis, se trata de asumir las diferencias y dificultades como

un desafío y no como carencia imposibilitadora. Lo dicho constituye una invitación a **pasar de la idea de que se trabaja en contextos desfavorables a la de trabajar en y para la heterogeneidad.**

En palabras de Bernard Lahire:

“Los maestros deberían saber que, cuando el ascenso social y cultural finalmente se produce, es porque los alumnos no erradicaron su cultura popular de base, sino porque lograron sumar formas de hacer, pensar y sentir heterogéneas y enriquecedoras” (LAHIRE: 2007).

La tarea a abordar para avanzar en la concreción de este desafío incluye transformaciones en dimensiones sistémicas, institucionales y referidas al mismo rol del docente, de modo que sea posible **construir condiciones de posibilidad para que, en la escuela, se desarrolle una versión de las prácticas de lectura lo más cercana posible a su versión social, con intención de enseñanza.**

Para ello, será necesario:

- Transversalizar la diversidad de situaciones en todos los niveles y ciclos, haciendo de la lectura una **práctica cotidiana con sentido**. El interés que las propuestas de lectura que se realizan en la escuela puedan despertar en los niños, depende en gran medida de lo significativas que puedan resultar para los estudiantes. Por ello, la importancia de trabajar con textos de circulación “reales” y no con las versiones escolarizadas y “escolarizables” que de ellos ofrecen los manuales. Por otra parte, las prácticas de lectura que se realizan en la escuela y en aula deben recuperar la función social de dichos textos, las situaciones comunicativas que implican y los propósitos según los cuales son efectivamente leídos en las prácticas sociales de lectura. Como ya tantas veces se ha dicho, no se trata de leer para aprender/practicar lectura, sino para ejercer objetivos lectores. Y es a través de ese ejercicio contextualizado y con sentido, que se van construyendo los saberes sobre la lectura y sus estrategias, sobre “el trabajo del lector”, sobre la lengua escrita, sobre los textos.

Será necesario, entonces, articular, en las propuestas de intervención, los propósitos ósitos didácticos (qué queremos que los niños aprendan) y los propósitos comunicativos (para qué leemos) a fin de posibilitar que las situaciones de lectura tengan sentido para los estudiantes en tanto usuarios del lenguaje y partícipes de su proceso de aprendizaje.

- Propiciar institucionalmente la coordinación de los aprendizajes que los niños realizan en los diversos ámbitos en que participan y desarrollan su existencia: escuela, familia, comunidad, puesto que la multiplicación y diversidad de interacciones, actos, escenas, escenarios, participantes, propósitos, sentidos y repertorios de lectura constituyen valiosas instancias de mediación cultural en las que los participantes se apropian de los saberes y prácticas puestas en juego respecto a la lectura, al mismo tiempo que integran y amplían la comunidad de lectores.
- Garantizar la sistematización, continuidad y coherencia de propuestas didácticas en que los niños participen de la complejidad y diversidad de prácticas con el lenguaje escrito: la exploración y manipulación de libros, la articulación de prácticas de lectura y escritura de diversos formatos textuales de circulación social en el marco de situaciones comunicativas en las que comprenderlos y producirlos sea necesario y pertinente y no una mera tarea escolar.
- Construir situaciones diversas y sistemáticas de lectura en las que los estudiantes, al participar de las prácticas, pongan en juego sus conocimientos y los confronten al abordar problemas de lectura que les impliquen reflexionar sobre el lenguaje escrito para resolverlos y construir nuevos conocimientos sobre él, ampliando y profundizando así su repertorio de saberes y prácticas.

Situaciones de lectura: actuaciones de los estudiantes-intervención del docente

La lectura es un proceso complejo, en el cual intervienen factores culturales, cognitivos, afectivos, integrado a una situación comunicativa en un contexto social, todo lo cual constituye las condiciones y los condicionamientos del acto de lectura. En este marco, la consigna “chicos, lean” puede parecer clara y suficiente en la necesidad organizativa de un grupo áulico, pero no por eso lo es para la realización concreta del abordaje de una situación de lectura.

Para la reflexión y planificación de situaciones de lectura construidas, es necesario poder *ver las actuaciones lectoras específicas de los niños, es decir qué hacen* los niños en los contextos de prácticas lectoras.

A modo de ejemplo: en una situación de lectura de noticias en el marco de una investigación acerca de los incendios forestales...

- los niños leen diversas noticias seleccionadas sobre el tema: Juan se detiene en el título y las fotografías; Julián comienza a leer oralizando la lectura, al cabo del segundo párrafo se enoja o se cansa y abandona la lectura; Mariela releo el texto y consulta con su compañera...

- “se ponen en juego” diversos saberes y también aparecen dificultades:
 - se buscan indicios sobre el tema y se realizan anticipaciones antes de abordar el cuerpo del texto cuando se exploran el título y los paratextos.
 - en la lectura, los intentos de oralización inicial de un texto que se desconoce, a veces hace dificultosa la comprensión; frente a esa dificultad en la comprensión de partes del texto, con frecuencia, el pequeño lector abandona la tarea.
 - cuando aparecen dudas se recurre a la relectura o a la ayuda de otro lector para confirmar o descartar anticipaciones o hipótesis en relación con lo leído.

- **Todas éstas son prácticas de lectores, todos están leyendo.**
- **Las actuaciones de los niños nos dan información valiosa para tomar decisiones sobre:**
 - **los agrupamientos que es conveniente establecer para que la información acerca de la lectura circule**
 - **los problemas que el texto planteará**
 - **la manera en que será apropiado intervenir para favorecer que esa situación posibilite la apropiación de saberes y modos de hacer que sean aportes relevantes.**

Sólo la lectura orientada por **propósitos explicitados y conocidos por los niños** posibilita actuaciones distintas y más pertinentes. Así, cuando la intencionalidad con que ellos deben abordar un texto forma parte de la búsqueda de información sobre un tema que estamos investigando, sobre el que tenemos genuinos interrogantes y la búsqueda de información es -por eso- relevante, la lectura se realizará. Si leemos instrucciones para armar barriletes, **porque** participaremos de un concurso o una barrileteada; si seguimos las noticias del diario **porque** las inundaciones, los incendios o la sequía son problemas que han tomado relevancia en los diarios y aquejan a nuestra zona, si leemos otro cuento de un autor **porque** leímos uno antes y nos gustó/divirtió/sorprendió/conmovió.

Para asegurar esta apropiación de saberes y garantizar que estas verdaderas “escenas de lectura” tengan lugar en el aula, las situaciones no pueden ser ocasionales, ni producto de la improvisación. **Es fundamental una cuidadosa organización didáctica para cada una de las situaciones. Sólo así será posible asegurar diversidad de experiencias, realmente pensadas y planificadas, cada cual con un sentido y propósito definido.** Esto evitará una serie de tareas yuxtapuestas o ciertas rutinas de lectura que no permiten el ejercicio de variedad de “movimientos interpretativos”, sino que proponen un trayecto lector homogéneo e idéntico que “corre” paralelo o ajeno a la singularidad de los textos y de las prácticas de lectura que cada uno de ellos realmente demandaría.

Cada situación de lectura es una construcción; el creativo resultado de una toma de decisiones reflexiva en torno a algunos interrogantes problematizadores:

- ✓ ¿Qué problemas y claves de lectura abordaremos en esta situación, con esta tipología textual, con este propósito de lectura?
- ✓ ¿Qué experiencias/representaciones previas tienen los chicos respecto del tipo/género textual que se leerá?
- ✓ ¿Qué saben los chicos del tema, hecho, fenómenos, etc. que el texto aborda?
- ✓ ¿Qué obstáculos podrá plantear el texto al lector en los aspectos léxico, intratextual (estructura, organización de la información, construcción de oraciones y párrafos, formas de cohesión), extratextual (contexto de producción, intencionalidad) y paratextual (títulos y subtítulos, diagramación, tipografía, recursos no verbales)?
- ✓ ¿Qué conocimientos y otros “andamiajes” será necesario aportar para que los niños puedan sostenerse en la lectura del texto?
- ✓ ¿Cuáles serán los desafíos e interrogantes que se propondrán para posibilitar la reflexión sobre el texto?
- ✓ ¿Qué modalidad de interacción será necesaria/pertinente/apropiada para poner en circulación información valiosa sobre la lectura: grupal o colectiva y en qué momento?

La autonomía del lector

Son frecuentes también las referencias a que “los alumnos no se constituyen como lectores autónomos”; que existe “desinterés de los chicos por la práctica de la lectura responsable y por formarse como lectores autónomos” o que “si bien el propósito de los alumnos es tener la iniciativa de leer por sí mismos, no logran esta autonomía”.

Cabe reflexionar que la autonomía como lectores no es un propósito que deban fijarse los estudiantes por sí mismos o un imperativo que deban acatar. La autonomía del lector es una conquista que se alcanza en el “cruce dialógico” entre

la planificación e intervención docente y la participación del estudiante, que el maestro debe promover. Esto equivale a decir que el logro de la autonomía de los niños como lectores queda profundamente relacionado con las propuestas de enseñanza en vez de con los propósitos del estudiante. La meta de la autonomía del lector constituye un eje orientador de la tarea docente en tanto es éste quien asume la construcción de las condiciones didácticas necesarias para posibilitar a los estudiantes un repertorio de saberes y prácticas que, progresivamente, les permitan abordar de manera independiente situaciones de lectura siempre diversas y cada vez más complejas. Será fundamental, para lograrlo, una reasignación de derechos y obligaciones entre docentes y estudiantes, que permita a éstos la construcción paulatina de autonomía en su desempeño como usuarios del lenguaje escrito, en general, y como lectores en particular.

Una tarea de todos

Como señala Delia Lerner: “Todo saber, toda competencia, están moldeados por el aquí y ahora de la situación institucional en la que se producen” (LERNER: 2001); por eso se hace necesario:

- ✓ Tomar ciertas posiciones y decisiones, cambiar modos de relación de los docentes entre sí y con los estudiantes y la comunidad.
- ✓ Superar las prácticas y propuestas pedagógicas aisladas. Los propósitos que orientan la tarea alfabetizadora de la escuela, incluyen procesos de larga duración que exigen la coherencia y continuidad de estrategias, modalidades organizativas y relacionales (contrato didáctico) a lo largo de toda la escolaridad. Por ello, es imprescindible la construcción de equipos de trabajo a través de espacios comunes de discusión, lectura, confrontación de experiencias y de la puesta en marcha de proyectos compartidos.
- ✓ Entender que leer es una práctica, un aprendizaje constante y la alfabetización un proceso complejo en el que siempre hay nuevos problemas que los lectores y los textos nos plantean. Para eso, corresponde a la escuela y los maestros comprometerse en una fuerte tarea de me-

diación que no es fácil ni liviana, no se desarrolla de manera aislada ni lineal, tiene dificultades, obstáculos, pero sobre la cual existen saberes y prácticas que le dan carácter de posible y un contexto social que hace su aprendizaje imprescindible.

Leer Literatura: un asunto particular

Lecturas, prácticas

La escuela, como institución que forma parte del campo cultural, propicia, hace posible o habilita prácticas de lectura de literatura en las cuales el docente como mediador es el agente cultural que asume la responsabilidad de poner en circulación producciones literarias de manera **planificada, asidua y variada**.

Por lo tanto, se considera a los docentes como *propiciadores, posibilitadores o habilitadores*, lo que implica un rol comprometido socialmente ya que **el espacio escolar es decisivo en el proceso de formación de lectores**.

Así, la escuela asume el compromiso de **ampliar, construir o diversificar** los trayectos de los estudiantes en tanto lectores de literatura.

En este sentido, se llevan a cabo *prácticas significativas* que se sostienen por un trabajo docente que evidencia planificaciones enriquecidas con aportes teóricos que hacen posible la **observación, lectura crítica, reflexión, transformación y dinamismo de las propuestas cotidianas** en torno a la literatura.

Entonces, revisar prácticas que parten desde enunciados tales como: “*nos encontramos con niños que no han tenido acercamiento al código escrito y con los que comenzamos de cero*”, permite *resignificar miradas*, volver sobre esos *sujetos* desde la concepción de **lectura como construcción de sentido, como práctica que implica algo más que descifrar**.

Además, reflexionar sobre esos enunciados hace posible partir desde las potencialidades que implica toda comunidad educativa como lectora en tanto existen “lectores orales, incipientes”, por lo tanto, “analfabetos de significación no existen, somos todos productores de sentido” (MONTES: 2007).

Es decir, posicionarse desde una mirada que *relativiza estigmatizaciones* permite generar ocasiones de lectura en las que cada lector puede encontrar un espacio para su lectura, su universo de significación.

Lectura literaria, tiempos que la hacen posible

Resulta oportuno detenerse en la coincidencia de enunciados provenientes de contextos disímiles que hacen referencia a un impedimento:

“No se dispone de tiempo cotidiano destinado a la lectura de literatura en el aula”; “El porcentaje de las ocasiones en las que se crearon las condiciones de lectura es escaso”; “Al dar los contenidos curriculares, no siempre hay tiempo para la hora del cuento”.

En este sentido, se pueden considerar al menos dos dimensiones temporales: el tiempo cotidiano y el tiempo de lectura de literatura. También son factibles de revisión los *ensambles* construidos por la escuela entre ambos tiempos.

El factor *tiempo cotidiano* considerado como *escaso* para generar ocasiones propicias para la lectura de literatura, hace posible que las planificaciones de estrategias de promoción de la lectura sean *extra-ordinarias* a la cotidianeidad áulica. En tal sentido, las ferias del libro, maratones de lectura, visitas de autor, entre otras situaciones eventuales, resultan significativas para la formación de lectores **cuando forman parte de un proyecto sostenido de lectura**. Es decir, cuando se instalan como espacios y tiempos de *encuentro* de los lectores que han tenido y seguirán teniendo acceso a la literatura cotidianamente en **la primera sociedad de lectura: el aula**.

Condensar esfuerzos en eventos que se caracterizan por proponer a los estudiantes intensas jornadas de escenas de lectura puede funcionar en tanto “ritos de iniciación” o “espacios de enriquecimiento” para unos, o bien, “ocasiones excepcionales y agobiantes”, para otros.

En este orden de situaciones, ampliar las oportunidades de experiencias estéticas de los estudiantes es un trabajo que se sostiene en escenas de lectura de literatura **cotidianamente**.

Cuando se aborda la literatura en sus múltiples dimensiones (literal, simbólica, alegórica, metafórica, dialógica) de manera asidua, se evidencia el *ensamble posible y necesario* con el transcurrir áulico cotidiano desde la construcción de trayectos comunitarios de lecturas.

Dichas prácticas se legitiman y habilitan en el plano *político-pedagógico*, tanto en la Propuesta Curricular de la provincia, en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, como en la Ley de Educación Nacional.

Los mencionados documentos consideran a la lectura de literatura desde la *frecuentación, exploración habitual, sistemática y asidua* en todos los niveles del sistema educativo.

Mediar, trabajo que excede la gestión de un encuentro material

Desplegar diversas estrategias en las cuales se construya a la escuela como la ocasión para explorar la biblioteca desde propósitos diferenciados, lejos está de reducir la tarea de mediación a la sola gestión de propiciar el encuentro de la materialidad “libro” con el niño o joven.

Surgen cotidianamente en las aulas propuestas de búsquedas de textos desde un tema particular; invitaciones a la exploración de una mesa servida previamente planificada; asesoramientos de lecturas para ampliar repertorios; planificación de instancias de pre-lectura en donde se apela a la anticipación de los estudiantes como constructores de sentidos, lectores de imágenes, interpretadores de títulos; acompañamientos en procesos de escrituras de lecturas mediante lenguaje plástico, entre otras.

El docente desde su *ser* lector hace factible un *hacer* comprometido con la formación de lectores de literatura, lo que requiere *leer* el material disponible para poder *proponer, diversificar, ampliar, aportar, posibilitar* el acceso a la lectura, momento en el cual, el libro como objeto material se presenta en sus posibilidades simbólicas.

Lejos de controlar, se trata de *conocer* para poder ejercer el rol asumido en tanto referente cultural que forma lectores desde la valoración y cuidado de la materialidad que conforman las bibliotecas, propiciando la apropiación de cada estudiante como legítimo lector, consumidor, usuario y destinatario directo de los libros de literatura.

Arribar a “acuerdos de cuidados” -sin necesariamente designarlos “reglamentos”- en los cuales se priorice las posibilidades de manipulación de libros es un significativo punto de partida para generar escenas de lectura en la escuela. Por lo tanto, el trabajo del mediador supone la enseñanza de los cuidados que amerita la preservación de la materialidad libro; excede la gestión de un encuentro material y se compromete en el acompañamiento de leer junto –sin ser *por*- a los estudiantes.

En ese sentido, que un niño *vea leer* a los adultos que lo rodean, lejos está de asegurar -por medio de reflejos miméticos mecánicos- su formación como lector.

Que los alumnos puedan *leer con, junto a, en compañía de los adultos* constituye escenas de lectura altamente significativas en el transcurrir de historias íntimas sostenidas por trayectos comunitarios.

Lectura por placer... e incomodidad; criterios de selección

Mediar literatura supone una “*honesto y respetuosa seducción*” (JITRIK: 2008), ya que la condición *inaprensible e invaluable* del *placer* (BOMBINI:2008) desestabiliza las posibilidades de su *enseñanza*.

Al revisar con los maestros *cuándo* se consideran *óptimas* las *ocasiones* en las que la lectura de literatura es posible, se responde, con frecuencia, que son aquéllas que implican un clímax y escenario “*de placer*”, ocasiones “*diferentes*”. Por lo tanto, se prevén como “buenos indicadores” el “*impacto*”, “*gusto*”, “*agrado*”, “*iniciativa de los alumnos*”.

En este sentido, es posible preguntarse si se está construyendo una representación de lectura de literatura que implica *placer, comodidad, previsibilidad*, excluyendo la *incomodidad, el esfuerzo, el trabajo, el rechazo*. Todas cuestiones, efectos, impactos y sentidos que implica la diversidad de lecturas de producciones literarias.

Desplegar estrategias como docente, adulto lector y mediador de lectura, teniendo como propósito diversificar el universo simbólico de los estudiantes, es habilitarles la literatura como el arte que -mediante la palabra- crea mundos autónomos en sí mismos, producciones resultado de observaciones agudas, desopilantes, impredecibles, crueles o absurdas respecto a la existencia humana.

Así, considerar materiales literarios que *le agraden* al aula como comunidad lectora implica también apelar a la ampliación de los trayectos de lectura, seleccionando textos que propicien reflexiones cuestionando argumentos o personajes estereotipados o que muestren *otras maneras* de resolución de conflictos.

Por lo tanto, también son posibles indicadores de un proceso de formación de lector de literatura: *el displacer, la incomodidad, la imprevisibilidad* como desafíos, *trabajos de lectores* que, acompañados por un mediador, podrán transitar procesos que aporten al enriquecimiento de capitales culturales.

En este contexto, la instancia de selección del material de lectura es la oportunidad para reflexionar sobre criterios tales como:

“En Nivel Inicial y Primer Ciclo de EGB se consideran sólo las versiones sencillas, lineales, el mismo género, tramas simples, adecuados a la etapa evolutiva según las editoriales”.

Aquí, el concepto de *diversidad* permite evidenciar que ampliar los horizontes de lectura implica también desarticular subestimaciones instaladas en las representaciones adultas acerca de los alumnos como constructores de sentidos. De manera tal que lo que puede suponerse como un *riesgo de confusiones*, puede resultar *complejización y enriquecimiento* en un niño lector.

Observar lo recurrente en prácticas de selección de textos literarios con el propósito de analizar los criterios que sustentan la circulación de material disponible para ser leído, aporta a la *diversidad* y se arriba a decisiones, tales como:

“Lecturas incómodas no se han realizado, es una posibilidad para sacudirle la pereza a los niños, porque tienen a disposición una gran variedad de géneros y autores para elegir, pero siempre terminan con el género o autor de su agrado y no se arriesgan al cambio”.

Al respecto, Graciela Montes en su texto “Leer por placer: otra vuelta de tuerca”, posicionándose como lectora de literatura, asevera que determinados textos no la hacen reír y mucho menos le resultan fáciles. Y enuncia: “Me exigen más bien y me sobresaltan. Y sin embargo, o por eso, me hacen gozar” (MONTES: 1999).

Por lo tanto, mediar lectura de literatura, es estar “ante” y “dentro” de la “sociedad de lectura” que es el aula, lo que implica situaciones permanentemente desafiantes.

Así, el docente -como lector-mediador- es quien tiene la posibilidad de elegir y conformar el corpus de textos que sus estudiantes leerán, situación que propicia constante dinamismo ya que las propuestas prevén destinatarios específicos, cada grupo en particular.

En ocasiones, *planificar recorridos* implica *construir la diversidad* desde la multiplicidad genérica, el recorrido por la obra de un mismo autor (deteniéndose en el concepto de autoría), las lecturas propiciadas por una colección (trabajando los puntos en común de esos corpus) o la búsqueda de personajes designados de la misma manera, pero contruidos desde diferentes puntos de vista de un texto a otro.

En consecuencia, la selección de los textos literarios supone la formación del docente mediador como quien observa y acompaña las particularidades del grado o sala de cada año y también, como quien media críticamente ante las *prescripciones* que pueden instalarse desde diversos ámbitos.

Múltiples intereses rigen el campo literario y llegan a la escuela propuestas de un mercado editorial que evalúa pertinente diferenciar la producción, circulación y consumo de textos literarios según “literatura universal”, “autores

clásicos”, “colecciones para edades bien diferenciadas”, “infantiles”, “juveniles”, entre otras.

Estar atentos a explorar los acervos de las bibliotecas personales, áulicas, institucionales, populares, municipales y/o provinciales, implica *leer para poder llevar* al aula o sala, dándose la posibilidad de coincidir o no con las prescripciones establecidas por el mercado o por otras instancias de legitimación y/o visibilidad como: medios de comunicación, publicidad, crítica literaria, academia, entre otras.

Considerar los autores “clásicos” o los consagrados según un listado oficial es sólo uno de los diversos parámetros posibles de selección.

Por otra parte, teniendo en cuenta que la edad cronológica de los lectores no coincide linealmente con su trayecto como lector, bien se puede *volver* a los clásicos infantiles en reiteradas ocasiones (*etapas evolutivas*) que darán espacio a nuevas relecturas, u optar por obviar los parámetros etarios de determinadas colecciones (o supuestos tácitos) que excluyen a lectores “pequeños” de la posibilidad de leer, en determinadas edades, textos de autores considerados “para adultos” y en donde no se advierten “peligros” terminológicos, temáticos o de otra índole.

En este sentido, el concepto de “lo clásico” que supone la categoría de “los clásicos”, es susceptible también de ser *repensado*, ya que recordemos se trata de “juicios de valor de una determinada época y grupo hegemónico” (EAGLETON: 1998).

La escuela como institución legitimadora responde a discursos dominantes históricamente y podemos encontrar un corpus de textos que, por haber sido designados como *clásicos de la literatura infantil*, el ámbito escolar los ha considerado generación tras generación. Sin embargo, si bien cada texto en particular refiere a trayectos de producción y circulación diferenciados, cada lector se apropia de ellos construyendo significaciones legítimas de ser escuchadas por la institución escolar.

Como diversas instituciones escolares explicitan:

“No existe una lectura de los textos, sino cuantos lectores lo lean”.

Y cuando los estudiantes leen cuentos, historietas, poesías, leyendas, etc., e intercambian opiniones, ideas, es factible que aprendan a seleccionar los textos

con criterios propios, fundados, transitando así procesos de fortalecimiento como *lectores autónomos* con la *compañía* y *asesoramiento* docente.

En este sentido, las categorizaciones como una serie de *supuestos* (lecturas de otros) respecto a los textos, requieren de un posicionamiento crítico del mediador, un mediador *autónomo*, atento a taxonomías un tanto *discutibles*.

Literatura: se produce, circula, se consume y vuelve a circular

El inmenso *tapiz intertextual literario* se encuentra en permanente dinamismo en sus condiciones de producción, circulación y consumo. Por ello, los estudiantes, al transitar por la escuela y por fuera de ella, son lectores de producciones que pertenecen, se vinculan, dialogan o transgreden el *repertorio escolar*.

En diversos soportes, el mercado difunde productos musicales, televisivos, gráficos, virtuales o literarios y cuando la escuela habilita el ingreso de esas “otras lecturas”, que los niños consumen permanentemente, se pone de manifiesto la potencialidad que implican dichas incorporaciones. **Se apela al diálogo, acortando distancias generacionales, posicionándose la institución como el espacio propicio para mediar.**

Respecto a este tema, mientras que en ocasiones se explicita: “*La lectura pasa a un segundo plano*” por el “*dominio de la informática y la televisión*”, en otras, se considera “*importante incluir diversas lecturas*”, que comprometan una crítica mediación docente y permitan a los estudiantes incorporar herramientas en tanto lectores-consumidores para poder *distanciarse* de los productos ofrecidos, y poder criticar, buscar alternativas, *elegir*.

La incorporación al trabajo áulico de series televisivas destinadas a públicos adolescentes y con importante repercusión en niños pequeños, hace posible el *trabajo de lectores* con escenas determinadas, reflexión sobre personajes específicos, caracterización por roles, entre otras posibilidades. Estas producciones surgen como *posibilidades* y se instalan como *desafíos* en la instancia mencionada como decisiva: la selección de los textos.

Un asunto particular

“La literatura, en sí misma, pertenece al orden del arte –y del juego. Sólo que está hecha de palabras y eso la complica con otros asuntos...”
(MONTES: 1997)

La escuela, precisamente por tratarse de una institución en la que se producen, circulan y se consumen diversidad de materiales escritos requiere de ordenamientos que contemplen especificidades de prácticas de lectura.

En este contexto, un recurso disponible es la planificación de proyectos de lectura diferenciados. Es decir, incluidos en la propuesta institucional se diferencian, en el plano de la enunciación y en las instancias de implementación, el *proyecto de lectura transversal* y el *proyecto de lectura literaria*.

Revisar las propuestas escolares de lectura de textos literarios propicia múltiples reflexiones acerca de los *alcances y posibilidades* de dichas construcciones textuales.

Cuando se recurre a la literatura con propósitos utilitarios se establece un corrimiento en su condición de obra de arte. Esto se traduce en propuestas áulicas que supeditan la lectura de literatura a la enseñanza de determinados contenidos curriculares. Por ello, proponen recurrentemente actividades que funcionan como procedimientos de inducción de unas lecturas en particular, limitando las posibilidades de apropiación y construcción de sentidos por parte de los estudiantes.

Cuando se establece como propósito leer literatura para el tratamiento de contenidos de Lengua, suele ocurrir -por ejemplo- que ante la consigna de reconocer y analizar verbos después de la de lectura de un poema, el lector decida detenerse en la palabra *amaba* que aparece en un verso, y que, sin embargo, no se le conceda espacio a la reflexión sobre el “aporte” de este término a la construcción del sentido global de la composición lírica porque lo único que se requiere e inte-

resa es que sea tenido en cuenta como categoría *verbo, primera conjugación, modo indicativo, tiempo pretérito imperfecto, 1ª y 3ª personas del singular*.

Por otra parte, ocurre también con otras áreas del conocimiento. En el caso de la Matemática, suele consignarse el cálculo de fechas en un relato literario. Surge la inquietud respecto a qué acontece en el aula cuando los lectores optan por relecturas elípticas en las que prefirieren no detenerse en las marcas temporales, sino en las descripciones espaciales.

También se puede mencionar que en las Ciencias Naturales se proponen cuentos con elementos que permiten asociaciones con una determinada zona geográfica. Qué acontece entonces cuando los estudiantes eligen volver sobre un personaje cuantas veces lo crean oportuno, sin entablar analogías con la descripción de la naturaleza.

En el terreno de las Ciencias Sociales suele complejizarse todo aún más, si se apela, por ejemplo, a la lectura de un personaje histórico que funciona como anclaje de referencia a la realidad extratextual -construido mediante un tratamiento ficcional- sin dejar espacio para las elecciones del lector, las cuales pueden consistir precisamente en “desechar” -al momento de comentar su lectura- un personaje referencial, aunque protagónico, y elegir reconstruir la participación de los otros personajes, aunque “secundarios”, que funcionan de ayudantes u oponentes del principal.

Por lo tanto, es posible sostener que los procedimientos mencionados tienden a *forzar los alcances de significación* que prevé el discurso literario y a *condicionar las posibilidades que tiene el lector* de literatura.

Por otra parte, el concepto de *ficción* aporta elementos que propician la reflexión acerca de qué sucede en la escuela con las producciones literarias. Partir del supuesto que considera a la ficción como la construcción de mundos autónomos en sí mismos, que despliegan un tratamiento particular de las nociones de *verdad, mentira, realidad*, habilita a que el lector pueda solicitarle que el mundo construido sea creíble, sin cuestionar con parámetros de la realidad extra-textual. De tal modo, resulta poco factible cuestionar el ingreso de Alicia en el País de las Maravillas, ya que la alusión a su sueño lo hace creíble, verosímil.

Ahora bien, entablar analogías directas entre la escena del té de Alicia y la costumbre inglesa de tomar té, llevaría a suposiciones desopilantes ya que no se trata de documentos históricos, pese a que se puedan rastrear *huellas de fragmentos* de la realidad.

Como puede evidenciarse, se trata de lecturas posibles, interpretaciones factibles pero no únicas.

En tal sentido, también se construyen en el espacio escolar lecturas que privilegian determinados valores ético-didácticos.

Cuando se hace referencia a las posibilidades de *enseñar* literatura, esto se vincula a la **formación de lectores que tienen la constante posibilidad de transitar en compañía y libertad por mediaciones, espacios, tiempos y materiales literarios diversos.**

Por lo tanto, se considera **que didactizar la literatura es poco recomendable ya que las obras de arte propician experiencias vinculadas con lo estético y esto las desvía de su propósito original.** Es decir, al tratarse de creaciones ideológicas, en sí mismas apelan a provocar efectos múltiples en cada receptor, sin necesariamente estar éste condicionado por el repertorio de lecturas posibles en la escuela. Cuando se trata de *valores* se tiende a lecturas que *inculcan* comportamientos, enseñanza que excede los propósitos del arte literario. Ya verá cada lector cuánto lo cuestiona, increpa o moviliza un texto literario. Ese sigue siendo un espacio íntimo que surge en la experiencia no sujeta a reglas ni controles de la subjetividad de los alumnos como lectores.

Palabra de lectores: espacios íntimos, subjetividad de la lectura de literatura

Los conceptos de *libertad-subjetividad-apropiación* -en cuanto al lector- y *compañía-posibilidad* -en cuanto al docente mediador- facilitan el repaso de las propuestas áulicas de literatura en tanto arte.

Al respecto, surge la pregunta acerca de si es legítimo “cuestionar” al lector de literatura. Y en el caso que así se decida, si las preguntas refieren literalmente a lo que el texto “dice”, o bien se apela a la inferencia, deducción, interpretación del lector.

El docente, tallerista y autor, Gerardo Cirianni propone como estrategia, habilitar en las aulas “cuadernos de escritura íntima” en donde los estudiantes puedan escribir sus lecturas, asociaciones, interpretaciones, juicios, valoraciones. Cuaderno, en tanto *registro personal*, opuesto deliberadamente al *espacio público* que implica el clásico cuaderno de clases. Ahora bien, insiste Cirianni que el docente respete (pese a toda curiosidad) la intimidad implicada en estos espacios personales, no evaluables, de cada estudiante lector.

En este sentido, habilitar ese espacio y otros donde sí se “invite” a la palabra de los lectores resulta determinante en la construcción de un lector *autónomo* (CIRIANNI-PEREGRINA: 2005).

Sólo cabe la pregunta sobre si, al escuchar a los niños, se legitiman sus “versiones” o se sigue construyendo un “repertorio” escolar posible, que implica determinadas palabras (otras no), limitados temas (otros no) algunos tipos de personajes (otros no), etc.

La polisemia implicada en las producciones literarias habilita a múltiples -y a su vez limitadas- construcciones de sentido, por lo que el rol del mediador supone el *acompañamiento y legitimación de interpretaciones personales* que puedan ser fundamentadas desde los propios textos, sin necesariamente *imponer* una lectura o proponer *develar un sentido oculto*, en ocasiones anclado en las lecturas del mediador.

Leer literatura en la escuela: entablar lazos con la comunidad

La incorporación de los adultos de la comunidad -en tanto lectores- en las escenas de lectura planificadas en los *proyectos de lectura de literatura*, se presenta como estrategia para generar inclusión y compromiso de los responsables del proceso de formación de los estudiantes como lectores de literatura. Esto acontece en la escuela como el espacio privilegiado de circulación de los bienes culturales.

Una situación inicial que responde al objetivo de **construir a la escuela como comunidad de lectores** radicaría en invitar a los docentes que no ejercen directamente en el área de lengua a formar parte de los acuerdos que prevé la planificación de este tipo de proyectos.

La convocatoria a padres, abuelos, tíos, referentes del barrio, entre otros actores próximos a los contextos de pertenencia de los niños, para la socialización de proyectos, propicia el diálogo en el cual se explicita la decisión institucional de privilegiar al discurso literario como posibilidad de ampliación y complejización de las construcciones de sentido de los estudiantes.

En disímiles contextos, también se hace factible la distribución de roles en tanto:

“Taller de padres para la constitución de un club de padres lectores y/o narradores orales”, “armado del sanatorio del libro a cargo de padres”, “invitación a participar como bibliotecarios”, entre otras experiencias. Es decir, *diversidad de mediadores, tiempos, espacios y textos*, son instancias que aportan al proceso de formación de lectores de literatura.

Sin embargo, es necesaria la *continuidad de propuestas*, escenas de lectura en comunidad contempladas en los tiempos y espacios cotidianos, no sólo en situaciones eventuales que apelan a la participación de *asistentes pasivos a muestras* de lo acontecido durante el ciclo lectivo.

Por otra parte, lo que puede ser enunciado desde la potencialidad, también se traduce, según el contexto, en grandes desafíos y complejos objetivos a llevar a cabo. La escuela atraviesa, en múltiples instancias, *dificultades vinculares* con comunidades de padres que se describen-valoran como *problemáticas* a la hora de ser convocadas.

Dependiendo del contexto en el cual se insertan las instituciones, se hace referencia a *comunidades adultas analfabetas*, o bien *comunidades alfabetizadas pero desinteresadas del trayecto escolar de sus hijos*. Ambas situaciones tienen

como resultado la ausencia, en el espacio escolar, de los adultos significativos en la vida de los niños.

Para la primera de las situaciones descritas y con el propósito de resignificar posicionamientos, en virtud de transformar las prácticas escolares en torno a la lectura de literatura, se presenta como enunciado que incita a la reflexión, la concepción de lectura propuesta en el texto *La gran ocasión* para incluir a los adultos relativizando estigmatizaciones:

“Analfabetos de significación no hay, somos todos constructores de sentido. Y si nos dan la palabra, todos podemos sentirnos, al menos por un rato, “el dueño del cuento”...” (MONTES: 2007).

Recuperar la palabra de los especialistas como acompañamiento en estos procesos complejos es válido porque invita a pensar la posibilidad de *entablar lazos con la comunidad* mediante la lectura de literatura, ya que:

“... la literatura es todavía esa metáfora de la vida que sigue reuniendo a quien dice y quien escucha en un espacio común, para participar de un misterio, para hacer que nazca una historia que al menos por un momento nos cure de palabra, recoja nuestros pedazos, acople nuestras partes dispersas, traspase nuestras zonas más inhóspitas, para decirnos que en lo oscuro también está la luz, para mostrarnos que todo en el mundo hasta lo más miserable, tiene su destello...” (ANDRUETTO: 2001).

Claro que la cita precedente resulta trasladable a cualquier contexto; sin embargo, la condición de *alfabetos desinteresados* asume también otras aristas para la reflexión.

En este sentido, revisar la *diversidad y continuidad de instancias de apertura* de la escuela hacia la comunidad de adultos responsables es una posibilidad para iniciar la observación de lo propuesto, los supuestos y expectativas que la institución posee en su imaginario. Otra posibilidad consiste en convocar para *socializar* y también *escuchar* para arribar a acuerdos que permitan la distribución de *responsabilidades de adultos lectores* como quienes aportan a las representaciones de lectura de los estudiantes.

Mediante diversos canales y soportes que hacen posible la comunicación, es factible apelar a la participación de los adultos no sólo como propiciadores de materialidades *-fondos cooperativos para la dotación de libros o responsables de la inculcación de los cuidados de los libros que llegan a casa-* sino también como adultos lectores: *socios de las bibliotecas escolares, escritores de lecturas en libros viajeros, participantes activos en la organización de la feria del libro, acompañantes en paseos por circuitos propios de lectores: bibliotecas, ferias, eventos,* entre otras posibilidades.

Igualmente, incluir a la comunidad de padres permite a la escuela dar respuesta a la demanda: “*¿Qué están trabajando? No hay nada en el cuaderno, ¿sólo leyeron?*”, y hacer visible que el cuaderno de clases no es el único soporte de construcción de sentidos y que leer es *trabajar* ampliando las posibilidades de simbolizar el mundo.

Bibliografía

- ANDRUETTO, María Teresa: *Pasajero en tránsito*, Ponencia para el I Congreso Internacional de Literatura Infantil y Juvenil, UN de Comahue, Cipolletti, 2001.
- BOMBINI, Gustavo: *Políticas de Lectura*, Ponencia Panel, Feria del Libro, Bs. As., 2008.
- CIRIANNI, Gerardo: Taller *La lectura en voz alta*, Córdoba, 2008.
- JITRIK, Noé: Conferencia inaugural *La lectura en el banquillo*, 13º Foro del Libro y la lectura, Chaco, 2008.
- LAHIRE, Bernard: *Entrevista*, diario *Clarín*, 30/07/2006.
- LERNER, Delia: *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, F.C.E., México, 2001.
- MONTES, Graciela: *La frontera indómita*, F.C.E., México, 1999.
- MONTES, Graciela: *La Gran Ocasión*, M.E.C. y T. de la Nación, Bs. As., 2007.
- TOLCHINSKY LANDSMANN, Liliana: *Aprendizaje del lenguaje escrito*, Ed Anthopos, México, 1996.

Equipo de trabajo

Alejandra Casas

Luciana Trocello

Silvia Vidales

Revisión de contenido y corrección de estilo

Marta Pasut

Gabriela Peretti

Ilustración de tapa

Micaela Trocello

Córdoba, diciembre de 2008

Autoridades

Gobernador de la Provincia de Córdoba
Cr. Juan Schiaretti

Viceregobrnador de la Provincia de Córdoba
Sr. Héctor Oscar Campana

Ministro de Educación
Prof. Walter Mario Grahovac

Secretaria de Educación
Prof. Delia Provinciali

*Subsecretario de Promoción
de Igualdad y Calidad Educativa*
Dr. Horacio Ademar Ferreyra

*Director de Planeamiento
e Información Educativa*
Prof. Enzo Regali

*Directora General de
Educación Inicial y Primaria*
Lic. María del Carmen González

*Director General
de Educación Media*
Prof. Juan José Giménez

*Director General
de Educación Técnica
y Formación Profesional*
Ing. Domingo Aringoli

*Directora General
de Educación Superior*
Lic. Leticia Piotti

*Directora General
de Regímenes Especiales*
Lic. Luján Mabel Duro

*Director General de
Institutos Privados de Enseñanza*
Prof. Hugo Zanet

Director de Educación de Jóvenes y Adultos
Prof. Carlos Brene

Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa
PLAN PROVINCIAL DE LECTURA
Dirección de Planeamiento e Información Educativa

Santa Rosa 751 - 1º Piso
Tel: (0351) 4462400 int. 1010 / 1012
E-mail: planlecturacordoba@gmail.com