

HACER AUDIBLE EL SUSURRO DE LA LECTURA

ELENA STAPICH*

Algunos enfoques han instalado la idea de que la lectura que tiene sentido promover y desarrollar es la lectura útil, aquella que proveerá herramientas para la vida laboral o profesional. Sin embargo, una didáctica de la lectura necesita mediadores que reconozcan en la práctica lectora una herramienta para la construcción de subjetividad, construcción que solo puede darse con la lectura literaria, lúdica. Para que tal construcción sea posible, es necesario que las prácticas lectoras de los chicos, en su aspecto individual y en el social, dejen de ser inaudibles e invisibles para ser habilitadas por los mediadores como lecturas posibles, como otras lecturas.

Los enfoques etnográficos han facilitado la incipiente aparición de una didáctica social de la lectura, en la que se privilegia el sentido que los lectores, como sujetos y como miembros de un grupo social, dan a la práctica lectora. Solo los mediadores que pueden sostener la escucha pedagógica y que tienen disposición para el diálogo permiten que se constituya una comunidad de lectores que, por medio de la discusión de sentidos, den cuenta de la experiencia de la lectura.



Some approaches have established the idea that the type of reading that is worth promoting and developing is the useful reading, which will provide tools for the work and professional life. However, the teaching of reading needs mediators who acknowledge reading practice as an instrument for the construction of subjectivity, construction that can only take place with literary, playful reading. In order for this construction to be possible, the children's reading practices, in its individual and social aspects, need to stop being inaudible and invisible and start being allowed by mediators as possible readings, as other readings.

The ethnographic approaches have favored the incipient appearance of a social teaching of reading, in which the meaning that the readers, as subjects and members of a social group, give to the reading practice is prioritized. Only those mediators that can hold a pedagogical listening and that are open to dialogue allow for the creation of a community of readers that, through the discussion of meanings, can talk about the experience of reading.

“Que no se acabe el susurro de la lectura.”

Italo Calvino

Comenzar con un deseo

En las últimas décadas, los enfoques comunicativos y funcionalistas acerca de la lectura han instalado la certeza de que para ser exitoso solo se necesita ser lector de textos informativos, argumentativos, instruccionales, que tienen una finalidad precisa dentro del campo académico o del desempeño laboral. Por otra parte, en los sectores más empobrecidos, la lucha por la supervivencia frecuentemente reduce la disponibilidad para lo lúdico, que se caracteriza por carecer de una función práctica. De hecho, la lectura no parecería tener ninguna utilidad, por lo menos en lo que se refiere a leer literatura. A menos que se considere su papel en relación con la constitución subjetiva.

Entonces, el objetivo de estas reflexiones es pensar la función de los mediadores entre los chicos y los libros, de mediadores que reconozcan, en la práctica lectora, una herramienta para la autoconstrucción de subjetividad. Y esa autoconstrucción solo será posible si las prácticas lectoras de los chicos, en su aspecto individual y en el social, dejan de ser inaudibles, dejan su estado de invisibilidad, para tomar una voz y un cuerpo, dentro de la conquista más amplia en la que se inscriben, que es la apropiación del lenguaje.

Hacer visibles –y audibles– las lecturas de los prelectores

Ante la pregunta “¿Cómo leen los bebés?”, la especialista colombiana Yolanda Reyes (2008) cuenta la siguiente experiencia:

En **Espantapájaros** tenemos una sección que se llama “los más mordidos”. En una canasta de libros ponemos un letrero que dice: “Estos son los más mordidos del mes”. En la librería los ofrecemos con descuento porque son libros que han sido tocados, mirados por los niños. Implícitamente, cuando la gente compra libros usados está apoyando que la librería sea distinta, que destape los libros, que los libros no estén con plásticos encima, y eso tiene un costo. Los más mordidos son



libros que deberían ser valorizados, que han sido probados, que están avalados por una cantidad de lectores, tienen las marcas de que van a gustar, y por lo tanto tienen un valor agregado (<http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/post-7.php>).

Por lo tanto, podríamos pensar que los bebés leen mordiendo y chupando. Más tarde, estas lecturas de los prelectores se desplazan desde la boca hacia los ojos.

Hace ya varias décadas, la actividad del lector fue descrita de este modo por Paulette Lassalas: “Leer es arriesgar, a partir de índices perceptivos tomados de la trama de un mensaje escrito barrido por la mirada, una hipótesis, relativa a la significación del conjunto” (1978: 218).

Leer, entonces, sería armar una hipótesis, buscar un sentido. En cuanto a cómo aprenden los chicos, es leyendo que uno se transforma en lector; no se enseña a leer a un niño, es él quien se enseña a leer con ayuda de otros, nos explica Josette Jolibert (1994).

Estas actitudes de los chicos –enfrentarse a los textos como a un problema, un enigma por resolver; enseñarse a sí mismos de qué se trata esta cuestión de leer, reuniendo pistas que toman de la lectura de los adultos, indicios que recogen en su exploración del mundo de la cultura escrita– se manifiestan en escenas que es posible observar en casa, en el Jardín, en una sala de espera. Chicos que memorizan el texto de los cuentos y fingen que saben leer, llegando a dar vuelta la página en el momento exacto en que pronuncian la última palabra de la carilla. Niños que recorren un libro infantil de atrás hacia delante, lo ponen de cabeza, vuelven sobre las imágenes que ya observaron, reflexionan, buscan relaciones, tratan de construir sentidos posibles. Chicos que se quedan mirando un cartel o un envase, y no salen de su asombro porque allí, frente a su nariz, está la letra esa, la letra con la que empieza su nombre, y aquella otra, la de *mamá*, y esa que aparece grandota al principio de los cuentos y sirve para decir: “Había una vez...”.

En las últimas décadas, gracias al valioso trabajo de investigadoras como las que mencionamos, y de Emilia Ferreiro (1999, 1988), Yetta Goodman (1992), entre otras, hemos empezado a ver lo que, aunque esencial, era invisible a nuestro ojos: que los chicos leen antes de empezar la escuela y que esos garabatos en los que creíamos ver un juego con letras, más o menos bien reproducidas y reunidas al azar, son, en realidad, ensayos sistemáticos, hipótesis cada vez más y más ajustadas en torno al problema de qué es ese objeto de deseo, la lengua escrita.

Las investigaciones mencionadas han tenido un impacto en el campo pedagógico que se manifiesta de diversos modos. Es innegable su influencia, por ejemplo, en el nuevo diseño curricular para la provincia de Buenos Aires, Argentina. No obstante, las transformaciones son lentas y las intervenciones docentes, muy variadas.

En algunos casos, es posible observar que la naturalización de las prácticas es más fuerte

que las propuestas innovadoras que luchan por abrirse paso a través de las reformas curriculares y las ofertas de capacitación, siempre insuficientes.

No siempre la escuela logra articular su trabajo alfabetizador con las hipótesis elaboradas por los niños durante la etapa preescolar. Es por eso que aún es posible encontrar niños que ingresan a primer grado ya alfabetizados y se ven inmersos en una dinámica de trabajo que los lleva a comenzar desde cero. También es factible constatar que, en algunas escuelas insertas en contextos socioeconómicos complejos, los niños fracasan en la apropiación del sistema de la lengua escrita porque la propuesta didáctica no contempla experiencias, prácticas y representaciones con las que estos niños llegan a la escuela.

Des-invisibilizar la lectura de las clases populares

Los niños llegan a la escuela con historias muy diferentes y capitales simbólicos muy diversos.

¿Qué hacer, entonces, frente a esta desigualdad? ¿Cómo democratizar el acceso a la cultura escrita? En primer lugar, es muy importante que el docente pueda sostener su entusiasmo, su deseo de enseñar y de aprender, sin quedar fijado en la crítica estéril al medio familiar que no estimuló a los niños de manera adecuada. Winnicott planteaba la necesidad de una madre suficientemente buena para que un niño pudiera devenir en el mundo en condiciones de salud. Ignacio Lewkowicz acota:

Una madre puede ser suficientemente buena en un reino suficientemente sólido; pero si el reino deja de ser suficientemente sólido, si es un reino de incertidumbre, la práctica de la crianza tiene que tener algo de profético si quiere estabilizarse sobre base de predicciones. Porque las certezas sobre el porvenir se han licuado; se han desarticulado los regímenes de repetición capaces de producir esas estabilidades requeridas para que el saber pueda suponer (citado por López, 2005: 26).

Tal vez la mejor intervención sobre este problema sea la preventiva. Pensar en los niños prelectores, pensar en las madres –adolescentes o no– y ayudar a establecer un vínculo por medio

de la palabra, la canción, el libro infantil. También las madres son invisibles en tanto no se ven a sí mismas como mediadoras. Ellas son, a su vez, producto de procesos de alfabetización inexistentes o fallidos. Pero tienen voz, tienen cuerpo. Habilitarlas como mediadoras entre sus niños y el lenguaje oral y escrito puede suscitar un cambio en su autoestima, la autoconstrucción de sí mismas como lectoras y como personas.

Pero existe otra intervención posible, si queremos evitar la exclusión de muchos niños que pertenecen a los sectores populares de los procesos escolares de alfabetización. Se trata de utilizar como punto de partida el trayecto que los niños han recorrido en su interacción con lo escrito, por insuficiente que pueda parecer. Las formas del texto escrito también alcanzan al lector analfabeto, nos dice la investigadora Sandra Sawaya, quien da cuenta de prácticas registradas en un grupo de niños pobres de San Pablo que no asisten a la escuela:

Pero existe, para algunos niños, el registro de bautismo, la libreta de casamiento de los padres, recetas médicas, recortes de diarios, poemas, frases, oraciones, etc. Mostrar que la familia es gente decente, que los padres no son concubinos, motiva a los niños a revolver debajo de la cama, entre las ropas, en procura de registros escritos de su existencia, de su historia y de sus relatos.

[...]

Entre los niños también circulan libros (algunos libros de historias infantiles, varios escolares), álbumes de figuritas, folletos de todo tipo (constantemente se les solicita que distribuyan material de propaganda entre los habitantes del barrio, pues al andar por todas partes hacen circular informaciones). Una curiosidad que llama la atención es que muchos niños viven en un “ambiente rodeado de escritura”: el diario y las revistas están por todas partes, cubren el rancho, tapan chifletes, revisten las paredes, decoran ambientes, de manera que es posible leer un reportaje entero recostado en la cama. El diario, además de sus múltiples usos, inclusive en la villa de emergencia, es objeto de lectura. Muchos estudios señalan el enorme tiraje de los diarios sensacionalistas y su consumo por las clases bajas (2008: 60).

Situaciones análogas se producen en relación con los saberes que los niños manejan sobre las matemáticas. Niños que trabajan como

“trapitos” (en la Argentina, personas que cuidan los autos estacionados en la calle y cobran por eso a los conductores que los estacionan) aprenden a sumar para saber cuánto recolectaron durante el día; dividen por 2 y por 3, en caso de compartir el espacio con otros pares; calculan porcentajes, ya que, con frecuencia, tienen que darle una parte de lo recaudado a un adulto que los “protege”. Esos mismos niños, que, además, cotidianamente hacen “mandados” y controlan el cambio que reciben, no tendrían por qué fracasar en la resolución de tareas escolares que involucran operaciones sencillas.

Se trata, entonces, de investigar los modos en que la gente más humilde se vincula con la letra escrita, aprender de estas prácticas y usarlas en la escuela. Este cambio de perspectiva permitiría escapar de las posturas deterministas.

Legitimar las lecturas de textos poco prestigiosos

En ocasiones, los sujetos no se ven a sí mismos como lectores porque los materiales que leen no parecen legítimos o no se encuentran valorizados desde el punto de vista de la cultura escrita. Es así que el susurro de la lectura se vuelve inaudible para ocultar una práctica marginal. Los mediadores que tratan de indagar en esas prácticas reciben como respuesta el silencio o la evasiva, porque los lectores suponen que lo que les gusta leer no es verdadera lectura o no coincide con la representación que el otro tiene acerca de “lo que se debe leer”.

Al respecto, dice Bahloul: “Un aspecto no menor en el enfoque cualitativo de la lectura consistió en plantearse la cuestión de los géneros y su evaluación. [...] Existen géneros legítimos y otros que son marginales” (2002: 32-33).

Por ejemplo, circula la idea de que es legítimo leer libros, pero no lo es cuando se trata de revistas. Tampoco parece posible para quienes consumen fotonovelas, novelas sentimentales, de acción, o historietas considerarse verdaderos lectores.

Sabemos –así lo ha demostrado Bourdieu (2000)– que el gusto se forma en interacción con una serie muy compleja de factores. Nuestro gusto no tiene por qué coincidir con el de los niños y jóvenes. Un libro que consideramos

bello puede que les resulte aburrido y, al revés, ellos disfrutaban a veces de lecturas que a, nuestro juicio, carecen de espesor literario.

En ese sentido, dice el especialista inglés Aidan Chambers: “Con toda honestidad, ¿acaso no leemos con frecuencia material que condenamos como *basura*? Y, al fin de cuentas, ¿qué seguridad tenemos de que sea *basura*?” (2006). Pregunta que nos lleva a pensar que no conviene etiquetar las lecturas de los chicos. Por otra parte, si recordamos lo que nos gustaba leer cuando éramos lectores novatos, quizás encontraríamos algunas coincidencias con los materiales que censuramos desde el prejuicio. Seguramente, lo mismo podríamos decir en relación con otros consumos, como los musicales. ¿Todo lo que nos gusta pertenece a la música que la alta cultura considera más valiosa? Cuando éramos niños, ¿nos gustaban las mismas cosas que disfrutamos ahora? ¿Hubo un enriquecimiento, una diversificación? ¿Cómo podríamos intervenir para que los chicos tengan la oportunidad de conocer textos más complejos, sin censurar sus gustos actuales?

Tal vez la respuesta sea montar un andamiaje, una lectura compartida que les allane algunas dificultades y los introduzca, de manera gradual, en una literatura cada vez más sofisticada. Crear las situaciones, invitar, aunque sepamos que no todos vendrán a la fiesta.

Des-invisibilizar las lecturas subjetivas, dar voz a la experiencia personal de lectura

Hay otras lecturas invisibles, inaudibles, que son las que construyen los lectores en su experiencia subjetiva con los textos. Lecturas rebeldes, heterodoxas, insólitas.

Si el mediador construye el círculo, la comunidad de los que leen, si se crea un clima de confianza y hay un diálogo estimulante y una aguda capacidad de escucha, brotan las construcciones de sentido en las que se entranan el texto y la subjetividad de los lectores.

Veamos algunas escenas escolares de lectura. En primer año de la ESB, al ser interrogados sobre la verosimilitud de lo que se narra en un cuento, a los chicos no parece llamarles la atención que un sapo hable y diga que es un príncipe encantado, pero les resulta poco realista que una niña le prometa casamiento: “*Era chica para casarse. Si hasta jugaba con una pelotita*”. En otro ejemplo, esta vez en una sala de

Nivel Inicial, con chicos de 5 años a quienes la maestra les leyó “Los tres cerditos”, un niño expresa su opinión: “*A mí no me gustan los cuentos con lobos que se quieren comer a la gente*”, a lo que acota otro: “*A mí no me interesa eso. Pero tampoco me gustó*”. Cuando la docente le pide que justifique, agrega: “*Lo que me parece muy mal es que cuando empieza, la madre les diga a los tres chanchitos: ‘Ustedes ya son grandes y tienen que irse a vivir solitos’*”.



En oposición, observando una escena de lectura en un segundo año de EPB, registramos lo absolutamente previsible, ya que la docente/mediadora se limita a plantear las preguntas que acompañan al cuento en el libro de lectura. Cierra la actividad con un comentario: “*Bueno, termina con un final feliz, ¿vieron?*”. La voz de una niña se levanta entre el rumor de quienes guardan los útiles para salir al recreo: “*A mí no me pareció un final feliz*”. Pero el comentario se pierde, porque es tarde, pero, sobre todo, porque es una lectura que incomoda, en la medida en que se hace “a contrapelo” de la lectura oficial.

Dice Cecilia Bajour, en relación con la posición del mediador:

Desde esta visión dialógica de la escucha, podríamos afirmar que se trata fundamentalmente de un vínculo de dos conciencias que se reconocen. Sobre todo, lo que importa en la relación pedagógica es la forma en que el que escucha atiende a las circunstancias únicas y particulares en las que una voz, la voz escuchada, tiene lugar (2005: 39).

Atender a esa voz, hacerla audible, implica reconocer que frente a mí hay alguien que es otro, otro que, por ser un niño, es además un

misterio. También implica estar dispuesto a que ese otro nos desestabilice en nuestros esquemas. Por último, supone estar dispuestos a renunciar a la idea de que hay una verdad sobre el texto, que nos pertenece.

Vernos a nosotros mismos como lectores: la sociabilidad de la práctica lectora

La lectura siempre ha sido considerada una experiencia individual y solitaria. En este sentido, casi invisible. Pero en los últimos años, desde una perspectiva sociológica se ha empezado a enfatizar su carácter de práctica social. La lectura, por tanto, se va haciendo progresivamente más visible. Dice Jessica, una profesora en Letras recién graduada, al comentar su autobiografía lectora: *“Cuando yo era chica no leía mucho. Mi mamá se dio cuenta. Ella hizo dos cosas: me compró un velador para sujetar a mi cama y me hizo socia de la biblioteca del barrio. Desde entonces, no paré de leer. Y aquí estoy”*. La madre de Jessica, al tomar las medidas que le parecieron oportunas, abarcó al mismo tiempo el aspecto individual y el social del problema. “Un cuarto propio” reclamaba Virginia Woolf como una de las dos condiciones materiales que hacían posible la escritura para la mujer. Un lugar privado donde leer y un espacio público donde ir a buscar libros, pero también a interactuar con el bibliotecario y con otros lectores.

Hacer visible las prácticas lectoras implica una mirada que no esté centrada exclusivamente en los aspectos cognitivos y textuales, una mirada que se amplíe a la consideración del lector como sujeto social y a la idea de la práctica lectora como apropiación cultural. La tarea de formación de lectores conlleva, según Jean-Marie Privat, la apropiación de “un capital de gestos codificado, de discursos técnicos de saberes especializados, de costumbres culturales específicas exigidas por el campo lector. Construir esta competencia y esta familiarización supone multiplicar y diversificar las situaciones de interacción entre libros y lectores” (2001: 55). Quienes están al margen de la cultura escrita no se ven a sí mismos haciendo gestos de lector, usando discursos de lector, teniendo costumbres de lector, interactuando con libros y

con otros lectores. Nada de eso les es familiar. Por eso, hacer visible la práctica lectora significa también habilitarlos para esa sociabilidad: pedir y prestar libros, recomendar, criticar, intercambiar opiniones, usar una biblioteca, comprar libros nuevos y usados, regalar, asistir a ferias del libro, organizar cafés o tertulias literarias, leer para otros, charlar con escritores, leer reseñas, escribirlas. Y no sentirse “sapo de otro pozo” en esas situaciones.

La lectura puede ser un dispositivo para la inclusión social. Así la entiende la antropóloga francesa Michèle Petit, quien en sus libros presenta testimonios de jóvenes inmigrantes que viven en los suburbios de París. Ellos se reúnen en centros caracterizados como “bibliotecas de puertas abiertas”. Uno podría en este punto preguntarse –con Borges– si lo que los une es el amor o el espanto. Pero tal vez sea ocioso indagar sobre esta cuestión cuando los jóvenes hablan por ellos mismos. Dice Daoud, un joven senegalés de 20 años:

Quando se vive en los suburbios está uno destinado a tener malos estudios, a tener un trabajo asqueroso. Hay una gran cantidad de acontecimientos que lo hacen ir a uno en cierta dirección. Yo supe esquivar eso, convertirme en anti-conformista, irme por otro lado, ahí está mi lugar [...] Los “rudos” hacen lo que la sociedad espera que hagan y ya. Son violentos, son vulgares, son incultos. Dicen: “Yo vivo en los suburbios, entonces soy así”, y yo ya fui como ellos. El hecho de tener bibliotecas como esta me permitió entrar allí, venir, conocer otras gentes. Una biblioteca sirve para eso [...] Yo escogí mi vida y ellos no (Petit, 1999: 62).

Esta posibilidad de subjetivación que Daoud sintetiza como “yo escogí mi vida”, esta práctica de autoconstrucción, se tramita por medio de varias instancias: la lectura, que habilita un trabajo dinámico del lector sobre sí mismo, y ofrece otras posibilidades de identificación. Pero también supone un espacio físico al que alude el joven senegalés: el de la biblioteca, donde no solo están los libros, sino esas “otras gentes”. Se trata de un proceso de socialización en el que se amplían los horizontes, que permite superar los estrechos márgenes familiares o de grupo. Tal vez un espacio donde no sentirse invisible.

A modo de cierre

Alguna vez, Michel de Certeau (1980) llamó a los lectores “cazadores furtivos”. En esa metáfora está presente todo lo que la lectura tiene de oculto, de fugaz, de efímero. Si bien se trata de una práctica mucho más difícil de registrar que otras –como la escritura–, parecería que hay modos de leer que se consideran más legítimos y otros que se refugian en los márgenes y en la invisibilidad. Entonces, una vez más, “que no se acabe el susurro de la lectura”, y que se reconozcan en él otras voces: las de quienes todavía no leen de un modo ortodoxo, las de quienes son excluidos del sistema escolar, las de quienes leen materiales poco prestigiosos, las de quienes leen “a contrapelo” de las interpretaciones oficiales, las que necesitan ser socializadas para que los sujetos se reconozcan a sí mismos como lectores y a los otros lectores como sus semejantes.

Referencias bibliográficas

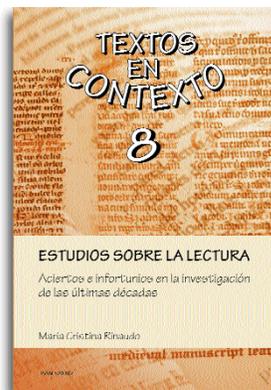
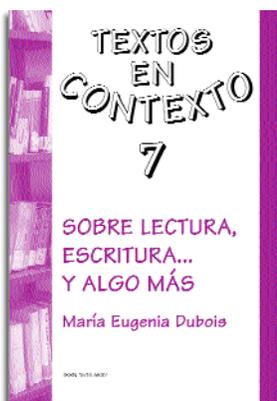
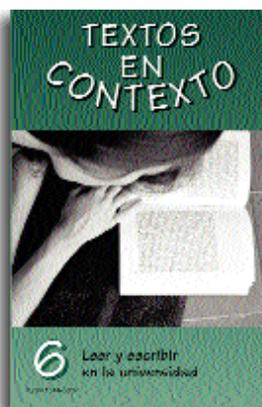
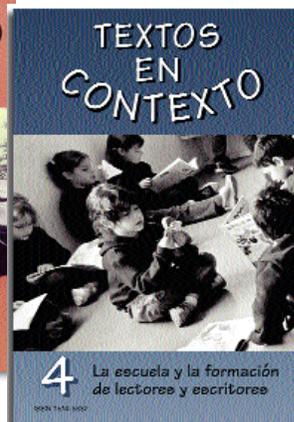
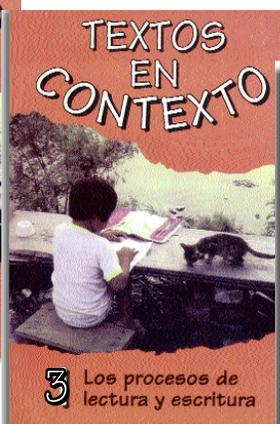
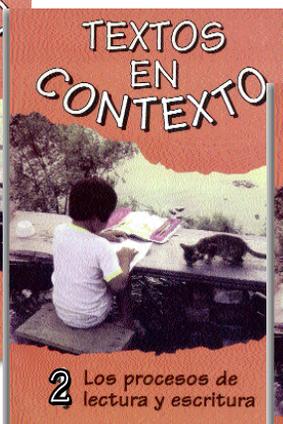
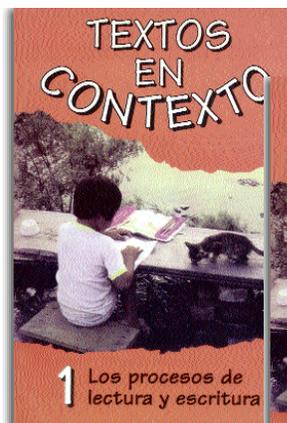
- Bahloul, J. (2002). **Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los “poco lectores”**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bajour, C. (2005). La escucha como postura pedagógica en la enseñanza literaria. En **Actas del 5º Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura “Homenaje a Maite Alvarado”**. San Martín: Universidad Nacional de San Martín.
- Bourdieu, P. (2000). **La distinción. Criterio y bases sociales del gusto**. Madrid: Taurus.
- Chambers, A. (2006). ¿Qué hacemos con la basura? **Boletín electrónico Imaginaria**, 183. Recuperado el 5 de diciembre de 2007 en <http://www.educared.org.ar/imaginaria>.
- De Certeau, M. (1980). **L’Invention du quotidien, l’arts de faire**. París: Gallimard.
- Ferreiro, E. (1999). **Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro**. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____ y A. Teberosky (1988). **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI.
- Goodman, Y. (1992). **Los niños construyen su lectoescritura**. Buenos Aires: Aique.
- Jolibert, J. (1994). **Formar niños lectores de textos**. Santiago de Chile: Dolmen.
- Lassalas, P. (1978). La función del parvulario. En **El poder de leer**. Barcelona: Gedisa.
- López, M. E. (2005). Didáctica de la ternura. **Punto de partida, Revista de educación inicial**, 2 (18): 21-30.
- Petit, M. (1999). **Nuevas aproximaciones a los jóvenes y a la lectura**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Privat, J. (2001). Socio-lógicas de las didácticas de la lectura. **Lulú Coquette, Revista de didáctica de la lengua y la literatura**, 1: 47-63.
- Reyes, Y. (2008). Leer desde bebés, un proyecto afectivo, poético y político. **Educación. El portal educativo del Estado argentino**. Recuperado el 18 de septiembre de 2008 en <http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/post-7.php>.
- Sawaya, S. (2008). Alfabetización y fracaso escolar: problematizando algunas presuposiciones de la concepción constructivista. **Lulú Coquette, Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura**, 4: 54-74.

Este artículo fue recibido en la Redacción de LECTURA y VIDA en marzo de 2009 y aceptado para su publicación en octubre del mismo año.

* Profesora de Didáctica Especial y Literatura Infantil y Juvenil (Universidad Nacional de Mar del Plata). Miembro de la ONG Jitanjáfora. Coordina talleres para docentes y bibliotecarios.

Para comunicarse con la autora:
elena.stapich@gmail.com.

TEXTOS EN CONTEXTO



PEDIDOS

Asociación Internacional de Lectura - Lavalle 2116, 8º B
C1051ABH Buenos Aires, Argentina

Telefax: (011) 4953-3211 - Fax: (011) 4951-7508 - E-mail: lecturayvida@ira.org.ar

www.lecturayvida.org.ar