

Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Córdoba
Dirección de Nivel Inicial y Primario

Nuevos lectores para un nuevo siglo



3ª Publicación realizada por el
Programa de Promoción de la Lectura

Con el auspicio de las siguientes Editoriales
que integran la Comisión Pro-Lectura

Aique, AZ Editora, CB Ediciones, Edebé,
Estrada, Grupo Editor Norma y Santillana.

ÍNDICE

Proyectos desarrollados por el Programa de Promoción de la Lectura de la Dirección de Nivel Inicial y Primario .

Acciones del Programa de Promoción de la Lectura entre 1993 / 1997.

MATERIALES ALTERNATIVOS DE LECTURA. UN NUEVO CAMINO AL LIBRO. Prof.Susana Itzcovich.

¿MARKETING PARA UNA BIBLIOTECA ESCOLAR? por una biblioteca en cada escuela. Graciela Bialet

¿Cómo saber qué les gusta y pueden leer los chicos? - Cerlal - Prof. Ma.L.Cresta de Leguizamón.

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE PROMOCIÓN DE LA LECTURA de la PCIA. DE CÓRDOBA en el período 1993-1996. Lic. Eduardo Domenech.

Proyectos desarrollados por el Programa de Promoción de la Lectura de la DNIP

1- La biblioteca escolar: un ámbito para la formación de lectores. (Sugerencias pedagógicas para organizar bibliotecas áulicas, centralizadas y circulantes en las escuelas)

2- La narrativa de tradición oral como estategia de animación a la lectura. (Sugerencias pedagógicas y propuestas organizativas para propiciar el gusto por la escucha y lectura literaria a través de la generación de horas del cuento, clubes de narradores, abuelos y padres cuentacuentos, etc.)

3- Escuela: ¿Tveo bien? Estrategias de lecturas posibles. (Sugerencias pedagógicas para incorporar el lenguaje de los medios audiovisuales a los comportamientos lectores, basados el desarrollo de la criticidad)

4- Cultura mediática y lectura: La MEDIOTECA en la escuela. (Sugerencias pedagógicas para organizar espacios multimediales de lectura en la escuela)

5- Recuperación y refuncionalización de la Biblioteca del Maestro “Domingo Faustino Sarmiento”. (Esta Biblioteca está a disposición de todos los docentes y ofrece a sus usuarios servicios de extensión cultural y de capacitación. Consultar en: Santa Rosa 751, 2do. piso. Teléfonos (051) 33-2379/84/86 int. 40)

6- Biblioteca Circulante. (Biblioteca que ambula por escuelas rurales)

7- Red Provincial de Bibliotecas Escolares. (En desarrollo)

8- Plan sistemático de lectura. (En desarrollo)

9- Comisión Pro -lectura (integrada por las Editoriales: AZ, Aique, Norma, Edebé, Santillana, Planeta, CB Edic., Op Oloop y Alción, y por las librerías Infanto Juvenil, Rayuela y Assandri; en apoyo a las acciones de difusión del libro y la lectura)

Por todos estos proyectos puede consultarse y/o solicitar asesoramiento dirigiéndose por correo o personalmente a: Biblioteca del Maestro - Santa Rosa 751 - 2º Piso - (5000) Córdoba

Acciones del **Programa de Promoción de la Lectura** **de la D.N.I.P. entre 1993 / 1997**

1993 La Biblioteca escolar

- Relevamiento de cantidad y calidad de bibliotecas escolares en la Pcia. de Córdoba:
- Confeción de mapa de bibliotecas infantiles en Cba.
- Elaboración de diagnóstico de relación libro-alumno y situación en n/ escuelas.
- Producción de la 1º Jornada de Educación en la Feria del libro CBA'93 Tema "La biblioteca escolar: un ámbito para la formación de lectores"
- Conferencias centrales a cargo de la Prof. Ma. Luisa Cresta de Leguizamón y Prof. Graciela Guariglia. Proyección de videos c/experiencias en C.E. de Cba.

- Formación de Grupos de Maestros Líderes Lectores (participaron 30 C.E. de las Regiones 1º y 8º de Capital)

1994 Narrativa regional

- Recopilación de leyendas cordobesas y adaptación para niños. Publicación del libro “De boca en boca” a través de un convenio entre el Ministerio de Educación de Córdoba y AZ Editora.
- Participación sistemática en la Comisión de Programación de la Feria del Libro de Córdoba.
- Producción de la 2º Jornada de Educación en la Feria del libro CBA’94. Tema “La narrativa de tradición oral como estrategia de animación a la lectura”
- Conferencias centrales a cargo de la Lic. Ana Padovani y de la Prof. Graciela Bialek. Proyección de videos c/experiencias en C.E. de Cba.
- Talleres docentes en Capital e Interior, llegando a 85 C.E.
- Asesoramiento individualizado a 25 C.E. sobre organización de las horas del cuento en la escuela, clubes de narradores, abuelos y padres cuentacuentos, etc.

1995 Escuela ¿Tveo bien? TV y Lectura

- Continuidad Proyectos 93 / 94
- Asesoramiento a Bibliotecas escolares de C.E. de Cba.
- Actualización del relevamiento de datos p/ evaluar alcances y logros. Elaboración de Informe: Con este programa, entre 1993 y 95 se crearon 2.974 bibliotecas con modalidad autogestiva.

- Creación de la Biblioteca Circulante de la D.N.I.P. (100 ejemplares) que recorre escuelas rurales del interior.
- Organización, refuncionalización y traslado de la Biblioteca del Maestro a la DNIP. Creación de una Asociación de Amigos de la Biblioteca del Maestro “D.F. Sarmiento” que a modo de cooperadora apoye sus acciones.
- Organización de Videoteca de la DNIP (30 títulos) para la Biblioteca del Maestro.
- Protocolos de Trabajo para producción de videos educativos con la Escuela de Ciencias de la Información de la Universidad Nacional de Córdoba y con La Metro-Esc. de Cine y TV.
- Reuniones de apoyo técnico sobre este proyecto, con Supervisores de las Regiones: 1º, 5º, 8º y Jardines de Infantes (28 Supervisores Zonales)
- Producción de la 3º Jornada de Educación en la Feria del libro CBA'95, Tema “Escuela: ¿Tveo bien? Estrategias de lecturas posibles”
- Conf. central a cargo del Lic. Daniel Cohen y proyección de videos c/experienc. en C.E. de Cba..
- Producción de afiche y participación en Feria del Libro de Bs.As.
- Lectura y asesoramiento de 123 proyectos institucionales de TV y lectura

1996 La MEDIOTECA: un centro de documentación educativa

- 12 Talleres docentes en Capital e Interior, llegando a 532 C.E.
- Asesoramiento individualizado a 17 C.E. sobre organización de Mediotecas.
- Inauguración de 166 MEDIOTECAS en escuelas de toda la Pcia.
- Refuncionalización en MEDIOTECA e inauguración nueva sede de la Biblioteca del Maestro “D.F. Sarmiento”. (Patrimonio: 7000 libros, 2500

revistas, 50 videos, mapas, juegos didácticos. Procesamiento e informatización). Producción de 14 actividades de extensión cultural. Su personal realizó cursos de capacitación en sistemas informáticos de procesamiento de datos bibliotecológicos y teleinformática. Acuerdos con la Biblioteca Nacional de Maestros para establecer a la Biblioteca del Maestro “D.F. Sarmiento” como cabecera de la Red Nacional de Bibliotecas del Maestro.

- Rotación de la Biblioteca Circulante dependiente de la Biblioteca del Maestro por escuelas de la Región Escolar 7°.
- Producción de la 4° Jornada de Educación en la Feria del libro CBA'96. Tema “Cultura mediática y lectura” .
- Conferencias centrales a cargo de la Prof. Ma. Luisa Cresta de Leguizamón y la Lic. Mirta Echevarría. Proyección de videos c/experienc. en C.E. de Cba.
- Actuación de los narradores Nelly Ema y Pipo González
- Edición de una publicación de 32 pág. (1.000 ejemplares) distribuida entre los asistentes, titulada: “Los que no leen se quedan afuera”.
- Producción del video “Los que no leen se quedan afuera”.
- Actualización del relevamiento de datos de los años 93 y 95 sobre creación de bibliotecas a los que se sumó información acerca de estrategias y didácticas de lectura implementadas a partir de los alcances del Programa de Promoción de la Lectura de la DNIP.

1997 Nuevos Lectores para un Nuevo Siglo

- Talleres docentes de capacitación en promoción de la lectura y acciones del Programa, en localidades del Interior de la Pcia. de Cba. y en la Capital, llegando a 234 C.E.

- Asesoramiento individualizado a 32 C.E. sobre organización y creación de Mediateca.
- A partir de la actualización de datos relevados a fines del 96, se elaboró un informe estadístico a modo de replanteo de la situación diagnóstica.
- Participación del Programa de Promoción de la Lectura de la DNIP en:
- el 1er. Congreso Internacional de Promoción del Libro y la Lectura en la 23° Exposición Feria Internacional de Bs. As. “El libro del Autor al Lector”;
- 1er. Congreso Regional de Lectura y Vida “La escuela y la formación de lectores y escritores”, de la Asociación Internacional de Lectura.
- Extensión horaria y formación del personal de la Biblioteca del Maestro. Procesamiento de alrededor de 500 materiales nuevos. Desarrollo de 10 actividades de extensión cultural y pedagógica en el marco de los festejos del CENTENARIO de la Biblioteca del Maestro “D.F. Sarmiento”.
- Producción de un video conmemorativo del CENTENARIO de la Biblioteca del Maestro “D.F. Sarmiento”.
- Rotación de la Biblioteca Circulante dependiente de la



- Biblioteca del Maestro por escuelas de la Región Escolar 5°.
- Conformación de la Comisión Pro-Lectura con la participación de editoriales nacionales y locales, que tienen como meta coordinar acciones con el Programa de Promoción de la Lectura de la DNIP a fin de difundir el libro y el hábito de la lectura.
 - Producción de la 5° Jornada de Educación en la Feria del libro CBA'97. Tema "Nuevos lectores para un nuevo siglo" .
 - Conferencia central a cargo de la Prof. Susana Itzcovich y proyección de videos c/experienc. en C.E. de Cba.
 - Actuación de los narradores Nelly Ema y Pipo González
 - Edición de una publicación de 64 pág. (2.000 ejemplares) auspiciada por la Comisión Pro-Lectura, titulada: "Nuevos lectores para un nuevo Siglo".
 - Planificación de acciones para el desarrollo de una Red Pcial. de Bibliotecas Escolares en C.E. dependientes de la DNIP.
 - Planificación de acciones para el desarrollo de un Plan sistemático de lectura a implementar como experiencia piloto en 1998.

**FOTOCOPIAR libros
es un delito**

**¡No enseñe a sus alumnos a
quebrantar la ley de pequeños!**

**Un libro no es caro...
¡es necesario al espíritu,
como la leche al
crecimiento del cuerpo!**

MATERIALES ALTERNATIVOS DE LECTURA. UN NUEVO CAMINO AL LIBRO

Prof. Susana Itzcovich

"Quizás en el futuro habrá otras maneras de leer que nosotros no imaginamos. Me parece que es un error desdeñar toda novedad tecnológica en nombre de los valores humanísticos en peligro.

Pienso que cualquier nuevo medio de comunicación y difusión de las palabras, de las imágenes y de los sonidos puede fomentar nuevos desarrollos creativos, nuevas formas de expresión; y pienso que una sociedad más desarrollada tecnológicamente podría ser más rica en estímulos, elecciones, posibilidades, instrumentos diversos y tendrá siempre necesidad de leer, de cosas que leer y personas que lean"

Italo Calvino (Revista Quimera N° 49)

Este párrafo del escritor italiano Italo Calvino promueve una serie de reflexiones acerca del avance de la tecnología, los multimedios y el lector.

Su perspectiva tiene como eje la lectura, la palabra, el sonido, a las que considera irremplazables. Siempre habrá un lector que tendrá algo que leer: en un libro, en una revista, en un diario, a través de la computadora o por el circuito de Internet. Escuchará palabras a través de la radio, la televisión o el cine; leerá carteles de publicidad y los subtítulos de las películas. Leerá imágenes que le provocarán sentimientos e ideas. Quizás podrá cambiar la manera de leer, pero no se dejará de leer.

Sin duda, debemos defender el libro como objeto cultural, como el rumor placentero de hojas que van pasando a medida que vamos leyendo, como un diálogo solitario entre el texto y el lector, pero a tres años del siglo XXI no podemos ignorar que existen otros circuitos de lectura que forman parte de la industria cultural de los pueblos, imposibles de marginar. Rechazar o no utilizar los medios de comunicación masiva en la escuela es no permitir el ingreso a la información y a la formación integral del individuo. La escuela debe aprovechar todos los recursos de los medios de comunicación masiva e integrarlos, como un modo de conocerlos, reconocerlos, formar "lectores" de diferentes textos y espectadores críticos de esos medios.

La enseñanza pone el acento en forma casi exclusiva en los códigos verbales; la lectura y la escritura son los ejes básicos de la actividad escolar:

"Pero la coexistencia, a nivel general de diferentes códigos para la transmisión de noticias hace ver que una exclusividad no parece conveniente". José Luis Rodríguez Diéguez (Las funciones de la imagen en la enseñanza)

La escuela no acordó todavía con conciencia la alfabetización de la imagen. Es decir que no enseña a leer la imagen, se trate de una imagen descriptiva o narrativa, estática o en movimiento. Del mismo modo como se concibe la teoría de la comunicación lingüística y su aprendizaje, habría que plantearse desde el acto didáctico, el problema de la imagen y su enseñanza.

En la era de la imagen sería imposible creer que la transmisión de conocimientos pueda brindarse únicamente a través de códigos verbales. Es imprescindible que los códigos icónicos ocupen el lugar que les corresponde.

"Frente al abandono del libro como objeto privilegiado con el cual se efectúa la acción interpretativa, aparecen los medios masivos de comunicación en especial los audiovisuales, compitiendo por captar la

atención de los jóvenes. La escuela ya no es la única ni la más importante agenda educativa. En la actualidad compite con nuevos modos de consumo, con nuevos objetos culturales". Adriana Miguel (La resistencia a la lectura)

En el Segundo Coloquio Intenacional de Literatura Infantil que se realizó en Medellín, Colombia, en setiembre de 1993, el Licenciado Francisco Delgado Santos, de Ecuador, expuso un tema que me dejó zumbando: "Materiales alternativos de lectura". Vinculando este tema con el que hoy nos convoca es que podemos reflexionar acerca del libro, las industrias culturales, la promoción de la lectura, las palabras, las editoriales, los niños, los jóvenes y los materiales alternativos de lectura.

Según el ecuatoriano Delgado Santos, la lectura

"es un acto, un proceso, un comportamiento al interior de los cuales prima un juego que no se considera distracción sino trabajo placentero y que construye sentidos connotados y múltiples hasta el infinito, para que el lector pueda instalarse sin fondo, sin reglas, sin grados y sin términos, que no tenga otra limitación que la de su propio vuelo". "Lectura libre y gozosa- dice más adelante- sí, pero también lectura abierta a la decodificación de todos los lenguajes: verbales y no verbales".

Es que aprender a leer, como lo observó Antonio Gramsci, es una tarea mucho menos fácil de lo que imaginaron los hombres generosos o previsores que hicieron entrar la escolarización primaria en las leyes orgánicas o en los programas de los partidos políticos y de las instituciones internacionales. El asunto de aprender a leer no consiste en instaurar una metodología autoritaria, sino de lograr- como dice Marc Soriano, un "homo legens", un hombre que lea para sí mismo, con su ritmo, por placer y con espíritu crítico: un hombre capaz de adaptar su capacidad de lectura- dice

Soriano- a los textos más diversos, de identificarse con el locutor y al mismo tiempo de distanciarse en relación con él.

Es decir, de crear hábito de no tomar hábito, de adoptar una capacidad receptiva a la vez condescendiente e informada, llena de seguridad y pronta a ponerse en tela de juicio. Flexible, en una palabra.

Por eso es que el aprendizaje de la lectura- tal como está planteado- no abarca sólo la etapa del Nivel Inicial y los primeros grados de la escuela primaria, sino que dura toda la vida, en proceso de ida y vuelta, de marchas y contramarchas, de abroches y desabroches.

Es precisamente a esos desalfabetizados temporales a los que hay que apuntar. A esos lectores que, por concurrir a la escuela, se ven OBLIGADOS a leer por DEBER, no porque tienen ganas, desde un comportamiento voluntario. Y también a esos lectores que ya no están en la escuela y se les olvidó leer.

Aclarado sucintamente el sentido de leer, especifiquemos a qué llamamos MATERIALES ALTERNATIVOS DE LECTURA.

En principio nos referimos a todo objeto de lectura NO SUSTITUTIVO del libro, sino como camino hacia él- como bien lo aclara Francisco Delgado Santos. Es decir que nos referimos a materiales impresos o a materiales audiovisuales.

Delgado Santos aclara muy bien a lo que llama MATERIALES ALTERNATIVOS DE LECTURA. Dice así: " texto impreso o audiovisual breve, que sin utilizar necesariamente la forma de libro tradicional, puede constituir un atractivo material de lectura por su novedosa forma de presentación, su bajo costo de producción, su ágil y masivo sistema de distribución, su bello e impactante mensaje, su novedoso escenario de lectura y su contextualización en un todo mayor del que haga parte, de manera planificada".

Resulta como difícil entender esto de materiales alternativos de lectura en un mundo tecnificado, informático y robótico. Llegará el momento, quizás, en que los lectores apunten su ojo sólo a la pantalla de sus computadoras para leer.

Claro, pero estamos hablando de un mundo desarrollado, urbano, de grandes capitales. Quizás estemos hablando de la era posmoderna del libro. Esta posmodernidad del libro, sin embargo, quedará limitada a esos países altamente industrializados, mientras ciertos países de América Latina y otros del Tercer Mundo, no habrán podido arribar al libro propiamente dicho.

De todos modos, a pesar de que algunos entronizados de la robótica pronostican la desaparición del libro, no creemos que ocurra. Sería un tanto incómodo leer desde la cama la pantada del ordenador; un tanto molesto para las cervicales, estar tirado en el suelo y elevar la cabeza para pispear la pantalla. Además, no hay tecnicismo que nos quite la posibilidad de percibir el aleteo y el chasquido de las hojas de un libro al darlas vuelta, de oler el papel, la tinta fresca, el lujo de acariciar con los ojos la tapa de un libro y percibir sus colores. Por eso, el Tercer Mundo seguiría camino al libro, cuando otros quizás hayan acabado con él.

LOS OTROS CAMINOS AL LIBRO

Los otros caminos alternativos que proponía Delgado Santos, nos parecen fáciles, imaginativos y contundentes para acercar las palabras a un lector. Hablamos, por supuesto, de las palabras literarias, de los textos de ficción:

Puede ser, desde una minúscula caja de fósforos, hasta una agenda ya pasada de año. Todo sirve como camino alternativo al libro. Pensemos en lo que anunciamos anteriormente:

- . brevedad del texto;
- . originalidad de presentación;
- . bajo costo;
- . efectivo sistema de distribución;
- . oferta en los espacios tradicionales y no tradicionales.

Se trataría entonces de canalizar las palabras, a través de dos lenguajes: el impreso y el audiovisual.

El impreso puede utilizar papel, carton, tela, vidrio, plástico, metal, madera.

El audiovisual podrá utilizar video con imágenes y palabras; el cassette narrado o con poemas. Cabe aclarar que estamos hablando de textos literarios originales, no adaptaciones para cassette o radio.

Este proyecto, que debería formar parte de un PLAN NACIONAL DE LECTURA, tendría que planificarse, de acuerdo con el destinatario: público infantil, juvenil, adulto, urbano, rural, vidente, no vidente, marginal, proveniente de culturas minoritarias, etc.

Por ejemplo, ¿cómo incorporar textos literarios en materiales alternativos de lectura?: en una cajita de fósforos, en estampidas de correo, en manteles individuales, en carteles, en agendas, en separatas de diario y revistas, en cuadernos de escuela, en bolsas para envolver... la lista puede ser infinita.

Pensemos en algunos materiales alternativos de lectura que circulan en nuestro país, en Latinoamérica y en el mundo:

- Cassettes con cuentos o poesías. ES UN CAMINO AL LIBRO

- Recordemos el ciclo Poemas en burbujas, microprograma filmico constituido por breves poemas de autores latinoamericanos, ilustrados por excelentes plásticos, con apoyatura musical, que se emitió por Canal 13, en 1982, a las 11.15, 17.20 y 21.55. El productor, Pablo Lijtzain, creador del proyecto, contó con un equipo que redondeó el proyecto. Sin embargo, auspiciado por UNESCO y otros organismos educativos, la propuesta sólo se emitió ese año, porque ningún anunciante resolvió apoyarlo. La cultura poética no interesó a los medios. Sin embargo, es OTRO CAMINO AL LIBRO.

- Pensemos en los libros que acompañan la distribución masiva de diarios. Por ejemplo, desde Página 12, los Periolibros (proyecto latinoamericano de UNESCO) y todos los otros libros que para niños o adultos, acompañan ese diario. Los cuentos, poesías que aparecen en otros medios de comunicación masiva (se trate de destinatarios adultos o infantiles), SON TODOS CAMINOS AL LIBRO.

- En algunos envases de golosinas, por ejemplo, se incorporaron pequeños libros de cuentos.

- En Inglaterra, en las cajas de galletitas se editan -en metal- el texto de un cuento completo.

- En Dinamarca, en las estampillas, la imagen de un cuento o de una poesía, destacando quién es el autor y el libro de donde se extrajo el texto.

- En Costa Rica, La hojita viajera, acompañó la revista sobre literatura infantil Cuentaquetecuento.

- En Cuba, ante la carencia de papel y otros insumos, producto del bloqueo estadounidense, se han reinventado formas de publicación utilizando materiales alternativos, artesanales. Recordemos que Cuba, después de la Revolución, privilegió la erradicación del analfabetismo- además de privilegiar el derecho a la salud-. El libro fue considerado artículo de

primera necesidad. Ahora inventa, como material de lectura, plaquetas artesanales con sobrantes de papel, cartón, armando libro por libro y dibujándolos uno por uno.

- En Colombia, FUNDALECTURA, dirigida por Silvia Castrillón, produce materiales alternativos de lectura como agendas anuales, que además del calendario, son excelentes antologías literarias.

- La Fundación SUSAEETA, también de Colombia, utiliza revistas de circulación masiva para docentes, insertando un suelto con cuentos o poesías para pegar en las paredes.

- Aquí en Argentina muchas editoriales también lo hacen.

- En Ecuador, uno de los materiales alternativos de lectura que se crearon se denominó Casitas de lectura, que consistía en un exhibidor de cartulina con forma de casa y en cada una de esas habitaciones había un libro para niñas y en cada balcón, se podía encontrar la metodología de uso de la colección, las fichas de lectura y los carnets de lectores. Los pequeños libros, de un formato de 22 X 15 cm y de 40 páginas ilustradas, fueron financiados por la Subsecretaría de Cultura del Ministerio de Educación y se distribuyeron masiva y gratuitamente libros literarios en las escuelas públicas de ese país.

- En México, Los libros del Rincón (un proyecto del Estado) distribuye masiva y gratuitamente a las escuelas públicas mexicanas, libros de ficción, cuidadosamente seleccionados por especialistas. (Quien inició el proyecto fue Marta Acevedo).

Creemos, como dice Calvino que el tercer milenio nos traerá " otras maneras de leer"... pero que la sociedad del siglo XXI, tecnológicamente más desarrollada, "tendrá siempre necesidad de leer; de cosas que leer y personas que lean".

¿MARKETING PARA UNA BIBLIOTECA ESCOLAR? por una biblioteca en cada escuela

Graciela Bialet

-1-

Poner un libro en las manos del niño es hacerle pito catalán a la rutina

*“El libro es una trampa,
una cautivante celada para un lector astuto”.*
M. Adelia Díaz Rónner.

Las corrientes constructivistas de la educación sostienen que el niño construye nociones a través del contacto directo con el objeto de estudio. Ese carácter curioso y eminentemente lúdico del niño lo ayuda, a través de la manipulación, el ensayo de las posibilidades del objeto, la interpretación personal de su uso y manejo, la exploración de sus posibilidades, a incorporar la noción, la idea o definición de ese elemento.

Un estudio acerca de las conductas reflexivas de los niños de cinco y seis años frente a los libros, realizado en Francia por Françoise Sublet e Yves Preteur (“Los modos de acceso al libro infantil en el Jardín de Infantes y en la Escuela Primaria” F. Sublet e I. Preteur), muestra cómo el niño, en contacto con el libro, elabora nociones respecto a su finalidad, funciones y manejo.

En él se subraya que aunque el adulto no se lo proponga, en el solo contacto con el libro, el niño aprende

“a identificar el objeto en la diversidad de sus formas, a imaginar lo que está dicho en las imágenes y el texto, a descubrir que tal libro cuenta historias, que en tal otro no hay que descubrir historias sino personajes o objetos y que otros libros están hechos para jugar con ellos, manipularlos (captación de las funciones del libro)”.

Es capaz de distinguir cómo funcionan los libros, a anticipar contenidos según las tapas, a “comprender los principios de alineación, direccionalidad, segmentación”, y progresivamente identificar signos, sentidos y hasta formas literarias.

Sin embargo la escuela en las últimas décadas se despreocupó por acercar libros a los chicos. Las razones fueron muchas y algunas hasta absurdas: “porque son caros”; “alpargatas sí, libros, no”; prohibiciones de pedir textos de estudio para que los chicos no gasten, pero sí a las fotocopias (yo me pregunto: si se suma lo que se le pide anualmente a un alumno para fotocopias ¿cuánto libros se compran?); bibliotecas escolares sin espacios físicos, o sin personal a cargo, o con prohibiciones de usos porque los chicos rompen los libros (¿no será que un libro manoseado, roto, usado es un libro visto y/o leído? ¿sí no para que sirve ese objeto libro? ¡Ah, sí! algunos los compran por metros de repisa y con el lomo acompañando coloridamente al decorado) ... etc.

¡Cuántos prejuicios! ¡Cuántas ideas distorsionadas! ¡Los disparates que nos hace decir ese discurso encapsulado de la escuela, ese modo de analizar las cosas fuera de toda lógica, ésa que sí aplicamos para entender y manipular la realidad cotidiana. ¡Qué escaso está últimamente el más común de los sentidos!

¿Se nos ocurriría no usar el televisor porque se gasta o porque se percude la tecla de encendido? ¿Dejamos de escuchar un casete de música que compramos porque nos gusta, pues al escucharlo una y otra vez se nos va acabar estirando y rompiendo la cinta? ¿Somos capaces de no bailar porque

se nos terminarán por gastar los huesos cualquiera de estos días?. Sin embargo al atravesar el umbral de la escuela se nos da por pensar en cuán peligroso es que se toquen los libros porque los chicos los pueden romper.

El análisis de la realidad muchas veces labra las huellas de la teoría.

Como al decir de A. Machado “se hace camino al andar” , trabajando como maestra de un 1º grado (con el 20% de repitientes) en una escuela que asistía a un población marginal de la Ciudad de Córdoba, me propuse como estrategia de promoción a la lectura, la creación de una biblioteca áulica con modalidad de retiro de libros al hogar.

Mis alumnos vivían en un villa de emergencia a orillas del arroyo de Los Sauces donde acababa La Cañada. Sus padres tenían (con suerte) trabajos temporarios, pero muchos de mis alumnos venían de hogares cuyos ingresos provenían de la prostitución o de la delincuencia. Algunos de mis chicos “trabajaban” mendigando o recogiendo residuos reciclables de la basura de otros. Una de mis alumnas estaba en guarda por haber sido quemada en sus genitales por su propia madre quien aplicaba esta terapia porque la niña se hacía pis en la cama (la enuresis era reacción contra el abuso sexual del concubino).

Cuento estas vergonzosas historias sociales para describir el cuadro económico cultural del grupo. A veces me sentía casi ridícula pretendiendo acercarles un libro, pero intuía que enseñarles a leer con placer era una meta que yo podría cumplir y ellos no olvidar. Sabía que el poder de la lectura, ese que genera autonomía didáctica, estaba encajonado entre el complejo descifrado del código escrito y las ganas con que accedieran a un tipo de lectura que los llevara luego a muchas otras lecturas, y a la larga a que conocieran otros modos de entender y transformar la realidad, su realidad.

El desafío era complejo. Los padres de estos chicos dependían del asistencialismo estatal en casi todo. Pedirles dinero para una biblioteca era

casi ridículo. La alternativa posible era conseguir libros por vías comprometidas de autogestión.

Así fue que con el acuerdo de algunos libreros de la ciudad, salimos con los chicos a ofrecer nuestros servicios como decoradores de vidrieras. Tomamos medidas, diseñamos ideas, acordamos modalidades de pago: cobraríamos en libros.

En la escuela preparamos entre los chicos y con la ayuda de la profesora de plástica, el material decorativo para las vidrieras de las librerías que contrataron nuestros servicios.

Con este trabajo, la donación de algunos libros y la compra de otros con aportes de quienes pudieron o quisieron aportar (a veces lo ridículo se convierte en epopéyico), conformamos nuestra biblioteca del grado: teníamos un libro para cada uno.

¡Había sido tan laborioso acceder a ella que los chicos se convirtieron en celosos guardianes de su cuidado! Los clasificamos, los numeramos y establecimos una modalidad de registro y de retiro. Así los libros empezaron a despreciarse todos los días en la hora del cuento y en cada recreo o cuando se terminaba antes con la tarea áulica, todos podíamos recurrir a un libro cuando quisiéramos o tuviésemos tiempo. Una vez reconocidos y familiarizados con sus temáticas, formatos y dibujos, los libros comenzaron a viajar con los chicos todos los viernes al hogar. Algunos venían limpios, sin uso; otros por el contrario traían felices huellas de haber pasado por la mesa o caído de la cama, estaban “leídos”.

Un día se acercó un papá que siempre colaboraba con trabajo a la escuela y me dijo que él no quería que su hijo llevara más libros a la casa porque no podía andar cuidándolo para que no lo rompiera. Conversando con él sobre esta estrategia de llevarse a casa un libro para animar a los chicos a leer, me confesó que no había aprendido nunca a hacerlo y que el hijo insistía con

ese bendito libro de fin de semana, con que lo leyeran juntos o que dijera que dice acá, o cómo suena esta letra. El papá no quería que el hijo se avergonzara de él, deseaba saber qué decían esos libritos que a su hijo tanto entusiasmaban, y terminó yendo a una escuela para adultos.

A partir del descubrimiento de esta realidad, comenzamos a realizar “Encuentros cuenteros” con los chicos y sus familias. En estas reuniones yo leía algún cuento o poema y luego el que quería contaba historias que conocía o leía otras.

La biblioteca áulica se convirtió así en un lugar de encuentro donde recrear y legitimar imaginarios. Donde los chicos sintieron que la lectura les abría nuevos espacios no sólo al conocimiento y al placer, sino también de entendimientos y afectos de su grupo. Fue un lugar donde como lectores nos reencontramos con nuestros propios mares de utopías, nuestras legítimas aguas de fantasías. Como dice Graciela Montes desde su rol de escritora:

“De ese modo, cuando llegue el tiempo del lector, y el lector se zambulla a su vez en nuestro texto, y atrape nuestros peces -nuestros peces vivos y no muertos- y los deje caer en su propio y privado mar de palabras, sucederá ese fenómeno único, irrepitable, asombroso, que es la lectura.”

Al año siguiente se implementó (como por contagio) una biblioteca circulante por ciclos en toda la escuela y se comenzó a navegar un verdadero río de lecturas.



El desafío de leer en la escuela

*“Un libro es
una cosa entre las cosas,
un volumen perdido entre los volúmenes que pueblan el indiferente universo,
hasta que da con su lector, con el hombre destinado a sus símbolos.
Ocurre entonces la emoción singular llamada belleza,
ese misterio hermoso que no descifran ni la psicología ni la retórica.”
Jorge Luis Borges*

Cuando los maestros nos encontramos frente a un grupo de alumnos no lectores solemos recurrir a investigar las causas que impiden encuentros eficaces con la lectura, luego desempolvamos nuestros apuntes del magisterio en búsqueda de métodos y didácticas posibles.

Lo cierto es que enfrentados a generar lectores, los maestros nos topamos con innumerables causas “ajenas a nuestra voluntad”, y a la hora de listar culpables, podríamos empezar denunciando a la TV, reconocida a veces como “caja boba”, o “chupete electrónico”, y desde siempre como pasatiempo económico y liberador de madres.

No es ningún secreto que la televisión ocupa un lugar privilegiado en el uso del tiempo libre de los chicos; aproximadamente y en promedio, un niño está frente al televisor “leyendo la realidad cultural a través de la imagen”, entre la cuarta y la tercera parte de su vida en que no duerme ni va la escuela.

Sin embargo, a la hora de acusar con el dedo tamaña actitud, es necesario conocer que los maestros también ven televisión... y mucho. Una investigación realizada por el diario cordobés La Voz del Interior, revelaba en el año 1992 que el 89,7% de los docentes primarios de Córdoba veían TV

y que el 54,4% lo hacían entre 1 y 3 hs. diarias. Sólo el 18,9% manifestó que leía asiduamente. O sea que el fenómeno de mucho tiempo de exposición ante el mensaje televisivo es compartido entre los alumnos y los docentes (y el poco hábito lector también).

Digo esto a fin de desmitificar la “negativa influencia” de la caja boba en desmedro de la lectura, que tiene como única víctima a la población infantil, y como un mal que nada tiene que ver con la escuela. Porque la escuela está hecha por una comunidad escolar compuesta por alumnos y docentes que provienen de un mismo medio socio-cultural, contorneado y cada vez más definido por los mensajes universalizantes que se transmiten por los medios de comunicación, y en especial por la TV.

Esta revelación me trae varias preguntas:

¿Es cierto que los chicos leen menos porque ven más televisión?

Si es así ¿qué pasa con los maestros?...¿leen?

Si la lectura es reemplazada por la imagen televisiva ¿qué estrategia didáctica deberá tomar la educación para equilibrar los tantos? ¿Será la resignación, la muerte del libro? “¿Nos bastará esgrimir los argumentos de la inocencia?” como dice el poeta Osvaldo Pol. ¿O quizás habrá que pensar en términos de políticas de mercado y ofrecer alternativas competitivas lo suficientemente fuertes como para que a la hora de elegir apretar la tecla de POWER de TV, los chicos y los maestros optemos por abrir un libro?

Tal vez sea prudente a estas alturas de las dudas, recordar que los chicos y los adultos vemos TV no sólo por abulia, sino porque se nos presenta como un medio fácil, con el cual sin salir de casa, podemos divertirnos, informarnos y conectarnos con las ideas de los demás (¡claro que con las ideas de los que dirigen los medios y ostentan el poder!).

Al tomar contacto con un libro ¿a qué nos exponemos? Y aquí viene, a mi juicio, el gran punto por el cual, en tantos años se nos hizo difícil competir con la imagen del televisor.

Si pensamos en los libros de texto escolares que durante años hemos tenido que ofrecer a los chicos, libros plagados de sentencias y moralejas que imponían modos unívocos de interpretar la realidad, realidad entendida siempre desde la Capital Federal sin miramientos a las regiones, libros plagados de estereotipos de papás con pipas y mamás en delantal; textos “profundos y veraces” como: SUSI ASA SUS SESOS EN SU MESA; libros en su mayoría estéticamente pobres donde todo estaba sujeto al “didactismo”; si esa era la alternativa posible, convengamos que tanto los chicos como los maestros preferimos la TV por mala que sea.

Viéndolo desde este ángulo, la culpa de no preferir leer, no la tendría la TV sino la mediocre oferta lectural.

Pensemos, por el contrario, en un libro que nos halla causado placer y avidez leer. ¿Cuántos desvelos nos ocasionaron sus páginas? ¿Con cuánta ansiedad esperábamos un momento libre para continuar el viaje ficcional por su tinta?

(...)“El poder de leer le está dado sólo al que sabe hacer de la lectura una operación eminentemente activa, al que sabe adoptar a la vez esa actitud de espera y de interrogación con respecto al otro, actitud de recreación de un pensamiento ajeno que supone que sabe escuchar-escucharse.

Quien posea ese poder de compromiso total en la búsqueda del diálogo tendrá necesariamente el gusto por la lectura, y la riqueza de la producción literaria será para su deseo una excitación permanente. Quien no haya adquirido esta actitud a la vez intelectual y sensible no sabrá leer. La ausencia del poder de leer implica necesariamente la del placer de la lectura.” (del libro “El poder de leer” de Robert Gloton)

O sea, tomando esta cita como fuente, el poder de leer sólo lo tiene aquel que es capaz de enfrentarse ante el mensaje de otro y hacerlo suyo mediante su propia reinterpretación.

Si lo analizamos desde la teoría de la recepción, en este acto el leyente se convierte en receptor activo, pues pone en funcionamiento, “activa” sus mecanismos representativos para entender -¡ojo! y no digo decodificar-repito, entender el mensaje. Y para ello lo hace del único modo que le es posible, desde su óptica, desde su modo de concebir la realidad, desde los esquemas cognitivos ya adquiridos, lo cuales se acomodan para recibir la nueva información y se asimilan e incorporan a los preexistentes (esto visto desde la teoría del constructivismo).

Si acordamos con R. Gloton en que leer es un placer, y no simple descifrado, entonces no hay por qué temer a una superposición de recepción con ningún otro modo de comunicación. A nadie, porque le gusta el chocolate y la frutilla descarta comer el uno por el otro, al contrario, busca la manera que su hígado resista comer lo más posible de los dos alternativamente. A quien le guste ver TV y también leer, hallará los espacios de recepción para cada uno, y a medida que por experiencia propia descubra cuándo es un receptor pasivo y cuándo activo, dosificará su participación en uno y otro modo de comunicarse.

Y... ¿qué tiene que ver la escuela en todo este embrollo de teorías de la comunicación?. Pues le cabe, nada más ni nada menos que la enseñanza y la oferta lectural.

La escuela debe encarar dos estrategias didácticas simultáneas: por un lado favorecer el aprendizaje de la lectoescritura de manera natural y placentera; por otro, poner al alcance de los chicos libros que valgan la pena ser leídos y que ¡por supuesto! puedan ser tocados y “gastados”.

La primera cuestión se viene resolviendo con la difusión de nuevas propuestas metodológicas centradas en los significantes, como las de B. Braslavsky, Cuenca, Ferreiro, Kaufman, etc., que por suerte y para felicidad de muchos chicos que han descubierto el placer de leer y escribir, se van expandiendo de a poco por las escuelas argentinas.

Resuelto el tema, gran tema, de cómo aprender a leer, queda el de ofrecer a los niños buenos materiales de lectura, como dije antes, libros que justifiquen el esfuerzo y las ganas de leer.

Llegamos así a otro de los tópicos diagnósticos sobre la falta de estímulos para la lectura: por un lado la culpa la tiene el TV y por el otro la familia.

Bien sabemos los maestros que los chicos no vienen a la escuela con sus registros conceptuales en blanco, sino que éstos están cargados de informaciones provenientes de su medio familiar. Al ingresar a la escuela el niño trae, además de su mochila, un bagaje compacto de aprendizajes sobre cómo es la vida, según los usos y modos familiares. Cómo se habla, cómo se hace esto y aquello en la vida cotidiana. Si en casa se escucha cuartetos, el oído musical del chico suena a paso doble, si en casa se come con las manos, o carne cruda, sus registros representativos se habrán adecuados a esa modalidad por buena o mala que nos parezcan. Esos son aprendizajes que él, al igual que cualquiera de nosotros, fue y va incorporando por imitación de las pautas tipificadas de su entorno.

O sea, y volviendo a nuestro tema, que si en casa nadie lee, la lectura será una actividad desconocida, una oferta inexistente. Como dice Jacqueline Cimaz:

“No nacemos no-lectores, nos hacemos no-lectores”

En muchos casos es la escuela quien puede o no tener la primicia de acercar un libro al niño. Y acá viene el desafío ¿ofrece libros la escuela? ¿qué libros ofrece? ¿Cómo lo hace?

En 1993 se relevaron datos sobre la existencia de libros que las escuelas de la Pcia. de Córdoba ponen al alcance de sus alumnos (trabajo de investigación realizado desde la Dirección General de Nivel Inicial y Primario- del Ministerio de Educación de la Pcia. de Córdoba, coordinado por quien relata). Dicha realidad (que no es de las peores del país) bien puede servir para ilustrar la de muchas otras provincias en las cuales los números pueden revelar datos más preocupantes.

Las 1759 escuelas primarias que respondieron a la encuesta (34,39% urbanas y el 65,60% rurales), contaban con un total de 252.940 alumnos (86,37% urbana y 13,43% rural). Nótese que hay menos cantidad de escuelas en los centros urbanos con mayor cantidad de alumnos, y que en la zona rural hay más escuelas con mucho menos alumnos; esto se explica entendiendo que el esfuerzo del sistema educativo oficial acerca los servicios educativos a las poblaciones más aisladas.

Teniendo en cuenta esta realidad, hallamos que casi el 72,48% del total, posee bibliotecas centralizadas, circulantes y/o áulicas, (mayormente centralizadas, o sea de toda la institución), y casi todas atendidas - laboriosamente- por un docente que además de sus funciones habituales se encarga de ella. La cantidad de libros con que cuentan reveló una relación libro - alumno menor a 1 libro por niño.

Así mismo, de los 743 jardines de infantes consultados con la misma encuesta, la relación libro por chico dio 0,35 (otra muestra anterior realizada en 1989 daba una relación 0,46 libro por chico), pero hay que destacar que se estaba rastreando BIBLIOTECAS organizadas como tal, o sea con fichero, sistema de préstamo, etc, y NO se preguntaba por los libros existentes en los rincones de lectura que justo es decir, están presente en todos los Jardines de Infantes.

Viéndolo en números podemos concluir que la oferta bibliotecaria escolar no es muy variada, más aún si tenemos en cuenta que estos son datos

estadísticos y como tal están promediados, hecho que lleva a disimular verdades como que existen grandes zonas, sobre todo en las urbano marginales y las rurales donde los guarismos son notablemente inferiores, y éstos se nivelan provincialmente con otros más elevados de zonas urbanas favorecidas.

En el marco de este mismo estudio diagnóstico, nos contactamos con la Federación de Bibliotecas Populares, a fin de conocer las acciones que se vienen desarrollando en esta área, para verificar cuántas y cuáles bibliotecas públicas, populares o privadas cuentan con sectores para niños, y qué actividades de extensión realizan con su comunidad y con escuelas. Así comprobamos que, de 550 bibliotecas no escolares, sólo 62 (algo más del 11%) posee un sector para niños.

De las escuelas consultadas ninguna destinaba en su horario mosaico horas específicas a la lectura, casi todas argumentaron que esa actividad estaba incluida en la disciplina Lenguaje o en Ciencias. Sólo un 1,8% manifestó diseñar momentos especiales de lectura que tiene como objetivo la lectura placentera por sí misma. Las estrategias didácticas utilizadas por este escaso 1,8% de escuelas son, por ejemplo:

- * al ingreso de toda la escuela a sus respectivas salas, lectura silenciosa durante los 15 primeros minutos de clase, de un libro elegido por cada niño y docente de la biblioteca áulica;
- * estipulación de una hora semanal de la “Hora del cuento” como una materia especial al tipo de Plástica o Música;
- * Biblioteca áulica abierta que puede ser consultada en todo momento y/o cuando los chicos van terminando sus actividades en las demás disciplinas escolares;
- * lectura diaria o semanal del periódico;

* talleres de teatro leído y/o producción radial donde los chicos representan y transmiten al resto de la escuela sus lecturas.

Cito estos ejemplos porque pueden servir como modelos para mostrar que al hablar de “hora de lectura” no hay por qué seguir pensando en la estresante lectura del “pase al frente”, en la que había que respirar profundo ante una coma, más profundo ante el punto y coma, levantar la vista en los puntos seguidos, y contar UNO, DOS en los puntos y aparte. ¡Ah! y el que no pasaba, debía seguir con la vista el texto porque la señorita en cualquier momento decía “siga fulano”, con el agravante que el fulano por lo general era uno.

Me permito esta humorada con intención de reirme de mi propia historia como estudiante... y sobre todo como docente, sin más ánimo que el de encontrar una forma eficaz de revisar nuestro propio quehacer maestral, ese que se hace todos los días cuando sacude el sol su gomina de aurora o despereza su mediodía. Ese quehacer de tiza y borrador que sólo se construye en el aula y con los chicos, a veces más de los que entran en la sala, demasiadas veces con problemas socio económicos culturales más problemáticos que el de la lectura.

Sin embargo, y sin desconocer ninguna de estas circunstancias, como maestra me pregunté durante años ¿qué puedo hacer yo ante esto? ¿qué puedo hacer por mis alumnos?. Y al igual que muchas encaré proyectos de corte social, de inserción en la familia, hasta de terapeuta clandestina y sin título, pero cuando los caminos de mi voluntarismo se cerraron y sólo quedó la realidad inamovible de la desigualdad cultural, comprendí que lo mejor que podía hacer por mis alumnos era ser profesionalmente efectiva. Era dejarles una herramienta para que con ella pudieran pelear, que aprendieran a pescar por sí solos -como dice el proverbio chino- sin esperar de los demás todo hecho.

El desafío era instrumentarlos, era aprestar los pensamientos y no la motricidad ocular; era despellejar la sensibilidad y dejar de lado la

sensiblería ñoña del discurso escolarizado; empujarlos a la libre expresión y a la comunicación; apostar a las nuevas ideas y no reforzar las destrezas para interpretar órdenes con reglas preestablecidas. Y en búsqueda de esa herramienta hallé que la lectura era el arma más eficaz contra la ignorancia, contra el aburrimiento, contra el no sé o no puedo. Si mis alumnos eran capaces de adquirir el poder de la lectura, yo habría cumplido con mi misión, había justificado mi existencia en el aula, habría sembrado mi planta de utopías, les habría puesto en sus manos las llaves de un futuro con un mínimo de igualdad de oportunidades. Porque al decir de F. Tonucci:

“aprender a leer no es aprender una técnica del descifrado, sino adquirir una manera cultural de comportarse”.

Y yo agregaría, una manera cultural de entender los mensajes, de informarse, de creer en las ficciones, de saber que siempre es posible un nuevo modo de hacer y sentir la vida.

Si un niño aprende que leer es placentero, buscará siempre repetir la experiencia, y así de a poco, se convertirá en poseedor de ese poder que da la lectura.

La escuela debe permitirse, más diría: exigirse, los momentos específicos para la lectura por la lectura en sí misma, sin más objetivo que la de pasar un buen rato sumergido en la fantasía de un cuento o una poesía, o por una nota de interés; porque la meta es favorecer el encontronazo de fruición con el texto escrito, es establecer los lazos de amistad entre los chicos y este viejo objeto de la cultura que por suerte se resiste a morir: hablo del libro.

En este camino surge un nuevo imperativo: los libros a ofrecer a los niños deben ser libros que realmente los seduzcan.

En la encuesta mencionada anteriormente se encaró también el análisis no sólo cantidades, sino también la calidad de los libros existentes en dichas bibliotecas escolares, esos datos revelaron casi igual proporción de libros de

ficción (cuentos, poesías, novelas) que de textos de estudio e información general (diccionarios, manuales, enciclopedias), con un nivel de actualidad de 36% de libros editados antes del año 1975 y el 64% después del 75. Estos % de año de edición del material, nos aproximan a los índices de evaluación de calidad de los libros existentes ya que en esa época se produjo un quiebre editorial que marcó los contenidos de las ediciones para niños (la cual se recompuso a partir de la vuelta a la democracia).

La calidad del material lectural está íntimamente relacionado con las posibilidades de selección de los docentes, la oferta editorial y la capacitación e información que al respecto realizan instituciones dedicadas a la difusión de la literatura infantil, pero se efectivizará con rasgos de autogestión cuando sean los propios docentes, comprometidos con esta labor, quienes disfruten y seleccionen los textos más adecuados, a partir de sus propias vivencias y del sondeo puntual y diagnóstico de los intereses de sus alumnos.

A la hora de decidir si libros de ficción o información, de literatura o de divulgación, serían los más atractivos, sería importante tomar en cuenta el pensamiento de Eduardo Galeano, quien reflexionando sobre la clasificación que se hace de los distintos géneros lecturales, dijo que

“La compartimentación de la actividad creadora tiene ideólogos especializados en levantar murallas y cavar fosas. Hasta aquí, se nos dice, llega el género novela; éste es el límite del ensayo; allá comienza la poesía. Y sobre todo, no confundirse; he aquí una frontera que separa la literatura de sus bajos fondos, los géneros menores, el periodismo, la canción, los guiones de cine, televisión o radio.

La literatura abarca, sin embargo, al conjunto de los mensajes escritos que integran una determinada cultura, al margen de un juicio de valor que por su calidad merezcan. Un artículo, una copla o un guión son también literatura

mediocre o brillante, alienante o liberadora, como bueno o malo puede ser, al fin y al cabo, cualquier libro.”

O sea, y volviendo al tema de la selección, ¿quién sino el docente será el más calificado para conocer los gustos y necesidades lectoras de sus alumnos, que comparten con él no sólo la jornada escolar sino espacios regionales, sociales y culturales? ¿quién más que el maestro, como líder lector de su grupo puede mostrar con el ejemplo de su propio disfrute por la lectura, que leer es en serio un placer?

El posibilitar el contacto de los chicos en la escuela con libros deseables de ser leídos, es responsabilidad del docente. Y será capaz de seleccionar los mejores libros y géneros en la medida que tenga en cuenta, por un lado, que su propia actitud lectora le ayudará a organizar criterios de selección, y por el otro, considerar que los viejos prejuicios sobre lo que debía leerse porque los ideólogos especializados -como los llama Galeano- decían que era bueno, puede y debe ser revisado por los propios usuarios de la cultura. Habrá que animarse a dudar de lo “literariamente sacralizado”, a transitar las distancias entre “lo culto” y “lo popular”, habrá que animarse definitivamente a “perder el tiempo con la literatura infantil”.

Si estamos convencidos de la necesidad de facilitar el contacto del niño con el libro, sólo será cuestión de poner en juego toda nuestra inventiva y acompañarla con el esfuerzo laborioso y cooperativo del conjunto de miembros de la comunidad educativa, para construir y conformar bibliotecas infantiles, ya lo dijo José Hernández:

“El campo no da su fruto si no lo riega el sudor”.

-3-

Bibliotecas infantiles en la escuela, diversas modalidades:

Una descripción con pretensiones de sugerencias

*“Por libros al servicio de los niños
y no niños al servicio de los libros”
Gianni Rodari*

Las bibliotecas infantiles en las escuelas pueden distinguirse por su funcionamiento en: centralizadas, áulicas y en circulantes o ambulantes.

La biblioteca escolar centralizada

es aquella que pertenece a toda la comunidad educativa, por ello están organizadas y regladas institucionalmente. En su mayoría son regenteadas por un bibliotecario/a o un docente (en tareas pasivas o con sección a cargo) que funciona como tal.

Esta persona se encarga de fichar libros (del modo convencional con fichas y sobres adheridos a la última hoja), controlar su préstamo y devolución, promover la lectura, aconsejar y recomendar libros y lecturas adecuadas a la edad, sugerir temáticas, recomponer el material deteriorado.

En estas bibliotecas se hallan bibliografías diversas: libros informativos, enciclopedias, diccionarios, libros didácticos para docentes y/o alumnos, y libros de cuentos, poesías u otros géneros literarios; algunos para uso exclusivo del maestro y otros para el préstamo a alumnos.

Por lo general en este tipo de bibliotecas se establecen días de retiro y devolución de libros para cada grado o sección, facilitando el orden y la

atención individualizada del interesado lector. Tiene una dinámica similar a las bibliotecas públicas (con lectores en sala y sólo los socios pueden retirar libros para leer en su hogar), aunque las bibliotecas escolares no suelen estar físicamente instaladas en lugares propios y exclusivos, sino que deben compartir su territorio con otras actividades escolares, lo cual dificulta en tiempo y calidad la atención ofrecida.

Algunas instituciones, en un proyecto mucho más ambicioso, han abierto las puertas de la biblioteca escolar a la comunidad, ya sea sólo a familiares de alumnos, ya al barrio o pueblo en que está inserta. Muchas de ellas además están federadas en la CONABIP (Comisión Nacional de Bibliotecas Populares) y gozan así de donaciones en libros y equipamientos a medida que se otorgan.

La biblioteca áulica

es una biblioteca de uso exclusivo del grado para ser utilizada en el aula solamente (o sea para leer en la sala) o algunas permiten también el retiro semanal de un libro para ser leído en casa por el alumno.

En éstas son los chicos y la maestra/o quienes organizan su composición, selección y funcionamiento. Suelen estar conformadas por textos informativos, recreativos, diccionarios y fundamentalmente por textos literarios.

Para un eficaz funcionamiento de una biblioteca áulica es importante lograr que: los niños tengan acceso directo a los libros; establezcan ellos mismos los criterios de clasificación (por tamaño, volumen, dibujo de tapa, temática, etc.) y acuerden colectivamente para su agrupamiento y su reglamento de uso; que sean los propios usuarios quienes fichen con la ayuda cooperativa y orientadora de la maestra, los libros y su manejo.

Para ello es preciso:

- Señalar de alguna manera el libro para su identificación, el modo más sencillo es dándole un número que debe estar bien a la vista de los chicos.

- Registrar el material que posee la biblioteca: generalmente se lo hace en un cuaderno especialmente destinado, pero modalidades más actuales proponen hacerlo en afiches que expuestos en el aula, permiten a los chicos visualizar el bagaje completo de materiales, y los compromete aún más en el relevamiento periódico de la biblioteca.

En debe constar los siguientes datos: el número atribuido al libro, su título, autor, colección y editorial.

- Supervisar los préstamos y devoluciones, para lo cual, y en aras de promover conductas de compromiso hacia la tarea, es conveniente que los mismos alumnos, por rotación, administren esta función.

- Evaluar la lectura de los libros registrando en una tabla de doble entrada los libros elegidos. Esto permitirá al docente y a los chicos conocer las preferencias y pulir criterios de adquisiciones futuras.

- Que los niños debatan en “acción cooperativa” con el docente las pautas sobre el manejo de la biblioteca. Con las conclusiones y llegado a un acuerdo colectivo, reajustar el reglamento previendo la reparación a las posibles faltas o la transgresión de la norma. Esta actividad favorecerá el compromiso grupal, el desarrollo de la tan mentada autogestión disciplinaria y ayudará a la formación de destrezas y hábitos necesarios en el manejo de bibliografía. La normativa elaborada puede quedar expuesta en afiches o carteles para favorecer la conciencia colectiva del compromiso acordado.

La biblioteca circulante:

también llamada ambulante, es una biblioteca de grupo (grado, secciones, ciclo) cuyo funcionamiento no se reduce tan sólo al horario escolar, sino que abre sus estantes para que el libro salga de la escuela y viaje ya sea en la mochila del alumno hasta el hogar para ser leído en la intimidad o en familia, o para que se traslade de grado en grado, de ciclo en ciclo y hasta de escuela en escuela.

Existen experiencias de este tipo como la denominada por sus autoras como “La Visita” (de Graciela Guariglia y Teresa Vicente), donde una valija llena de libros actuaba como biblioteca que llegaba “de visita” a una escuela, a un grado, a una biblioteca misma, para despertar, a través de la curiosidad generada por su misterioso contenido, aptencia lectora en el grupo visitado.

Otra posibilidad dentro del ámbito escolar para hacer ‘circular’ libros que lleguen a manos de la familia y por ende a la comunidad, consiste en organizar bibliotecas por ciclo, seleccionando libros según intereses de los chicos de 1° a 3° grado (1° ciclo), de 4° y 5° grado (2° ciclo) y de 6° y 7° grado (3° ciclo). Diferenciados estos tres bloques de textos (pueden estar en un bolso, una caja y hasta en algún tipo de baúl o mueble con rueditas), cada conjunto de libros va rotando por los grados de su ciclo en días y horarios acordados colectivamente.

El objetivo es inquietar al niño a su exploración, sin preguntas luego sobre ideas principales, temas, personajes, etc, o sea sin tarea posterior, léase sin condena ulterior al hecho. ¿Por qué?. Porque

“La obra de arte metamorfosea las necesidades originales en finalidades originales” (Jean Delay: “Jeunesse d’ André Gide” citado por J.Held en Los niños y la literatura fantástica)

y lo hace desde un discurso que no puede ser valorado como verdadero o falso, puesto que los universos que recrea son “ficticios”. La ficción emerge del imaginario sosteniendo una relación metafórica con lo que nombra. No se expresa como un espejo de la realidad cotidiana (que se estereotipa a fin de ser sujeta a clasificación, normativa y simbolización), sino que busca la transgresión de los elementos que la componen a fin de manifestarla desde otro código: el fantástico.

“Cada artista es mediador de expresiones prohibidas o reprimidas, sea cual fuere el sector del lenguaje en que se ejerza su arte, en que su imaginación creadora libere lo reprimido que no pudo expresarse a su tiempo. Permite también a lo vivido actual y no ya sólo a lo vivido hace mucho tiempo, expresarse de un modo distinto que si lo hiciera con el simple lenguaje interpersonal corriente”. (Françoise Dolto: “El caso Dominique”)

El autor y el receptor se contactan en un acto de puesta en común, o sea de comunicación, a través de la obra (en el caso específico de la literatura: a través del texto literario), conformándose así los tres elementos básicos de la comunicación artística (como los define Umberto Eco en “La definición del Arte”).

Existe entre los elementos una actitud de complicidad. En la literatura, el producto se manifiesta como un objeto de la cultura cuyas modalidades de presentación, manipulación, exhibición, etc. están previamente acordadas. El niño que toma un libro de cuentos prevé qué tipo de información encontrará y hasta puede adelantar significados de acuerdo a hipótesis sobre títulos, formatos, ilustraciones, etc.

El autor a su vez tomó de ese imaginario corporativo del que habla Heisig, los elementos que consideró más eficaces para expresar su mensaje artístico desde el discurso de la ficción y los cargó con sus propias vivencias, con sus peculiares modos de concebir la realidad, aquellos que pertenecen a la

original manera con que cada humano reconstruye el mundo a partir de sus experiencias, las emociones, sus falencias, las hipótesis fantásticas.

Por su parte el receptor, en nuestro caso en estado de infancia, carga en el texto literario su propio abanico de modos de recepción, también impregnados por sus propios esquemas representativos.

Al compartir con el autor y la obra ese acto de complicidad en un universo simbólico de ficción, el niño no realiza (al igual que ningún adulto) una decodificación lineal y directa del texto. Muy por el contrario, lo va cargando de significados producidos por el impacto que le producen los elementos creativos de la obra y que funcionan como activadores de sus pensamientos, de sus esquemas previos, de sus emociones. No le interesa saber qué opina o qué quiso decir el autor, más bien su preocupación se centra en la búsqueda por completar los significados que le reporten placer estético, fruición.

El niño curioso es de por sí un animador familiar a la lectura del libro, por eso una adecuada selección por intereses, formatos, cantidad de texto, ilustraciones según sean los libros para niños pequeños (1º ciclo), o en edad de pandilla (2º ciclo) o pre-adolescentes (3º ciclo), puede ser un criterio válido para la organización de este tipo de biblioteca circulante cuyo bagaje de volúmenes puede con 30 o 40 libros por ciclo que rotan por turnos de grado en grado.

También pueden los libros de estas bibliotecas circulantes estar clasificados con otros criterios. Por ejemplo por temáticas (Una biblioteca chismosa), conformada por una caja llena libros de aventuras, otra caja o bolsa con historias de amor, otra con textos de terror, cuentos maravillosos o de hadas, etc, que van rotando sus argumentos y sensaciones por el imaginario infantil, generando la espera de la temática deseada.

Otra modalidad de clasificación para una biblioteca circulante puede ser por géneros (¿Una ‘bibliolería’?): una caja con libros de poesía, otra con obras de teatro, otra con cuentos, otra con novelas, otra con leyendas, otra con historietas, otra con revistas, etc. La idea es despertar la inquietud por su contenido, es desafiar a la búsqueda de un libro para “llevármelo a leer”.

Sus objetivos apuntan a favorecer las relaciones niño-libro-escuela-familia-comunidad. Para el funcionamiento de este tipo de bibliotecas, y siempre desde un enfoque que prioriza la construcción de nociones a partir del contacto con los libros, los aspectos a tener en cuenta para su fichaje, evaluación y registro son similares a los planteados para la biblioteca áulica.

-4-

Bibliotecas en las escuelas... ¿y ahora qué?

*Si empiezo a contarte un cuento
me sale virulento.
Si lo sigo contando,
me sale rimando.
¿Y si no te lo cuento más?
¡Ay! con la intriga te quedarás.
Jimena Montoya
(9 años)*

Al tema (gran tema) de llegar a justificar la necesidad de generar una biblioteca para niños en la escuela, le sigue el laborioso camino (no menos agrietado) de gestionar los mecanismos que garanticen su concreción. Pero

mal que le pese al lector de este libro debo advertirle que las cosas no quedan ahí (ya se sabe que los problemas nunca vienen solos, tienen una tendencia casi irresistible a mimetizarse con otros y pedir prestados algunos más hasta enmarañarse en una hermosa y platinada telaraña). Así es que, adherido a su pegajosa curiosidad, aparecerá quien le busque la octava pata al asunto preguntando “ y ahora que están los libros y la biblioteca escolar inaugurada... ¿QUÉ? “.

Los libros por sí solos (siempre y cuando exista el ‘permiso’ institucional de tocarlos, mirarlos, ponerlos y sacarlos) son una cautivante aventura infantil. Pero existen estrategias posibles para alentar a su lectura, a su recreación, a que sean movilizados de nuevas experiencias de lectura, a que desplieguen sus papeles y tiñan en su entretejido de ideas el paisaje social y cultural de la comunidad más próxima, a quienes los agiten.

A continuación se describen y fundamentan dos acciones posibles: “¿De dónde sacaste esas historias?” y “El raiting lector”. Ambas son un intento por promover al libro y a la lectura en un encuentro deseable desde los afectos y cuyo impacto de comunicación trascienda del discurso oficial de la escuela para comprometerse, ni más ni menos, con la vida cotidiana.

¿De dónde sacaste esas historias?

Esta experiencia se fundamenta en la aseveración de que cada grupo humano, cada sujeto, procede de un lugar que lo marca. Ese espacio de origen es tan decisivo que contornea los modos en que los humanos nos incorporamos a la vida natural y social. Si bien reconocemos modelos culturales oficiales, es decir, los pautados por el poder social y políticamente constituido, cada cual selecciona un repertorio de modos culturales de su propia cosecha de vivencias familiares.

“El hombre se produce a sí mismo en una empresa que siempre es social” (Berger y Luckman: “Construcción de la realidad social”).

Desde sus primeras horas de vida el niño se integra a su medio natural y social a través de la cultura. Si bien de manera dependiente de los adultos, también de forma activa y protagónica. A través de sus demandas, ocupa un espacio en el grupo de contención, modificándolo no sólo físicamente sino en el funcionamiento de sus relaciones.

A partir de actitudes de identificación y haciendo uso de su aparato perceptor, el niño va incorporando las habituaciones y las tipificaciones sociales de las figuras parentales significativas, reconoce y se asume como parte de sus instituciones y va construyendo las nociones sobre los roles que cada miembro del grupo (y sus elementos de uso) desempeña. A través de este aprendizaje va realizando el proceso de socialización primaria diseñado y organizado por la cultura de su entorno.

Todas estas relaciones de comunicación que implican la incorporación del sujeto en estado de infancia a su medio natural y socio cultural, van marcando y pautando sus modos de construcción de la realidad, modelizada ésta fundamentalmente por el lenguaje. Así se justifica, por ejemplo, que un niño de las sierras de Córdoba (Argentina) durante el transcurso de su proceso de socialización primaria, adquiera las destrezas suficientes para comprender, sobrevivir, nombrar y disfrutar su naturaleza de sierras y arroyo (con todo lo que ello implica en la formación de las pautas sociales y culturales), pero sería un analfabeto cultural en la selva chaqueña ¿qué referentes encontraría para no chapotear en un pantano (como lo hace en el río) y perecer atrapado por sus arenas cenagosas?.

Para interpretar una nueva información, necesariamente ésta debe anclarse en datos que el niño ya posee para luego asimilarse a la realidad emergente, construyendo una alternativa informativa lo suficientemente válida como para saldar la demanda operativa de la realidad.

Este proceso que podría asociarse con un juego de oferta y demanda de información para la construcción de nociones nuevas que garanticen una ampliación de las alternativas de resolución de la realidad, van acomodándose y normando un código común de conductas, un código compartido y factible de decodificar por todos los miembros del grupo, que efectivice la comunicación y los resultados. Lo que al decir de J.W. Heisig, hablando concretamente de la información artística, se vería confeccionado en “mapas mentales” que a partir de su configuración dependiente de la necesidad social de comunicación entre los sujetos,

“descansan totalmente en la represión de la imaginación privativa a favor de la imaginación corporativa ” (J.W. Heisig: “El cuento detrás del cuento”) ... a fin de garantizar el entendimiento de un imaginario colectivo.

Esta imaginación corporativa es compartida por los individuos de un grupo, sea éste delimitado regionalmente, o por motivaciones comunes (familiares). Dentro de las relaciones clasificatorias posibles se encuentran también la del autor y el receptor de una obra literaria (lugar donde se encuentran y se disponen a comunicarse), obra que opera sus significados desde la realidad ficcional propia del Arte.

Al ingresar a la escuela comienza el niño a incorporarse a pautas ‘oficiales’ de comunicación y por ende de cultura. Los discursos cambian, las palabras se amplían en significaciones, las consignas se corporatizan... el discurso coloquial, el cotidiano, el del imaginario familiar (que es con el que el niño va componiendo su primitiva historia literaria), se descalifica, queda afuera de la escuela.

¿Podrá un libro devolver aquellos discursos y convertirse en parte del tejido que abrigue sus primeros y placenteros encuentros con la palabra estética?

Seguramente sí. Una estrategia para animar a la promoción del libro de ficción debe empezar por recuperar las fantasías que el niño exploró en su

primera infancia a través de la narrativa de tradición oral transmitida por los padres, los abuelos, la familia, la colectividad, etc. a través de acciones como:

- invitar a los chicos a cantar sus canciones de cuna, sus rondas, sus juegos de sorteo...

*“Pata Sucia fue a la feria,
a comprar un par de medias.
Como medias no había,
Pata Sucia se reía,
ja, je, ji, jo, ju,
¡Pata Sucia eres tú!”*

... era una que usábamos en mi época). Buscar luego en la biblioteca libros de poesía infantil, leer, cotejar y recomendar otros.

- Elaborar un cancionero con las letras de los estribillos que inventan los chicos para jugar en el recreo.

- Proponerles que investiguen historias, leyendas y anécdotas entre abuelos, papis y vecinos, para que una vez recopiladas las narren al grupo en una “ronda cuentera”. Buscar en la biblioteca leyendas para llevarse a leer a casa.

- Ampliar en bagaje de este tipo de textos en la biblioteca para abastecer a los consultores.

- Invitar a un abuelo ‘cuentero’ (inmigrante o de otro lugar de procedencia) a narrar historias. Entrevistarlo preguntando de dónde es, dónde oyó esas historias. Buscar en la biblioteca libros de autores de la procedencia del abuelo entrevistado, y/o del país de de origen. Ir así rastreando todas las raíces folklóricas de los chicos estimulándolos a ampliar sus repertorios imaginarios en una acción conjunta por recuperarlos y legitimarlos a través de la narración y la lectura.

- Armar un álbum donde se cuente la historia literaria de los usuarios de la biblioteca (o sea las canciones de cuna, adivinanzas, retahillas, juegos, poemitas, historias escuchadas a sus antepasados, etc.) indicando y prestando información sobre los materiales de este tipo que pueden consultarse en esa biblioteca (o en otras) para ampliar este repertorio.

- Organizar “un festival de juegos y narrativa de tradición oral” con las familias y los alumnos, ofreciendo como apoyo todos los libros de la biblioteca.

El raiting lector

La palabra “raiting” suena a medición de televisión ¿no?... y es así porque determina sus niveles de consumo. La noción de “consumo” a la vez, está vinculada a la demanda de los bienes y servicios producidos. Popularmente la idea de consumir está asociada a actitudes de tipo compulsivas e irracionales a gastar en vano.

Néstor García Canclini, desde un enfoque tendiente a estudiar los procesos de consumo como una relación más compleja que la de los medios manipuladores y audiencias dóciles; y conceptualizando a la comunicación como “una interacción de colaboración y transacción” entre unos y otros, define al consumo como “el conjunto de procesos socio culturales en que se realiza la apropiación y usos de los productos”.

“El deseo humano es siempre motor del consumo, pero luego puede canalizarse en forma absolutamente afectiva o racionalizada” (Osvaldo Bottaro, citado por García Canclini). Para Bourdieu el consumo es “un espacio decisivo para la constitución de las clases y la organización de sus diferencias y en el capitalismo contemporáneo adquiere una relativa autonomía (...) Las clases se diferencian para él, igual que en el marxismo,

por su relación con la producción, por la propiedad de ciertos bienes, pero también por el aspecto simbólico del consumo, o sea por la manera de usar los bienes transmutándoles signos” (extraído de “La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu” de N. García Canclini).

Estas definiciones vienen a cuento de explicar por qué hoy los chicos - expertos lectores de publicidad mucho antes de decodificar signos lingüísticos escritos- tienden a poseer cosas (o al deseo de tal pretensión), a partir de cuánto sea valorado ese producto entre sus pares, orientados por una comunicación publicitaria que los define generacional y socialmente.

Porque el consumo es un intercambio de tipo simbólico cuyo significante va más allá del producto en sí, apela a motivaciones que están vinculadas a las relaciones establecidas en la sociedad capitalista actual (vano es desconocerla), cargada de objetos subjetivizados que generan demanda más de tipo existencial que material (la publicidad me grita y nos grita a todos que si poseo un vaquero marca XX soy más canchero, menos del montón, aunque todos sabemos que esa marca fabrica y tiende a vender miles).

De allí que cuantas más personas accedan a ese bien simbólico, más credibilidad en el producto y en quien lo produce se genera. De allí los famosos y ‘benditos’ raiting que se sustentan en la creencia de que “si lo eligen muchos... es porque es bueno”.

¿Por qué negar esta realidad? ¿No será más provechoso reconocerla y así, con las mismas reglas del juego, pulsar la baraja para perfilar cuáles son los bienes simbólicos y a través de qué productos competir con ellos con las leyes de oferta y demanda de este mercado (en nuestro caso los posibles lectores)? Los que saben le llaman a esto: hacer marketing.

¿Y si los libros y la lectura se convirtieran en un bien simbólico de consumo?

En la escuela aún se considera (¡por suerte!) un verdadero honor el acceder a la bandera. Los méritos deportivos también están valorados y otorgan a quienes los logran un status socio-escolar destacado. Las Olimpiadas Matemáticas y las Ferias de Ciencias premian y consagran galardones sociales a los alumnos que participan en ellas. ¿Por qué no generar un Raiting Lector por biblioteca escolar (por zona, por región, por distrito) que otorgue relevancia o papel protagónico a quienes participen?.

¿Cómo?:

- Confeccionando entre los usuarios y el bibliotecario a cargo, carteles con tablas de doble entrada que exhiban a la comunidad escolar y familiar, la dinámica de lectura y de lectores de los libros de la biblioteca. Estos deben medir el ritmo lector de cada usuario por un lado, y la cantidad de libros leídos por el otro. Por ejemplo:

Nombre del lector	Nº identificador del libro leído / Fecha de retiro				
		1/4	7/4	14/4	21/4
PABLO	1	13	23	17	
SOLE	12	15			
COCO	17	4	13		
ERICA	13				
TATI	2	5	1		

De esta manera los chicos pueden ver y elaborar un listado de los libros más leídos (en este caso el numerado con el 13) e identificar a los chicos que más leen, y la maestra/o orientar o sugerir relatos a aquellos que no leen.

Los modos de evaluar si realmente los han leído pueden consistir en proponer la confección de dos libros gigantes: uno de quejas y otro de

opiniones, que se instalen en un rincón de la biblioteca, donde todos puedan registrar y leer sus experiencias con la lectura de tal o cual libro.

Este tipo de acciones tal vez lleve a más de uno a anteponer la idea defensiva (¿o sobreprotectora?) de que con esta modalidad algunos (o muchos) chicos quedarían expuestos al reproche y/o castigo por no leer lo suficiente, lo “esperable”. Ante este cuestionamiento yo me pregunto si al hablar de igualdad de oportunidades en educación o en promoción cultural, nos limitaremos a seguir poniéndole un guardapolvo blanco a las diferencias, o si al fin nos animaremos a ‘emular’ procesos y productos, para que, a partir precisamente de la diferenciación, logremos encontrar los motivos y modelos a aspirar. Y al fin al cabo, ¿no son los chicos por primeros en establecer cuándo y quién gana y cuándo y quién pierde a la hora de proponer un juego?.

- A la par de la organización de un raiting lector infantil, en otro cartel del mismo tipo se exhibirán también el raiting de los libros más leídos por los adultos: familia y docentes de la institución escolar asistida por la biblioteca, y quiénes son los mayores más lectores. Pueden cotejarse finalmente los dos carteles y propiciar una “maratón de lectores” entre adultos y chicos.

- Estas acciones llevarán a una renovación periódica de actualización y ampliación del material bibliográfico de la biblioteca, con el compromiso emergente de la demanda de lectura.

- Realizar una fiesta anual de la biblioteca que prevea la invitación a otras instituciones de la comunidad (otras bibliotecas escolares o públicas, centros vecinales, cooperativas de consumo, municipalidades, etc) para la difusión de los resultados de la “maratón de lectores”. Entregar premios y “convidar” a las otras instituciones a emular esta experiencia, a fin de ampliarla, realimentarla y multiplicarla.

El objetivo de esta acción no es enfatizar el culto al individualismo de algunos sino que -haciendo uso de las reglas de juego del consumo- la capacidad y el hábito lector se conviertan en un bien simbólico apetecible y deseable de la comunidad. Es legitimar a la lectura como un bien social. Es lograr, parafraseando a N. García Canclini, “que el consumo sirva para pensar” y para ello no se me ocurre nada mejor que la lectura.

-5-

¿Una biblioteca escolar para formar chicos lectores y creativos?...

¿Para qué?

*“Para innovar se necesita tener libertad
para jugar con las ideas y los materiales,
estímulo para ocuparse de cosas irrelevantes
y permiso para sumergirse en la fantasía y simulación.
...La creatividad es profundamente divertida.”
R. Halemán*

La imaginación infantil en muchos casos es considerada como un verdadero problema.

Recuerdo el caso de una niña, por allá lejos y no hace tanto, cuya maestra -aterrada- citó a los padres para alertarlos sobre supuestas perturbaciones emotivas de su hija que escribía fantasías truculentas deladoras de una conducta mentirosa ¡Cómo podía aceptarse que una niña de sólo 9 años pudiera contar, al estilo de Las Mil y Una Noches, la trágica historia de un borracho arrepentido que enfrentado a la muerte, recurre a un brujo para que le conceda el don de la vida. La alternativa fue: golpear a su familia o beber un barril de vino. El hombre optó por lo segundo, pero estando bajo los

efectos del alcohol le pegó a su madre y mató al hermano. ¡Cómo podía una niña de cultura occidental y cristiana siquiera pensar en un relato plagado de vicios y crímenes, sin moraleja explícita ni final feliz !

¡Atroz! Inconcebible si uno olvida que el alcoholismo es una enfermedad casi endémica en el mundo; o no quiere ver que hoy los niños viven en una sociedad cargada de violencia -ya sea familiar, social y/o vista en TV, a la cual están expuestos la tercera parte del día-; o no se entiende ni por aproximación que la ficción “sirve” entre otras muchas cosas para liberar y canalizar represiones e inhibiciones.

El tema es preguntarse por qué y en el marco de qué concepción sobre la infancia se sustentan estos temores adultos que llevan a más de una maestra a sacar traumáticas conclusiones, a más de un chico a inútiles terapias y a más de un padre sentir que engendró un monstruo.

Lo que pasa es, lisa y llanamente, que la fantasía no es sinónimo de mentira, es solamente una prolongación de la realidad. Pero una prolongación cargada de ideas propias y novedosas de cómo podría ser o desarrollarse esa realidad sin ser sometida a juicio de verdadero o falso, puesto que los universos que recrea son “ficticios”. No se expresa como un espejo de la realidad cotidiana, necesariamente lógica y pautada, sino que busca la transgresión de los elementos que la componen a fin de manifestarse desde otro código: el fantástico.

Si Leonardo Da Vinci no hubiera fantaseado sobre la posibilidad de la existencia de una máquina de volar, en una época donde volar estaba reservado sólo a los ángeles ¿habría surgido cuatro siglos después la aviación, o ésta se hubiera retrasado hasta que algún otro soñador lo hubiera dibujado en sus fantasías?.

Si en el S. XV hablar de volar daba más de dos motivos a los inquisidores para freír a un soñador en la hoguera, es esperable que en en este S. XX,

plagado de moralina y corrupción, se reprima a una niña que “fantasea” con datos de la realidad.

¿Ni qué hablar entonces de Sebastián que con sus seis añitos descubrió “sabihondamente” que las bacterias de la leche al volcarse se desnucan contra la cocina!; o Leticia que si le preguntan cómo se llama ese triángulo dice: “Ma-ri-to” ; o Pablito que sabe que el sol es un fósforo gigante que está prendido al cielo!

No es novedad que Leonardo transitaba del Arte a las Ciencias con una fluidez envidiable (igual que un niño ¿no?). Y me vuelvo a preguntar ¿fue peligrosa su fantasía?.

¡No!. La cuestión es que sin fantasía la realidad no tiene vuelo ni futuro.

Pero claro, un lector serio estará pensando que el Da Vinci del que hablamos no era un niño como Seba, Leti o Pablito ¿qué va!, sino un muy respetado adulto. ¿Habría sido Leonardo un niño solemne y formal...? Al igual que otros grandes pensadores de la humanidad, fue considerado loco en su tiempo. Ciertamente es que él, como cualquier chico de carne y hueso de nuestro falleciente S. XX tuvo una gran dosis de imaginación y fantasía para interpretar la realidad.

Posibilitar y favorecer en los niños la creación fantástica es una de las mejores herramientas que los padres y maestros podemos poner en sus manos, pues con ella les estamos brindando la posibilidad real de poner en funcionamiento los procesos del pensamiento divergente, aquel que le permite al individuo, en estado de infancia o adultez, solucionar de manera novedosa, original y creativa sus problemas.

Los investigadores de la NASA, que algo saben de estas cosas, dedican parte de su jornada semanal de trabajo a experiencias artísticas, porque a través de ellas desarrollan su potencial creativo, tan necesario luego para su labor científica.

A nadie escapa que el mundo de hoy necesita muchas soluciones y lo que abundan son los malos modelos, estereotipos que lejos de brindar salidas, coartan las posibilidades de un desarrollo progresista, integral y armónico.



Muchas veces se ha dicho que los niños son el futuro de este planeta. Aceptando en el peor de los casos esta premisa que sólo justifica patear el problema para adelante cargando sobre las espaldas de nuestros sucesores nuestra incompetencia como humanos, sería oportuno preguntarse qué clase de niños podrán ser los adultos del mañana transformadores de las cosas que están mal y enriquecedores de las buenas. Sin lugar a dudas niños creativos, pero creativos hoy, con todas sus

capacidades de imaginar y fantasear una manera eficaz de seguir viviendo.

La lectura permite crear y recrear mundos imaginarios, porque la letra se dibuja en nuestros pensamientos con formas y colores propios.

Leer literatura nos acerca a mundos posibles sólo en nuestro imaginario, porque seguramente -digan lo que digan los super críticos y los “especialísimos” en literatura (que se saben siempre lo que quiso decir el autor)- ni la Alicia del país de las maravillas, ni el conejo, ni la Reina de Corazones que quería jugar a ser feliz pero se le había olvidado, no tienen la misma voz, ni los mismos gestos, ni las mismas intenciones en los innumerables lectores que hemos recorrido con ella nuestras propias aventuras.

La lectura nos permite reencontrarnos con lo no dicho para afuera, con lo que jamás de los jamases nadie sentirá como nosotros; nos permite ser únicos, originales y exclusivos en un mundo que obstinadamente nos quiere masificar.



Por eso, cuando armamos y apostamos a la promoción del libro creando y animando culturalmente una biblioteca para chicos que desde la escuela multiplique posibilidades creativas hacia la comunidad; cuando a través de ella le acercamos a un niño y a su familia un cuento o un buen libro de lecturas; cuando invertimos diez minutos de nuestro desgastado tiempo de padres, o el de maestros (siempre escaso y desbordante de “temas a enseñar”) para narrarles una historia o una poesía a los chicos, no estamos perdiendo el tiempo. Estamos prestándoles nuestras desplumadas alas para que ellos las carguen de fantasías y se echen a volar dibujándose y dibujándonos nuevos celestes donde “quebrantar lo inveterado” (como dice B. Brecht) y hacerle pito catalán a la rutina (como digo yo que soy bastante menos poeta y un poco más mal hablada).

Por eso, cuando armamos y apostamos a la promoción del libro creando y animando culturalmente una biblioteca para chicos que desde la escuela multiplique posibilidades creativas hacia la comunidad; cuando a través de ella le acercamos a un niño y a su familia un cuento o un buen libro de lecturas; cuando invertimos diez minutos de nuestro desgastado tiempo de padres, o el de maestros (siempre escaso y desbordante de “temas a enseñar”) para narrarles una

Este trabajo, cedido por su autora: Graciela Bialet para esta publicación, recibió el Premio Publicación Ediciones Colihue en el Certamen internacional La Biblioteca como centro de promoción del libro y otras actividades culturales en 1994; y está publicado bajo el título “Por una Biblioteca en cada Escuela” (marketing en la Biblioteca Escolar) en el libro “La Biblioteca. Actividades de promoción del libro y extensión bibliotecaria y cultural” de Ediciones Colihue, Bs. As., 1995.

Bibliografía consultada

- Berger y Luckman: Construcción de la realidad social. Bs. As., Amorroutu. 1972
- Cresta de Leguizamón, Ma. L.: El niño, la literatura infantil y los medios de comunicación masivos Bs.As,Plus Ultra.1984
- Delay, Jean: “Jeunesse d’ André Gide” citado por J.Held en Los niños y la literatura fantástica. España, Paidós 1987.
- Diario CLARÍN: “Los chicos que crecen a los golpes” - págs. 42 y 43 - Bs. As. - dgo. 25 /04/ 1993.
- Diario LA VOZ DEL INTERIOR: “Influencia de la TV” - Córdoba, 13/11/89 - Arg.
- D’Lucca de Bialet, Graciela: El libro de las respuestas sabihondas. CB., Córdoba. 1993.
- Dolto, Françoise: El caso Dominique. México, Siglo XXI. 1990.
- Eco, Umberto: La definición del arte. Barcelona, Ed. Martínez Roca. 1970.
- “Un amor peligroso” - Revista FIRST - Año 3 - N° 28 - Bs As. – 01/ 1989.
- Hazard, Paul: Los libros, los niños y los hombres. Cuba, Gente Nueva. 1989.
- Heisig, J.W.: El cuento detrás del cuento. Bs. As., Guadalupe. 1976.
- Held, Jacqueline: Los niños y la literatura fantástica. Función y poder de lo imaginario. Bs. As., Paidós. 1987.
- García Canclini, Néstor: Culturas Híbridas. Bs. As., Sudamericana. 1992.
- “El consumo sirve para pensar” Revista Dia-logos N° 30, 6/1991.
- Maier, Henry W.: Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears. Bs. As., Amorroutu. 1971.
- Montes, Graciela: El corral de la infancia. Bs. As., El Quirquincho.Colección Apuntes. 1990.

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE PROMOCIÓN DE LA LECTURA DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA en el período 1993-1996

Eduardo Domenech

Es una preocupación común de muchos padres y maestros -además de la de los especialistas- el desinterés de los chicos por la lectura. También parece haber acuerdo en que la lectura es fundamental para el desarrollo y formación de cualquier chico, joven o adulto, pero lo cierto es que no se toman mayores iniciativas para cambiar la situación, ya sea por desconocimiento o indiferencia.

Desde 1993 la Dirección de Nivel Inicial y Primario del Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Córdoba encara un Programa de Promoción de la Lectura, implementado a fin de detectar y encarar la problemática de la falta de lectura.

A partir del diagnóstico obtenido en aquel año, se elaboraron distintos proyectos para hacer frente, y en lo posible, dar solución a la problemática planteada.

A continuación se comentará el estado actual de la lectura en las escuelas públicas primarias de la Provincia y los logros y dificultades que ha tenido el Programa, a partir de los relevamientos realizados en 1993, 1995 y 1996.

Del total de los centros educativos de la Provincia, se pudo contar con la información de 1803 escuelas en 1993, 1880 en 1995 y 1595 en 1996, lo cual equivale al 80.2% del total de las mismas.

Cabe agregar, que dichos relevamientos se efectuaron a fin de identificar tendencias a nivel provincial y regional, sin tomar a los resultados de manera absoluta, cosa que además resulta imposible debido a la poca confiabilidad de algunos datos.

Para evitar malas interpretaciones, aclaramos que, los porcentajes por Región Escolar están calculados en base a la cantidad de C.E. que respondieron a la encuesta, lo cual posibilita y facilita la comparación entre ellas.

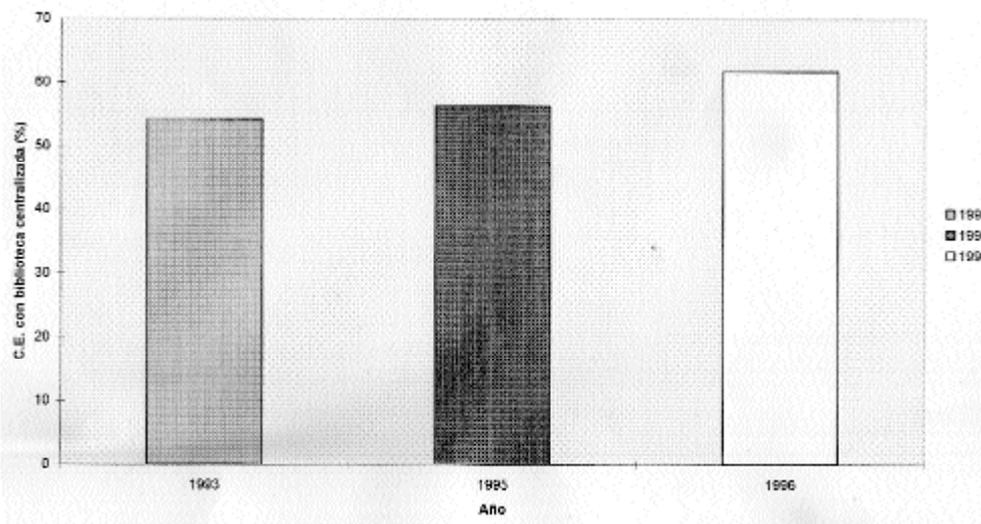
Según datos de 1993, de 1803 escuelas públicas del nivel primario consultadas en la Provincia de Córdoba, el 54% poseía bibliotecas centralizadas, y de ellas sólo el 9,3% contaba con sala propia de lectura. En cuanto a las bibliotecas áulicas, del total de secciones de grado, sólo el 2,8% poseía bibliotecas de este tipo. La relación niño-libro mostró que había menos de 1 libro por alumno (0.7) en las escuelas públicas provinciales.

Los nuevos datos estadísticos de 1995 revelaron que -sólo en dos años- hubo un crecimiento del 3,7% de bibliotecas centralizadas y del 930% de bibliotecas áulicas. En este crecimiento interviene el impulso dado desde el Programa de Promoción de la Lectura, a través de talleres, de crear y hacer uso diario de bibliotecas áulicas, contando además, 41 escuelas provinciales, con el aporte de libros del Plan Social de la Nación (entre 1993 y 1995).

Así, del total de secciones de grado, el 29,4% pasó a poseer bibliotecas áulicas, el 56,3% de los C.E. biblioteca centralizada (GRÁFICOS 1 Y 2) y en la adquisición autogestiva de libros hubo una mejora del 61%, que elevó la relación niño-libro a 1.3.

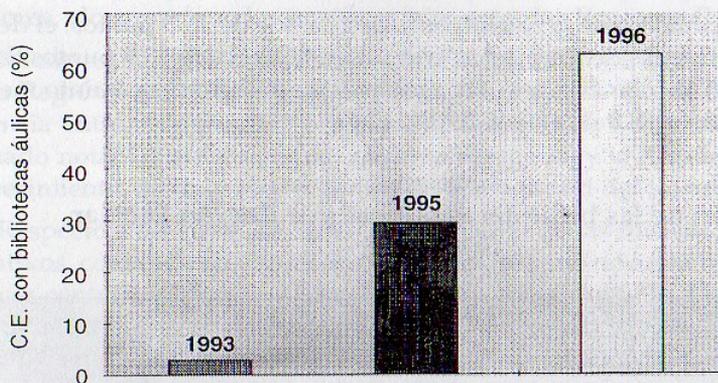
Gráfico 1

Evolución del total provincial de Bibliotecas Centralizadas 1993 – 1996



Respecto al crecimiento de las bibliotecas centralizadas, consideramos que el gran ascenso que se verifica en la Región Escolar 1era. estaría sobrevaluado, si bien no descartamos que haya sido la Región que más bibliotecas de este tipo haya creado. Nosotros estimamos que dicho crecimiento no supera el 70% de C.E. que poseen biblioteca centralizada.

Gráfico 2
Evolución del total provincial de **Bibliotecas Áulicas**
1993 - 1996



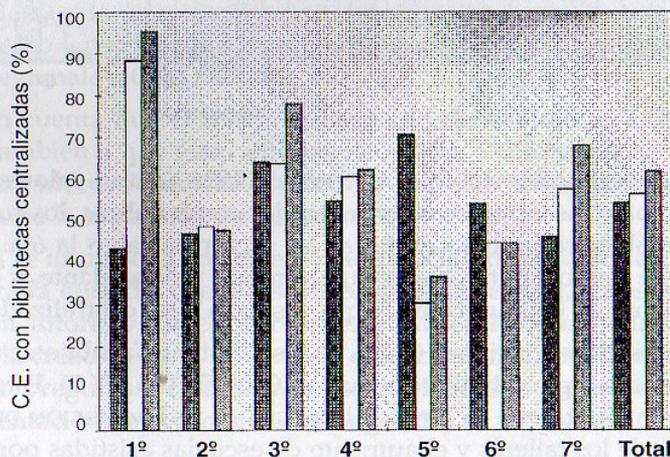
Fuente: Relevamiento Anual 1993, 1995, 1996.
PROGRAMA DE PROMOCIÓN DE LA LECTURA (DNIP)

Asimismo, tampoco nos explicamos el fuerte descenso que operó la Región Escolar 5ª, a no ser de haberse sobrevaluado la cantidad de bibliotecas centralizadas en el año 1993.

Las demás Regiones Escolares crecen (entre 1.7 puntos de la Región 2da. y 11.3 de la 7ma.) o se mantienen (Región 3era.), a excepción de la Región Escolar 6ta. que decrece 9.4 puntos (GRÁFICO 3).

Gráfico 3
Evolución
de las
**bibliotecas centra-
lizadas por Región
Escolar.**

1993-1996

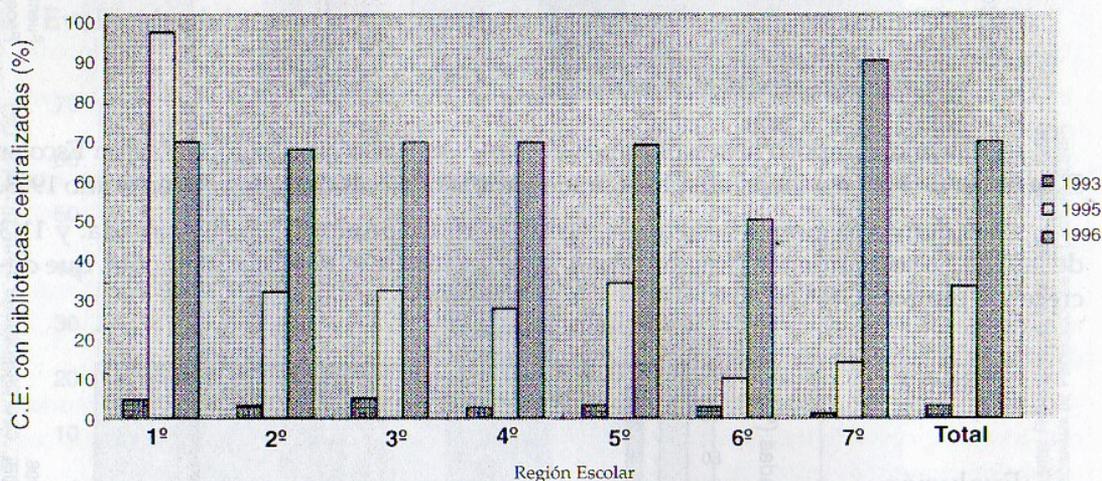


Fuente: Relevamiento Anual 1993, 1995, 1996.
PROGRAMA DE PROMOCIÓN DE LA LECTURA (DNIP)

De 0.20 bibliotecas áulicas por escuela, en 1993, se llegó a 2.06 en 1995, lo cual equivale al crecimiento del 930% mencionado. Pero, este aumento promedio de la cantidad de bibliotecas áulicas no refleja las diferencias interregionales.

Mientras el crecimiento de la Región Escolar 2da. fue de 25.3 puntos, el de la Región Escolar 6ta. fue apenas de 6.4 puntos, con una diferencia de 18.9 puntos. La diferencia entre la Región Escolar 2da. y la 4ta., que poseen el segundo y quinto mejor valor respectivamente, es de 5.8 puntos (GRÁFICO 4).

Gráfico 4
Evolución de las bibliotecas áulicas por Región Escolar.
1993-1996



Los resultados del relevamiento de 1996 arrojan valores positivos de crecimiento tanto para las bibliotecas centralizadas como áulicas, los cuales indican que hay un considerable crecimiento en todas las regiones, salvo la 6ta. nuevamente, la cual se mantiene por los motivos que expondremos más adelante, y la 2da. con un ligero decrecimiento de 0.9 puntos en lo que respecta a las centralizadas.

A nivel provincial, el 61,7% de los C.E. tendría biblioteca centralizada, y el 61,8% contaría con alguna biblioteca áulica (GRÁFICOS 1 Y 2). Estos porcentajes reflejan el alto acatamiento que ha tenido el PROGRAMA DE PROMOCIÓN DE LA LECTURA de la DNIP a través de los talleres y el aumento de escuelas asistidas por el Plan Social de la Na-

ción, cuyo número se eleva a 171 en 1996.

Entre 1995 y 1996, el crecimiento del número de bibliotecas áulicas es de 32.4 puntos (5.8 mayor que en el bienio 93-95) y tiende a ser más equitativo que en los años anteriores, alcanzando valores más parejos entre las Regiones Escolares.

Mientras, en 1995, la diferencia entre el segundo y quinto mejor valor -no tomamos la Región Escolar 1era. por los motivos expuestos- era de 5.8 puntos, en 1996, la diferencia entre el segundo y sexto mejor valor es de 1.8 puntos. La Región 6ta. ha avanzado notablemente, aunque continúa rezagada, y la Región 7ma. registra el mayor crecimiento, aunque sospechamos de la magnitud del mismo (GRÁFICO 4).

Respecto a las centralizadas, el crecimiento de las mismas no se da en términos equitativos, contando con dos Regiones Escolares que no aumentan su cantidad de bibliotecas centralizadas, como ya comentamos anteriormente. De todas maneras, a nivel provincial el crecimiento de 1995-1996 (7.5 puntos) triplica el del bienio 93-95 (2,1 puntos). Es muy probable, que este significativo aumento que se da entre 1995 y 1996, responda a la decisión que toma la DNIP, en 1996, de declarar como “espacios bibliotecológicos” a las aulas desocupadas en las escuelas primarias por la secundarización que se llevó a cabo en la provincia el mismo año. Esto explicaría porqué la Región 6ta., al contar únicamente con escuelas rurales (las cuales no han sido secundarizadas), no ha incrementado su número de bibliotecas centralizadas (GRÁFICO 3).

En síntesis, en el trienio 93-96, tanto la cantidad de bibliotecas centralizadas como áulicas ha tenido un crecimiento muy importante, pero con diferencias. Las bibliotecas áulicas han crecido rápida y equitativamente, mientras las centralizadas muestran un aumento más lento y no tan

equitativo como las anteriores, es decir, con mayores diferencias interregionales (GRÁFICOS 1 Y 2).

Debemos tener en cuenta que el mayor incremento de bibliotecas áulicas que centralizadas se debe también a que éstas últimas necesitan, a diferencia de las áulicas, de un espacio físico adecuado (infraestructura) y personal disponible (recursos humanos), lo cual dificulta la expansión de las mismas.

Dado que en 1994 se impulsó la creación e inauguración de espacios en el horario mosaico escolar para la hora del cuento, salas propias de lectura, ferias escolares del libro, encuentros con autores y clubes narradores, y que en 1995 se impulsó, a partir de los diagnósticos, la creación de la mediateca, en el cuestionario del relevamiento de 1996 se incluyeron preguntas referidas a estas actividades, a fin de obtener una visión sobre la implementación de las actividades sugeridas.

Los resultados revelaron que casi el 20 por ciento de los centros educativos provinciales poseen una mediateca, el 60 por ciento ha implementado la hora del cuento, un 16 por ciento el club de narradores y un casi 40 por ciento la lectura silenciosa en toda la escuela. Otras actividades, como la publicación escolar y el taller de escritura, han sido implementadas en alrededor del 20 y 30 por ciento de los C.E. respectivamente (CUADRO 1).

Cuadro 1

Diversas estrategias de promoción de la lectura implementadas
en C.E. de la Pcia. de Córdoba
Resultados del relevamiento anual 1996

	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	Total Prov.
Bibliotecas centralizadas	95.3	47.7	77.9	62.1	36.6	44.6	67.8	61.7
Bibliotecas áulicas	61.6	59.8	61.6	61.5	60.9	44.3	79.7	61.8
Mediotecas	38.4	18.9	17.7	24.2	11.9	14.8	6.8	18.9
2 hs. sem. uso medioteca	27.9	13.5	9.6	23.8	4.6	10.8	10.4	14.3
Hora del cuento	52.6	64.8	63.4	67.5	58.9	48.9	56.8	60
Lectura silenciosa x escuela	20.5	54.8	36	19	34.4	43.8	50	39.7
Lectura silenciosa x grado	27.3	22.1	23.8	28.6	27.8	18.8	24.3	24.5
Biblioteca itinerante	33.7	34.2	41.6	32	29.8	27.3	55.4	37.2
Club narradores	22.6	12.5	18.9	14.7	26.5	9.1	10.8	16.1
Taller de escritura		40	29.9	34.6	31.6	35.8	11.4	20.3
29.5								
Publicación escolar	34.7	20.3	25.9	16	27.8	4.5	20.7	21.6

Fuente: Relevamiento Anual 1996. Programa de Promoción de la Lectura (DNIP)

En términos generales, la Región Escolar 1era. presenta los mejores valores, especialmente en lo relacionado a la producción de textos oral y escrito y a la medioteca, pero está muy por debajo del promedio provincial en la implementación de la hora del cuento y la lectura silenciosa en toda la

escuela. Un subconjunto lo forman las Regiones Escolares 4ta., 3era., 2da. y 7ma., después la 5ta., y por último, la Región 6ta, que es la Región con mayores dificultades.

Se observa que las distintas estrategias para fomentar la lectura tienen distinto peso según la Región Escolar, lo que responde a las distintas realidades socio-económicas que vive cada una y al tipo de gestión que lleva adelante: la hora del cuento tiene una mayor implementación en las Regiones 2da. y 5ta., la lectura silenciosa en toda la escuela en la 2da. y 7ma. Regiones, la lectura silenciosa en algunos grados en la 4ta. y 5ta., la biblioteca itinerante en la 7ma. y 3era., el club de narradores en la 4ta. y 1era., y finalmente, el taller de escritura, publicación escolar, la mediateca y las dos horas semanales destinadas a su uso han tenido una implementación mucho mayor en la Región 1era. que en las demás Regiones Escolares.

A continuación, algunas reflexiones finales sobre las observaciones hechas.

En primer lugar, queremos destacar la poca confiabilidad de algunos datos. Pareciera ser que todavía no ha habido una verdadera toma de conciencia de la importancia que tiene, para la evaluación de un programa como éste o cualquier otro, el responder con fidelidad a la realidad a las preguntas que se formulan para hacer un diagnóstico o un seguimiento de la evolución de los avances y retrocesos de cualquier iniciativa. Resulta muy difícil poder planificar con una realidad distorsionada. Comprendemos, por un lado, que estas evaluaciones vienen a ser, en algunas o muchas oportunidades, un peso más a la ya sobrecargada escuela, o mejor dicho, a la ya sobrecargada tarea docente. También tenemos en cuenta la herencia autoritaria-verticalista que todavía está presente en nuestras escuelas. Pero, por otro lado, también debe comprenderse, que hacen falta datos confiables para poder encarar cualquier problemática y darle algún tipo de solución.

En segundo lugar, los logros del Programa de Promoción de la Lectura se hacen visibles en el impacto que han tenido las distintas propuestas en la realización y el crecimiento de las acciones y actividades sugeridas. Mayores todavía si se tiene en cuenta el tiempo y los escasos recursos humanos y materiales con que cuenta dicho Programa. Es sabido, que estos logros en materia de promoción de la lectura no hubieran sido tales si no se contara con el esfuerzo, dedicación y sugerencias de docentes y directivos, quienes son los encargados de llevar a cabo los proyectos. Pero, estos avances también se han logrado gracias a iniciativas particulares de docentes en general, a proyectos nacionales y a otros organismos no gubernamentales que se dedican a promocionar la lectura.

De todos modos queda mucho por hacer. Como hemos visto, recién un poco más de la mitad de los centros educativos primarios provinciales cuenta con una biblioteca centralizada y/o biblioteca/s áulica/s. Hacemos lo posible en buscar los medios alternativos para que la promoción de la lectura tenga lugar de manera más equitativa y democrática. En parte, las distintas actividades pedagógicas impulsadas desde el Programa de Promoción de la Lectura son muestra de ello. Todos sabemos que no es justo que unos tengan más que otros porque se encuentren desfavorecidos de alguna manera. Por eso, con la Región 6ta. hay y tenemos todavía una deuda pendiente.

Por último, tenemos presente que la evolución de las acciones de promoción de la lectura han sido medidas en términos cuantitativos, con todas las limitaciones que este tipo de análisis implica. Si observamos, por ejemplo, la cantidad de centros educativos que poseen una mediateca y la cantidad de los mismos que han implementado dos horas semanales en el mosaico escolar para su uso, descubriremos que casi un 5 por ciento de los C.E. no hace un uso seguido y constante de la mediateca. En otras palabras, no sabemos cómo se utilizan las bibliotecas y mediatecas o si se utilizan.

Para subsanar este déficit, estamos elaborando un nuevo relevamiento que incluirá indicadores para medir variables cualitativas y un análisis interzonal más detallado.

La lectura no será la solución a los problemas del mundo, pero es un paso fundamental para comenzar a comprenderlo, a aprehenderlo, lo cual nos permitirá ser más solidarios con el otro, estar más cerca de los demás.

Lic. Eduardo E. Domenech

Eduardo Domenech es Lic. en Ciencias Políticas. Realizó una pasantía ad honorem en el Programa de Promoción a la Lectura. Actualmente es un colaborador permanente. Nuestro Programa de Lectura y la Biblioteca del Maestro se sienten orgullosos de contarle entre su equipo de trabajo.

Nuevos lectores para un nuevo siglo”

© Publicación realizada por la Dirección de Nivel Inicial y Primario a través del Programa de promoción de la lectura para la 5ta Jornada de Educación en la Feria del Libro Córdoba '97 5 de setiembre de 1997

Directora de Nivel Inicial y Primario: Prof. María Virginia Luppi
Subdirector de Nivel Inicial y Primario: Plácido Lutri

Responsable de publicación y organización de la jornada: Prof. Graciela Bialek

Tipeado, scaneados y diseño: Compuware Córdoba