

UNIVERSIDAD DE VALENCIA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN



DOCTORADO EN EDUCACIÓN

DISCURSOS RECONTEXTUALIZADORES
OFICIALES SOBRE LA LECTURA EN LA
EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA
PROVINCIA DE BUENOS AIRES
(2003-2011)

DOCTORANDO: FACUNDO NIETO

DIRECTOR: DR. LUIS AGUILAR HERNÁNDEZ

Valencia, noviembre de 2013

UNIVERSIDAD DE VALENCIA



VNIVERSITAT
D VALÈNCIA

TESIS DOCTORAL

Programa de Doctorado: Doctorado en Educación

Código de Programa: 3067

Regulación: RD 1393/2007

Órgano Responsable del Programa: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación

Doctorando: Facundo Ernesto Nieto

NIE: Y1930938-X

Título de la tesis: *Discursos recontextualizadores oficiales sobre la lectura en la educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires (2003-2011)*

Director: Dr. Luis Aguilar Hernández

Fecha de Depósito: noviembre de 2013



This project has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Índice

Agradecimientos	5
-----------------------	---

INTRODUCCIÓN GENERAL: PRESENTACIÓN, MARCO TEÓRICO Y MARCO HISTÓRICO..... 9

Presentación.....	11
1. Aproximación al problema de investigación	14
2. Algunas precisiones sobre el objeto de estudio	17
3. Aspectos teórico-metodológicos generales de la investigación.....	19
4. Organización de la tesis	21

Capítulo 1. Marco teórico.....25

Presentación	25
1. Marco teórico general: la teoría de los campos.....	27
2. Teorías sustantivas o específicas: <i>discurso, recontextualización y lectura</i>	31
2.1. Discurso	31
Marxismo y estudios lingüísticos	31
La crítica del objetivismo abstracto.....	33
Materialidad lingüística y dialogismo	37
2.2. Discurso recontextualizador	41
El proceso de recontextualización.....	44
Recontextualización y dialogismo.....	46
2.3. Conceptos sobre la lectura.....	49
Los conceptos sobre la lectura en el campo primario.....	49
Conceptos lingüísticos sobre la lectura	50
Conceptos psicolingüísticos sobre la lectura	53
Conceptos socioculturales sobre la lectura	56
Recapitulación.....	64

Capítulo 2. Marco histórico69

Presentación	69
1. En torno a la Ley Federal de Educación de 1993.....	71
1.1. La Ley Federal de Educación	71
Dos posiciones ante la Ley.....	72
1.2. Los efectos de la Reforma.....	77
2. En torno a la Ley de Educación Nacional de 2006.....	83
2.1. La Ley de Educación Nacional (2006).....	84
2.2. Las nuevas problemáticas educativas según <i>El Monitor de la Educación</i> (2004-2011)	88
Los editoriales de los ministros: el relato político.....	90
Los dossiers: el relato político-académico.....	96
Recapitulación.....	107

METODOLOGÍA.....111

Capítulo 3. Metodología.....113

Presentación	113
1. Perspectiva metodológica	115
2. Fases de la investigación	119
2.1. Primera fase: el preanálisis	120
Selección y lectura exploratoria de los materiales.....	120
Formulación inicial de hipótesis y objetivos y definición del corpus principal y del corpus de fuentes secundarias	126
2.2. Segunda fase: aprovechamiento del material	128
Sistema de unidades estructurales de registro.....	129

Sistema de unidades semánticas de registro	132
2.3. Tercera fase: tratamiento e interpretación de los datos.....	135
3. Presentación de los materiales	138
3.1. Agencias recontextualizadoras y materiales del corpus principal.....	138
Materiales producidos por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) del Ministerio de Educación de la Nación	141
Materiales producidos por el Plan Nacional de Lectura (2003-2007) del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.....	143
Materiales del Programa “Apoyo al último año del Nivel Secundario para la articulación con el Nivel Superior” del Ministerio de Educación de la Nación.....	145
Materiales curriculares producidos por la Dirección Provincial de Educación Secundaria de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.....	147
Material del “Programa Provincial de Lectura en la Escuela” de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.....	148
3.2. Materiales del corpus de fuentes secundarias	149
Fuentes secundarias relativas a los materiales de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) del Ministerio de Educación de la Nación	149
Fuentes secundarias relativas a los materiales del Plan Nacional de Lectura (2003- 2007) del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación	150
Fuentes secundarias relativas a los materiales del Programa “Apoyo al último año del Nivel Secundario para la articulación con el Nivel Superior” del Ministerio de Educación de la Nación.....	151
Fuentes secundarias relativas a los materiales curriculares producidos por la Dirección Provincial de Educación Secundaria de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.....	152
Fuentes secundarias relativas a los materiales del “Programa Provincial de Lectura en la Escuela”.....	153
Abreviaturas	155
Recapitulación.....	158

RESULTADOS Y DESARROLLO ARGUMENTAL161

Capítulo 4. El discurso psicolingüístico evaluador sobre la comprensión lectora.....	163
Presentación	163
1. Agentes y agencias recontextualizadoras	165
Los Operativos Nacionales de Evaluación	165
El equipo autoral y los materiales de Lengua.....	169
2. El discurso psicolingüístico evaluador en el campo recontextualizador pedagógico.....	173
Principales conceptualizaciones teóricas	173
3. El discurso psicolingüístico evaluador de la comprensión lectora en el campo recontextualizador	182
3.1. La recontextualización de las conceptualizaciones lingüísticas y psicolingüísticas... ..	182
Los contenidos y las capacidades cognitivas	182
Los niveles de desempeño.....	185
Las actividades y el análisis de sus resoluciones.....	187
3.2. Problemas involucrados en la recontextualización de las conceptualizaciones lingüísticas y psicolingüísticas.....	192
El examen de comprensión lectora como género discursivo.....	195
4. El modelado de la enseñanza de la lectura en el campo secundario.....	208
La rejerarquización de contenidos curriculares	209
La selección de textos	211
La organización de las actividades.....	213
Recapitulación.....	218
Capítulo 5. El discurso socio-cognitivo curricular sobre la lectura	221
Presentación	221
1. Agentes y agencias recontextualizadoras	223
2. El discurso socio-cognitivo curricular sobre la lectura en el campo intelectual de la educación.....	228

2.1. Las principales problemáticas en la enseñanza de la lectura.....	228
La oposición al discurso cuantitativo de la evaluación	229
La crítica a prácticas y contenidos tradicionales de enseñanza	231
El problema institucional de la lectura escolar.....	232
2.2. Las principales propuestas para la enseñanza de la lectura	234
Los saberes de la Didáctica de la Lectura en construcción.....	235
La redefinición de los contenidos de enseñanza	239
El artefacto de intervención: los proyectos	241
3. El discurso socio-cognitivo curricular sobre la lectura en el campo recontextualizador ...	244
3.1. El “polo social” en el campo primario de la Lingüística	246
3.2. El “polo social” en el objeto de enseñanza-aprendizaje	247
3.3. El “polo social” en los contenidos y en su organización	248
3.4. El “polo social” en los objetos de lectura	251
3.5. El “polo social” en los modos de leer literatura.....	254
4. El modelado de la enseñanza de la lectura en el campo secundario.....	259
4.1. Los objetos de lectura	259
Los textos literarios.....	260
Los textos no literarios.....	263
4.2. Las prácticas de lectura.....	266
Recapitulación.....	273

Capítulo 6. El discurso sociocultural y el discurso filosófico de la promoción de la lectura

.....	277
Presentación	277
1. Agentes y agencias	280
2. El discurso sociocultural de la promoción de la lectura	283
2.1. El discurso sociocultural de la promoción de la lectura en el campo intelectual.....	283
El diagnóstico sobre el problema de la lectura en la escuela	285
Hacia una solución desde la Didáctica Sociocultural.....	289
2.2. El discurso sociocultural de la promoción de la lectura en el campo recontextualizador	295
2.3. El modelado del campo secundario a través del discurso sociocultural	300
3. El discurso filosófico de la promoción de la lectura	305
3.1. El discurso filosófico de la promoción de la lectura en el campo intelectual.....	305
Las conceptualizaciones teóricas del discurso filosófico	310
3.2. El discurso filosófico de la promoción de la lectura en el campo recontextualizador.....	314
El canon de lecturas	315
Los modos de leer	317
3.3. El modelado del campo secundario a través del <i>discurso filosófico</i>	318
Recapitulación.....	325

Capítulo 7. Los discursos sobre la lectura para la articulación del nivel secundario con el nivel superior

.....	329
Presentación	329
1. Agentes y agencias recontextualizadoras	331
2. El discurso etnográfico sobre la lectura para la articulación de niveles.....	337
2.1. El discurso etnográfico sobre la lectura en el campo intelectual	337
La etnografía en el discurso etnográfico sobre la lectura	338
La imaginación etnográfica.....	341
Un ejemplo: el análisis etnográfico de una clase de literatura	343
Problemas en los usos de la etnografía	346
2.2. La recontextualización del discurso etnográfico de la lectura.....	352
Los saberes del destinatario.....	352
Los saberes disciplinares	357
2.3. El modelado de la enseñanza de la lectura en el campo secundario	360
3. El discurso sociológico de la lectura para la articulación de niveles.....	365
3.1. El discurso sociológico de la lectura en el campo intelectual	365
Hacia un “culturalismo materialista”.....	365
Las tensiones en torno a la enseñanza escolar de la lectura y la escritura.....	367
3.2. La recontextualización del discurso sociológico	371

3.3. El modelado de la enseñanza de la lectura en el campo secundario	375
Recapitulación.....	380

CONCLUSIONES FINALES385

Presentación	387
1. Síntesis del trabajo: objetivos, hipótesis y corpus de análisis	387
2. Conclusiones.....	389
2.1. El campo recontextualizador como espacio polifónico	389
2.2. El campo recontextualizador como espacio agónico.....	399
Las posiciones relativas de los discursos recontextualizadores	399
Las estrategias de los discursos recontextualizadores.....	402
El macro-discurso regulativo para la cohesión del campo recontextualizador	406
3. Perspectivas para futuras investigaciones	408
4. Reflexión final.....	411

BIBLIOGRAFÍA.....413

Agradecimientos

Mi principal agradecimiento es para el Dr. Luis Aguilar Hernández, director de la tesis, quien leyó minuciosamente los borradores de cada capítulo y comentó generosamente sus observaciones siempre en términos de sugerencias. Sus ideas fueron aportes fundamentales para la organización del trabajo desde el momento mismo en que se bosquejaba la investigación (fue él quien inmediatamente advirtió que la tesis debía orientarse hacia el análisis de los discursos sobre la lectura). Tanto las reuniones relativas a la tesis como sus “seminarios sin funciones” –como le gusta llamarlos parafraseando un título de Martín Criado– resultaron verdaderas instancias de formación profesional en las que fue posible discutir problemas teóricos, metodológicos y didácticos que exceden ampliamente el tema de esta investigación.

La escritura del trabajo fue posible gracias a una beca doctoral otorgada por el Programa Erasmus Mundus “Move on Education”, coordinado por la Universidad de Málaga durante el período 2011-2014. Los doctores Francisco Beltrán Llavador y Ángel San Martín Alonso, coordinadores del Programa en la Universidad de Valencia, procuraron amablemente que los becarios pudiéramos ocuparnos exclusivamente de nuestro trabajo y estuvieron siempre a nuestra disposición. Desde la Universidad de Málaga, Nacho Rivas Flores, coordinador general del Programa, estuvo atento a nuestros requerimientos y generó diversos espacios de intercambio. Un agradecimiento especial merece Juan Antonio Martín-Checa, quien se encargó de resolver muy rápidamente, también desde Málaga, eventuales dificultades burocráticas que habrían podido interrumpir el trabajo de los becarios.

Mi estancia en Valencia coincidió con la de Sonia Alzamora, docente e investigadora de la Universidad Nacional de La Pampa y también becaria del programa. Las charlas sobre nuestras tesis doctorales, lejos de la formalidad de los intercambios habituales entre colegas en la universidad, me ayudaron a pensar el trabajo con una perspectiva diferente y a reorganizar mis ideas, especialmente en esos momentos en que la tesis doctoral parecía una empresa imposible de llevar a cabo.

*Para Walter Giribuela,
una fe que madura, que va conmigo y me cura.*

Introducción general: Presentación, marco teórico y marco histórico

Presentación

1. *“Localizar información en una o más partes de un texto: Los lectores deben revisar, buscar, localizar y seleccionar la información. Deben cotejar los datos proporcionados en la pregunta con información literal o similar en el texto y elaborar una respuesta.”* (Operativo Nacional de Evaluación. Recomendaciones metodológicas para la enseñanza, 2011)

“Así vista, la lectura [...] nos obliga a revisar las ideas que la ven como una actividad que consistiría solo en reponer los sentidos literales de los textos o en dar cuenta de saberes sobre ellos, como puede ser el caso de prácticas frecuentes en las que, luego de leer un texto, los lectores tan solo deben responder a preguntas acerca de un conocimiento lingüístico que los inscribiría dentro de la correcta lectura...” (Programa “Apoyo al último año del nivel medio para la articulación con el nivel superior”. Cuaderno de trabajo para el docente, 2004)

2. *“Los textos que integran este cuaderno de trabajo se organizan alrededor de tres ejes temáticos, en el marco del área Sociedad, Ciencia y Cultura Contemporánea. [...] Cada docente puede, entonces, seleccionar el tema que desee para iniciar el trabajo con los alumnos, ya sea por su afinidad, por sus conocimientos o, quizás, por las inquietudes que el mismo tema le provoca; inquietudes e intereses que, seguramente, potenciarán el recorrido de estos materiales. Los tres temas –hasta aquí brevemente presentados– son amplios, polémicos e inquietantes. [...] Las perspectivas desde las que se abordan, el tiempo en que fueron escritos o pensados pueden haber cambiado; pero algunas preguntas y varias preocupaciones aún permanecen.”* (Programa “Apoyo al último año del nivel medio para la articulación con el nivel superior”. Cuaderno de trabajo para el docente, 2007)

“[PISA Lectura] se basa en diversos tipos de materiales de lectura:

Textos continuos que incluyen diferentes tipos de prosa como la narración y la exposición.

Textos discontinuos que incluyen información en forma de gráficos, listas, formularios y mapas.

Textos mixtos son una combinación entre el formato continuo y el discontinuo.

Textos múltiples son una colección de textos creados originalmente de forma independiente, pero que se decide reunirlos para algún propósito específico.” (PISA. Lengua. Programa de Capacitación y Sensibilización, 2012)

3. *“Otro de los criterios que se consideraron son los potenciales intereses de los alumnos/as, como lo son los textos de terror, de ciencia ficción y las novelas de aventuras. Es posible hacer un cruce entre lo que es considerada ‘buena literatura’, o literatura clásica con libros que planteen temas que, por la edad y/o el contexto sociocultural de los alumnos, sean particularmente atractivos e interesantes para ellos.”* (Diseño curricular para la educación secundaria, 3º año, 2008)

“...toda idea previa, ya adoptada, de adecuación del texto al lector merece ser siempre interrogada como riesgo de estandarización. En las selecciones que preparen, se sugiere que los docentes consideren textos a primera vista inusuales en la escuela, en ese ciclo o para ese año, textos ajenos a los cánones, ausentes de las nóminas y colecciones de los más leídos.” (Programa Provincial de Lectura en la Escuela, 2012)

En un artículo publicado en 2009, Mariana Di Stefano y Cecilia Pereira, dos especialistas en análisis del discurso, advierten que a partir de 2001 comienzan a multiplicarse de manera inédita en la Argentina los discursos sobre la lectura y, particularmente, los discursos sobre “la crisis de la lectura”. Si en los años noventa el tema había comenzado a recibir una atención significativa por parte del ámbito académico y de organismos nacionales e internacionales vinculados con la educación, la problemática se instala ahora en los medios masivos, sobre todo en la prensa gráfica, que se encarga de difundir las opiniones de representantes sindicales, docentes, autoridades educativas, periodistas especializados, escritores y diversos expertos en la materia. Entre otras razones, el estallido discursivo en torno a la lectura responde, según las autoras, a la difusión de los resultados poco auspiciosos que obtiene la Argentina en los primeros programas internacionales de evaluación en los que comienza a participar por aquellos años; como ejemplo basta recordar que en 2003 se conocen los datos del operativo 2001 del *Programme for International Student Assessment (PISA)*, perteneciente a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE): en la prueba de Lectura, casi el 50% de los estudiantes argentinos se ubicó en el nivel más bajo o incluso por debajo de él, y solo el 2.8% alcanzó el nivel más alto.

Una mirada somera sobre los artículos periodísticos sobre educación publicados en los primeros años de la década permite confirmar las observaciones de las autoras. La prensa periódica manifiesta una permanente sensación de alarma por la situación educativa nacional y la lectura ocupa siempre un lugar en el podio de las causas de preocupación. Es cierto que, en algunos casos, el tema de la crisis de la lectura no hace referencia a las prácticas escolares de lectura en sentido estricto, sino que, en verdad, parece aludir a *otra cosa*, a algo que va *más allá de la lectura*. Por momentos, “la crisis de la lectura” se convierte en un lugar común que habilita la nostalgia para evocar una edad dorada, un pasado cultural que habría sido mejor:

...la mayoría de quienes hoy tienen más de 40 años abrevó, en su paso por la escuela secundaria, en la contradictoria riqueza de estos textos [clásicos]. A todos, por obligación o placer, con impaciencia o asombro, la escuela los llevó a detener el tiempo, los juegos, las charlas con amigos, para zambullirse en mundos ajenos de la mano de [...] un ejemplo de alta literatura. Sin embargo, la lectura de poesía y narrativa de buena calidad fue perdiendo espacio en la escuela media, por motivos ajenos a su valor.

En otros casos, “la crisis de la lectura” parece ofrecer la posibilidad de anunciar la proximidad de un apocalipsis no solo educativo. Así, con un tono que oscila entre el desasosiego y la sensación de amenaza, la prensa advierte que el país está acercándose peligrosamente al noveno círculo de las naciones condenadas del planeta:

Los resultados del estudio internacional PIRLS, que mide con un examen la capacidad lectora de los alumnos de 4° grado de 35 países, colocó a la Argentina en el puesto 31°. Debajo de los alumnos argentinos solo se ubican los de la República Islámica de Irán, Kuwait, Marruecos y Belice, lo que abre un interrogante sobre el nivel de las habilidades para la lectura que se desarrollan en las escuelas primarias argentinas.

De todos modos, “la crisis de la lectura” tiende a presentarse, en la mayor parte de los casos, como un emergente de la crisis social y económica del país:

...la culpa no la tienen los chicos, que la mayor parte de las veces harían lo que estuviera a su alcance para acceder a los libros. Esa imposibilidad es consecuencia directa de la pobreza a que buena parte de ellos vive sometido. “El libro es para ellos un objeto de deseo inaccesible. Quieren tenerlo, les fascina, pero no lo pueden alcanzar”, explica Claudio Altamirano, docente de cuarto grado desde hace quince años, que trabaja en la zona del Bajo Flores. “La mayoría de mis alumnos son hijos de changarines, cartoneros o desocupados, y muchas veces no tienen ni para comer. Pedirles, en ese marco, que compren libros, es casi una frivolidad.”¹

Los discursos sobre la lectura no provienen exclusivamente de sectores de la sociedad civil. Di Stefano y Pereira observan también que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, en respuesta explícita a los discursos sobre “la crisis de la lectura”, se propone intervenir decididamente en la problemática desde los inicios mismos de la nueva gestión presidencial inaugurada en 2003, y lo hace a través de dos programas: el Plan Nacional de Lectura y la Campaña Nacional de Lectura. A este dato podría agregarse otro que habla incluso de la decisión de intervenir de un modo más categórico: años después, durante la misma gestión presidencial, se sancionará la nueva Ley de Educación Nacional (2006) que, de manera inédita para una ley de

¹ Los tres fragmentos pertenecen, por orden, a los siguientes artículos: “Buscan que se lea más y mejor en las escuelas secundarias” (*Clarín*, 7 de abril de 2004), “Casi últimos para leer y comprender” (*La Nación*, 9 de abril de 2003) y “Los alumnos argentinos leen cada vez... menos” (*Página 12*, 30 de marzo de 2003).

educación en la Argentina, incorpora un artículo referido a la función del Estado específicamente en materia de lectura:

ARTÍCULO 91.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, fortalecerá las bibliotecas escolares existentes y asegurará su creación y adecuado funcionamiento en aquellos establecimientos que carezcan de las mismas. Asimismo, implementará planes y programas permanentes de promoción del libro y la lectura.

En resumen, los acuciantes problemas educativos, vinculados con la profunda crisis socioeconómica con que la Argentina ingresa en el nuevo siglo, evidenciados gracias a la difusión periodística de los resultados de diferentes operativos de evaluación, desatan una proliferación inédita de discursos sobre la lectura. “La crisis de la lectura” se convierte entonces en un tópico de enorme gravitación en la opinión pública. A partir de 2003, el Estado, conducido por una nueva gestión de gobierno, decide intervenir en esta problemática para hacer oír su propio discurso sobre el tema en cuestión.

1. Aproximación al problema de investigación

Detengámonos brevemente en los pares de textos numerados que ubicamos al inicio de esta Introducción. Se trata de seis fragmentos que hemos dispuesto de modo tal que cada par muestra posiciones opuestas acerca de un determinado aspecto sobre la lectura. La primera cita señala que leer consiste en localizar información literal en un texto con el fin de resolver una consigna; la segunda, contrariamente, advierte la necesidad de distanciarse de la idea de que leer consiste en reponer los sentidos literales de un texto para resolver correctamente una consigna. Por su parte, el tercer fragmento destaca la importancia de la lectura de textos relacionados temáticamente entre sí, además de subrayar la relevancia de los temas que se seleccionen: cuanto más “amplios, polémicos e inquietantes” sean estos, más se potenciará el recorrido sobre los textos; por el contrario, el cuarto fragmento omite cualquier referencia al tema y, en cambio, acentúa la importancia de la variedad en la configuración gráfica de los textos. Finalmente, los fragmentos del último par hacen referencia a diferentes criterios para la selección de obras literarias: el primero no solo considera relevante tener en cuenta los gustos del alumno lector, sino que además el enunciador parece estar al tanto de que las obras de terror, ciencia ficción y aventuras son las más

atractivas e interesantes para los jóvenes; el siguiente, en cambio, advierte acerca de la necesidad de cuestionar toda idea previa (todo prejuicio, podría decirse) sobre la adecuación de los textos a un determinado tipo de lector y, por el contrario, propone inclinarse por la búsqueda de obras ajenas a lo previsto o a lo previsible.

El hecho de que los discursos sobre la lectura se hayan multiplicado significativamente desde el comienzo de este siglo constituye una buena razón para explicar la coexistencia de posiciones disímiles en la opinión pública. Es casi previsible que el periodismo, los profesionales de la educación, los sindicatos de docentes, los investigadores, en fin, todos aquellos sectores a los que la problemática de la lectura atañe directa o indirectamente sostengan posiciones diferentes (y aun contrarias) respecto de cómo la escuela debería abordar la enseñanza de esta práctica. Sin embargo, no es este el caso de los fragmentos que hemos comentado. Lejos de pertenecer a fuentes diversas, los ocho textos han sido elaborados por agencias estatales o, para decirlo en términos de Bernstein, por el “campo recontextualizador oficial”. Pero la instancia enunciativa no es el único dato en común: todos los fragmentos hacen referencia a la lectura en la escuela secundaria en la Argentina, todos están destinados al profesorado de Lengua o de Literatura, todos han sido producidos con posterioridad a 2003 y todos están incluidos en materiales cuyos destinatarios son profesores que desarrollan su labor en la Provincia de Buenos Aires. Dicho con otras palabras: en los últimos diez años, los profesores de Lengua (en rigor, de “Prácticas del Lenguaje”; tal es el nombre de la asignatura) y de Literatura que ejercen la docencia en la Provincia de Buenos Aires han sido receptores de materiales en los que el campo recontextualizador oficial les ha comunicado, entre otras prescripciones:

- 1) que los alumnos deben ejercitarse en la búsqueda de información literal en los textos para elaborar respuestas a preguntas y, al mismo tiempo, que es necesario abandonar la práctica de reponer los sentidos literales de los textos para responder preguntas;
- 2) que el mejoramiento de la comprensión lectora se logra a través de una selección de materiales de lectura articulados en torno a temas polémicos, capaces de interpelar al lector, y a la vez, que el mejoramiento de la comprensión lectora se logra si, en lugar de atender al tema, se ofrecen textos no necesariamente articulados temáticamente entre sí y cuyo desafío lector resida en una serie de características formales y gráficas;
- 3) que un elemento esencial a considerar en la selección de obras para los alumnos consiste en el hecho de que ciertos géneros literarios parecen resultar más adecuados

que otros por el interés que despiertan en los lectores adolescentes y, simultáneamente, que conviene apartarse de criterios de selección basados en preconceptos tales como la adecuación de las obras a los jóvenes lectores.

Podría objetarse que hemos dispuesto los seis fragmentos de un modo que las discrepancias se manifiestan de manera evidente cuando, en verdad, las divergencias conceptuales de los textos destinados al profesorado no suelen presentarse con tal nivel de contraste; los materiales más bien tienden a atenuar las polémicas. Efectivamente, eso es así y precisamente allí reside uno de los principales problemas: muy probablemente, las divergencias pasen inadvertidas para un lector que no se ha propuesto llevar a cabo un examen pormenorizado de los materiales. Los diferentes discursos sobre la lectura en la educación secundaria se imbrican sin límites demasiado precisos en el cúmulo de diseños curriculares, recomendaciones metodológicas, propuestas de trabajo para el aula, informes de resultados de operativos de evaluación y materiales sobre planes de promoción de la lectura.

Una mirada sistemática sobre los materiales para la enseñanza de la lectura que los docentes de educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires han recibido en los últimos años de parte de las agencias estatales permite detectar, en primer lugar, una pluralidad de propuestas que buscan instalar prácticas de enseñanza no necesariamente compatibles entre sí; en segundo lugar, un amplio abanico de referencias bibliográficas y de conceptos teóricos procedentes de muy diversas disciplinas (desde la Psicolingüística hasta la Filosofía, pasando por la Antropología Cultural y la Etnografía) y, por último, la presencia de tensiones entre agencias estatales que coinciden en su referencia a las prácticas de lectura en la escuela, pero que desempeñan diferentes funciones al respecto. Sin dudas, esto constituye un *problema*: la lectura, cuestión que parece generar una amplia preocupación en la sociedad, no ha logrado articular en el ámbito educativo un verdadero debate destinado a precisar sus implicancias y posibles soluciones, sino que ha desencadenado una confusa aglomeración de propuestas. No se trata de un eclecticismo deliberado por parte del campo recontextualizador oficial, producto del análisis y la posterior selección de criterios divergentes pero compatibles, claramente comunicados a los docentes, en vistas al mejoramiento de las prácticas de lectura en la educación secundaria. Considerados en conjunto, los materiales parecen obstaculizar las decisiones que un docente podría adoptar si, por el contrario, se ofreciera un conjunto de orientaciones con claras líneas de acción alternativas.

Por estas razones, consideramos que un *principio de solución* para el problema consistiría en la indagación acerca de cuáles son las diversas conceptualizaciones

sobre la enseñanza de la lectura que se presentan imbricadas en ese cúmulo de materiales destinados al profesorado. Pensamos que ese es, posiblemente, el aporte principal de nuestro trabajo. La tarea de desbrozar la pluralidad de discursos sobre la lectura en la educación secundaria, reinstalando los contornos discursivos que la sucesión de materiales han contribuido a difuminar, contribuiría al inicio de una discusión acerca de las potencialidades y de los límites de cada uno de esos discursos.

2. Algunas precisiones sobre el objeto de estudio

Nuestro *problema de investigación* podría sintetizarse entonces a través de la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los diferentes discursos imbricados en los materiales que se han destinado entre 2003 y 2011 a los profesores de Prácticas del Lenguaje y de Literatura de la Provincia de Buenos Aires, producidos por agencias del campo recontextualizador oficial con el fin de regular las prácticas de enseñanza de la lectura? Para poder responder este interrogante, abordamos el estudio de una serie de materiales que tratan el tema de la lectura, producidos por agencias nacionales y provinciales del campo recontextualizador oficial durante el período mencionado. El recorte de este objeto de estudio implica la adopción de una serie de decisiones, algunas de las cuales anticipamos aquí brevemente.

En principio, conviene señalar que nos hemos propuesto abordar el estudio de materiales relativos a la enseñanza de la lectura cuyos receptores fueran profesores de nivel secundario. No hemos tenido en cuenta, por lo tanto, materiales sobre la enseñanza de la lectura destinados a docentes de enseñanza primaria. Esta es la razón por la cual los discursos analizados no abordan cuestiones específicas de la lectura durante los primeros años de la escolaridad tales como las problemáticas involucradas en la alfabetización inicial. Nos interesaba examinar materiales que buscaran atender a problemas propios de la lectura en la escuela secundaria que, si bien no son necesariamente exclusivos y bien pueden coincidir con cuestiones presentes en el nivel educativo anterior, dieran por supuesta o por alcanzada la alfabetización inicial de los estudiantes para concentrarse especialmente en la cuestión de la comprensión y la interpretación de textos.

Hemos señalado que, del conjunto del profesorado de secundaria, haremos referencia a materiales destinados a profesores a cargo de las asignaturas Prácticas del

Lenguaje (correspondiente a 1º, 2º y 3º año de la educación secundaria) y Literatura (correspondiente a 4º, 5º y 6º año). En ocasiones, los materiales –especialmente los producidos en el marco de planes de promoción de la lectura– no especifican la asignatura que dictan sus destinatarios; inclusive algunos de ellos tienden a mostrarse ambiguos al respecto, de modo que podrían involucrar también a docentes de otras asignaturas. De todos modos, pese a la inclusión de afirmaciones más o menos convencionales del tipo “Todos los docentes, sea cual fuere el área o asignatura que enseñen, enseñan a leer y escribir” (tal como afirma un documento perteneciente a uno de los planes de promoción de la lectura examinados), el destinatario principal previsto por los materiales está conformado por aquellos docentes que dictan las asignaturas mencionadas, aun cuando ciertos materiales puedan postular un conjunto de destinatarios más amplio.

Los materiales que hemos reunido han sido producidos entre 2003 y 2011. Las razones del recorte temporal se basan en la coyuntura política del pasado reciente en la Argentina: como hemos mencionado, en 2003 asume una nueva gestión presidencial; este hecho, que se produce luego de una etapa de fuerte inestabilidad institucional, marca una suerte de “reinicio” y lo hace de la mano de un partido político cuya permanencia en el poder se ha prolongado hasta hoy por tres períodos presidenciales sucesivos (2003-2007, 2007-2011 y 2011-2015); es en esta etapa cuando se sanciona la nueva Ley de Educación Nacional (2006) que, entre otras medidas, establece la obligatoriedad de la educación secundaria. Por otra parte, los materiales elegidos están destinados (exclusivamente o no) al profesorado que desarrolla sus tareas en la Provincia de Buenos Aires; en este sentido, hemos optado por la jurisdicción que concentra la mayor cantidad de profesores, de estudiantes y de escuelas secundarias de todo el país, una jurisdicción cuyos significativos contrastes demográficos y socioeconómicos plantean un desafío particular para las políticas educativas.

Por último, conviene reiterar que los documentos seleccionados han sido producidos por agencias del campo recontextualizador oficial. Esto significa que no se han incluido en el análisis materiales tales como aquellos que eventualmente las editoriales escolares o ciertas fundaciones privadas dedicadas a la promoción de la lectura envían al profesorado. Se han considerado solo agencias estatales, tanto las pertenecientes a la Provincia de Buenos Aires como agencias nacionales, que cuentan con los docentes de la Provincia entre sus destinatarios. Los materiales son, por un lado, publicados en papel y enviados impresos a todos los establecimientos educativos

de nivel secundario y, por otro lado, difundidos en los sitios web de los ministerios nacional y provincial.

3. Aspectos teórico-metodológicos generales de la investigación

Para abordar el estudio de los materiales seleccionados decidimos partir de un marco teórico configurado por tres perspectivas fundamentales sobre el discurso. Hemos adoptado, en primer lugar, una perspectiva de los *campos* de circulación de los discursos como espacios *relativamente autónomos* y de *competencia por el capital simbólico* (Bourdieu, 2002 [1966]; Bourdieu & Wacquant, 2008 [1992]); en segundo lugar, una concepción *ideológica, material* y *dialógica* (o *polifónica*) de los discursos sociales (Bajtín, 1982 [1978]; Voloshinov, 1992 [1929]); finalmente, una concepción *recontextualizadora* de la estructura del discurso pedagógico (Bernstein, 1993 [1990]). Los tres aportes coinciden en el cuestionamiento radical de la noción de 'discurso' entendido como un mero instrumento o herramienta de transmisión de ideas y de significados.

En efecto, por una parte, la concepción del discurso como materia producida *dentro de un campo* supone considerar que, en el interior de ese campo, los discursos entablan relaciones sistemáticas según una lógica específica: la competencia por la adquisición y la imposición de un determinado tipo de capital simbólico. Los discursos no están directamente afectados por determinaciones exteriores al campo en el que se producen y circulan, sino que responden a una serie de reglas de juego propias de ese campo, y el vínculo entre las agencias y los agentes que deciden acatar tales reglas puede describirse como *agónico*: cada uno de ellos ocupa una posición (de dominante o de dominado) en función de la cual adoptará una serie de estrategias de lucha.

Por otra parte, adoptar una *concepción material, ideológica y dialógica* o *polifónica* de los discursos implica considerar que constituyen una realidad *material*, es decir, una *sustancia* ideológica y verbal: el discurso no refleja pasivamente la realidad, sino que interviene en ella a través de su accionar y sus efectos irrumpen en la experiencia. Además, desde esta perspectiva, la práctica de interacción social de los individuos a lo largo de la historia va depositando permanentemente huellas materiales que hacen del discurso una sustancia atravesada por una multiplicidad de voces e ideologías.

Finalmente, la noción de *discurso recontextualizador* pone en primer plano la operación de apropiación y de reordenamiento que el discurso pedagógico ejecuta

sobre discursos procedentes de otros campos. Portador de un principio de descolocación y recolocación, el discurso pedagógico extrae un discurso instruccional (o disciplinar) de su contexto para insertarlo en un discurso regulativo (o de orden social): las competencias disciplinares específicas quedan así articuladas en torno a ciertas disposiciones ideológicas ajenas a la estructura de la disciplina en cuestión.

Esta combinación de perspectivas lingüísticas y sociológicas para pensar los discursos del campo recontextualizador y para abordar el estudio de los materiales posibilitó la formulación de dos hipótesis principales:

1) Lejos de percibirse *un* discurso oficial sobre la lectura en la educación secundaria, existe *una pluralidad* de discursos recontextualizadores oficiales que en ocasiones se sobreimprimen, en otras difieren e incluso se contradicen, pese a que el destinatario de todos ellos es siempre el profesorado secundario de Prácticas del Lenguaje y Literatura de la Provincia de Buenos Aires.

2) El hecho de que algunos de los materiales comuniquen al profesorado posiciones diferentes o inclusive contrarias sobre la enseñanza de la lectura en el nivel secundario constituye un indicio de la existencia de un enfrentamiento por el capital simbólico entre discursos y agencias dentro del campo recontextualizador oficial.

Se trata sin dudas de hipótesis complementarias: el *carácter polifónico* del campo recontextualizador oficial está determinado precisamente por el *carácter agónico* de los discursos sobre la lectura en dicho campo.

El objetivo principal de nuestro trabajo consistió en establecer los diferentes tipos de discursos sobre la enseñanza de la lectura, destinados al profesorado de secundaria de la Provincia de Buenos Aires, producidos por diferentes agencias del campo recontextualizador oficial durante el período 2003-2011. A partir del marco teórico brevemente reseñado, es fácil prever que, cuando hablamos de “establecer los diferentes tipos de discursos”, lejos está de nuestro propósito la formulación de una taxonomía basada en criterios meramente descriptivos, ya sean formales (como podrían ser las clases de materiales: “diseños curriculares”, “informes de resultados”, “recomendaciones metodológicas”, etcétera) ya sean temáticos (por ejemplo: “discursos sobre la lectura de textos literarios”, “discursos sobre la lectura de textos no literarios”, “discursos sobre la discusión grupal de interpretaciones”, “discursos sobre los proyectos institucionales de lectura”, etcétera).

Pensamos más bien en una tipología que derive del análisis del sustrato teórico e ideológico de cada discurso sobre la enseñanza de la lectura. Con este fin hemos incluido también dentro del marco teórico una clasificación de los conceptos

vinculados con la lectura de acuerdo con una área disciplinar; es así como iniciamos nuestra investigación con la distinción entre *conceptos lingüísticos, psicolingüísticos y socioculturales* sobre la lectura (Clemente Linuesa & Domínguez Gutiérrez, 1999; Cassany, 2006). Pero además del nivel teórico, hemos querido indagar en la base ideológica sobre la cual está construido un determinado discurso: si el discurso interviene en la acción social por tratarse de un producto ideológico con capacidad de reproducir una realidad material, entonces cada discurso constituye una instancia configuradora de modelos de acción para las prácticas de enseñanza y de prácticas de lectura que contribuyen a definir un tipo de institución escolar. En este sentido, los discursos sobre la lectura son, al decir de Viñao Frago, formas de “usos de la palabra, en general escrita, en los que se expresan concepciones, ideas, actitudes, propuestas y argumentos en relación, en este caso, con la lectura, es decir, con una práctica social y cultural determinada” (2003: 86). Nos proponemos, por lo tanto, diseñar una tipología en la que cada discurso represente una forma particular de “usos de la palabra” portadores de valores y posiciones ideológicas respecto de las prácticas de enseñanza de la lectura. No se trata de elaborar simplemente una descripción de los materiales en vistas a la reconstrucción de un tipo discurso, sino de interrogarlos de un modo que se vean obligados a manifestar sus implícitos. La tarea, podría decirse, consistió en leerles el revés de la trama y sus propósitos no declarados.

4. Organización de la tesis

Este trabajo está dividido en cuatro partes principales: *I. Introducción general, II. Metodología; III. Resultados y desarrollo argumental; IV. Conclusiones finales.*

La primera parte abarca, además de esta “Presentación”, dos capítulos: “1. Marco teórico” y “2. Marco histórico”. En el primero se presenta el corpus de conceptualizaciones que orientaron la elaboración del trabajo; se trata de un marco conceptual articulado en torno a los tres temas clave en los que se centra nuestro objetivo: *el discurso, la recontextualización y la lectura*. El capítulo 2 expone una síntesis de los principales aspectos sociopolíticos y educativos de la educación argentina en las últimas décadas, con el fin de describir el contexto en el que se producen los discursos que se analizarán en la tercera parte; nos interesa especialmente marcar los contrastes entre la década del noventa, cuyo hito educativo principal consiste en la sanción de la Ley Federal de Educación en 1992, y el período

elegido para nuestra investigación (2003-2011), en el que se sanciona la Ley de Educación Nacional que da por derogado el marco legal anterior.

La segunda parte incluye el capítulo 3, el correspondiente a la “Metodología”. Se presenta allí la perspectiva metodológica general y los procedimientos concretos a través de los cuales se realizó la investigación. Se detallan además los materiales elegidos, los criterios utilizados para seleccionarlos y las agencias recontextualizadoras oficiales encargadas de su elaboración.

En la tercera parte (“Resultados y desarrollo argumental”) se expone el análisis de cada uno de los discursos recontextualizadores sobre la enseñanza de la lectura. Esta parte se divide en cuatro capítulos: “4. El discurso psicolingüístico evaluador sobre la comprensión lectora”, “5. El discurso socio-cognitivo curricular sobre la lectura”, “6. El discurso sociocultural y el discurso filosófico de la promoción de la lectura” y “7. Los discursos sobre la lectura para la articulación del nivel secundario con el nivel superior”. Como evidencian los títulos, el criterio de organización de la tercera parte está conformado por la función recontextualizadora que desempeñan las agencias encargadas de la elaboración de los materiales: la evaluación de la comprensión lectora (capítulo 4), la producción curricular sobre la lectura (capítulo 5), la promoción de la lectura (capítulo 6) y la lectura según un programa destinado a facilitar el pasaje de los estudiantes secundarios al nivel universitario (capítulo 7). Es así como el capítulo 4 se centra en el examen del discurso elaborado por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) del Ministerio de Educación de la Nación, agencia que, entre otras funciones, tiene la tarea de llevar adelante las acciones de evaluación de los saberes de los alumnos a través de la aplicación de exámenes nacionales e internacionales. En el capítulo 5 se analiza el discurso sobre la lectura construido por los *Diseños Curriculares para la Educación Secundaria* de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, cuya versión definitiva se publica entre 2006 y 2011. En el capítulo 6 se analizan los discursos de dos programas de promoción de la lectura: el “Plan Nacional de Lectura” desarrollado entre 2003 y 2007 por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, y el “Programa Provincial de Lectura en la Escuela”, puesto en marcha a partir de 2009 por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Por último, el capítulo 7 se dedica a analizar los discursos producidos a través de los materiales del Programa “Apoyo al último año del nivel medio para la articulación con el nivel superior”, que el Ministerio de Educación de la Nación desarrolla desde 2004 hasta hoy de manera ininterrumpida.

En estos cuatro capítulos de la tercera parte hemos procurado presentar los datos de manera relativamente uniforme. Para eso, pese a la notoria heterogeneidad de los materiales analizados, los resultados del análisis se exponen de acuerdo con una organización similar: en primer lugar, se describen las agencias y los agentes involucrados en la producción de los discursos; en segundo lugar, se exponen las principales conceptualizaciones teórico-didácticas vinculadas con esos discursos, difundidas a través de publicaciones del campo intelectual de la educación; en tercer lugar, se analiza el modo en que los materiales adoptan el discurso en cuestión y, finalmente, se examinan los mecanismos discursivos a través de los cuales los materiales buscan modelar las prácticas de enseñanza. La estructura de los cuatro capítulos, entonces, podría describirse a partir de cuatro conceptos clave: *a) agentes y agencias; b) el discurso en el campo intelectual de la educación; c) el discurso en el campo recontextualizador; d) el discurso para el modelado del campo secundario.*

Finalmente, en la cuarta y última parte correspondiente a las “Conclusiones finales”, se retoman los principales aspectos del análisis con el fin de sistematizar una tipología de los discursos recontextualizadores oficiales sobre la enseñanza de la lectura de acuerdo con los materiales examinados. La tipología, que recupera las dos hipótesis principales del trabajo: aquella relativa al carácter *polifónico* del campo recontextualizador y la correspondiente al carácter *agónico* de los discursos dentro del campo, retoma también los aspectos principales del marco histórico desarrollado en la primera parte de la tesis.

Capítulo 1. Marco teórico

Presentación

En este capítulo exponemos las principales conceptualizaciones teóricas que orientaron nuestro trabajo de investigación. Describimos, entonces, aquellas nociones que permitieron abordar el problema de determinar cuáles son los diferentes discursos imbricados en los materiales destinados a los profesores de Prácticas del Lenguaje y de Literatura de la Provincia de Buenos Aires entre 2003 y 2011, producidos por agencias del campo recontextualizador oficial con el fin de regular las prácticas de enseñanza de la lectura.

Para organizar nuestra exposición adoptamos los aportes metodológicos de Ruth Sautu, quien distingue, dentro de todo marco teórico en la investigación social, dos grupos de conceptos de diferentes niveles de abstracción: concepciones generales de la sociedad y conceptos del tema específico a investigar. En efecto, por un lado, establece la presencia de una *teoría general*, consistente en un “conjunto de proposiciones lógicamente interrelacionadas que se utilizan para explicar procesos y fenómenos” y que “implica una visión de la sociedad, del lugar que las personas ocupan en ella y las características que asumen las relaciones entre el todo y las partes”. Por otro lado, con un menor nivel de abstracción, se encuentran las *teorías sustantivas*, conformadas “por proposiciones teóricas específicas a la parte de la realidad social que se pretende estudiar” (Sautu & al, 2005: 34-5).

De acuerdo con esta distinción, el capítulo se divide en dos partes. La primera presenta la teoría general de nuestro trabajo, que supone una perspectiva de lo social: se trata de *la teoría de los campos de Pierre Bourdieu*. Los principales rasgos con que el célebre sociólogo ha caracterizado los campos –ámbitos de autonomía relativa, de relaciones posicionales entre agentes y agencias y de enfrentamiento entre dominantes y dominados– nos permiten concebir la dinámica propia del campo recontextualizador oficial de donde provienen los materiales sobre la lectura destinados al profesorado.

En la segunda parte, destinada a exponer los conceptos más cercanos al problema específico que se aborda, presentamos las teorías sustantivas que posibilitaron el abordaje de los tres núcleos temáticos implicados en nuestro problema de investigación: los *discursos*, los *discursos recontextualizadores* y los *discursos sobre la*

lectura. En relación con el primer punto, los aportes de Valentin Voloshinov y de Mijaíl Bajtín desde la lingüística marxista proponen el estudio de los discursos concebidos en su dimensión ideológica, dialógica y material. En relación con la recontextualización, nos centramos en los aportes de Basil Bernstein, quien ha demostrado la productividad teórica de dar cuenta de la estructura del discurso pedagógico a partir de la teoría de los campos de Bourdieu. Finalmente, las conceptualizaciones desarrolladas por Bajtín y Jean-Michel Adam en el campo de la Lingüística, por Teun van Dijk y Walter Kintsch en el de la Psicolingüística y por Roger Chartier, Michel de Certeau y Michèle Petit desde una perspectiva sociocultural permiten organizar un mapa de los conceptos sobre la lectura producidos en el campo primario y que, dentro de la lógica agónica del campo recontextualizador, adoptarán la forma de capital simbólico a apropiar, distribuir e imponer.

1. Marco teórico general: la teoría de los campos

En un ya legendario artículo publicado en 1966, Pierre Bourdieu formulaba por primera vez un concepto que la sociología convertiría rápidamente en parte del sentido común a la hora de pensar la especificidad de los fenómenos culturales en el marco de la producción social: *campo intelectual*. Inicialmente pensada para describir la dinámica de la creación artística y posteriormente trasladada a otros espacios vinculados con la producción simbólica, la categoría de *campo* será retomada por Bourdieu a lo largo de diferentes trabajos, aunque la formulación inicial condensa los rasgos más importantes con los que el autor diseña su creación conceptual más exitosa:

Irreducible a un simple agregado de agentes aislados, a un conjunto de adiciones de elementos simplemente yuxtapuestos, el *campo intelectual*, a la manera de un campo magnético, constituye un sistema de líneas de fuerza: esto es, los agentes o sistemas de agentes que forman parte de él pueden describirse como fuerzas que, al surgir, se oponen y se agregan, confiriéndole su estructura específica en un momento dado del tiempo. Por otra parte, cada uno de ellos está determinado por su pertenencia a este campo: en efecto, debe a la posición particular que ocupa en él *propiedades de posición* irreducibles a las propiedades intrínsecas y, en particular, un tipo determinado de participación en el *campo cultural*, como sistema de las relaciones entre los temas y los problemas y, por ello, un tipo determinado de *inconsciente cultural*, al mismo tiempo que está intrínsecamente dotado de lo que se llamará un *peso funcional*, porque su “masa” propia, es decir, su poder (o mejor dicho, su autoridad) en el campo no puede definirse independientemente de su posición en él. Tal enfoque sólo tiene fundamento, como es obvio, en la medida en que el objeto al cual se aplica, el campo intelectual (y por ello, el campo cultural), esté dotado de una autonomía relativa que permita la *autonomización metodológica* que practica el método estructural al *tratar* el campo intelectual *como* un sistema regido por sus propias leyes (Bourdieu, 2002 [1966]: 9-10, cursivas del autor).

Son tres los rasgos fundamentales que para caracterizar el *campo* pueden extraerse del fragmento. Para aprehender la productividad teórico-metodológica de la categoría, quizás convenga comenzar por la última parte de la cita, aquella que hace referencia al rasgo de *autonomía relativa*. El *campo* alude a un espacio de relativa separación tanto respecto de otros campos como, fundamentalmente, respecto de determinaciones socioeconómicas; por esta razón, en las relaciones que se establecen en el interior de ese espacio, más que las presiones ejercidas por la estructura social predominan las regulaciones institucionales y las posiciones que ocupan allí los diversos agentes. La categoría establece así, como requisito del análisis, la existencia de una serie de mediaciones que evitan tanto el riesgo teórico de

suponer que las prácticas se producen al margen del contexto sociopolítico y económico como el de establecer un determinismo de la actividad intelectual por parte de ese mismo contexto. Contra el esquematismo conceptual de la idea de la determinación directa de la superestructura cultural por parte de la base económica, el *campo* permite pensar las relaciones propias de una práctica cultural a partir de una lógica específica que de ningún modo implica completa independencia ni aislamiento respecto de poderes externos.

El segundo rasgo definitorio del *campo* es el que aparece parafraseado a través de la expresión “propiedades de posición”, la huella más fuertemente estructuralista del concepto: el campo es un sistema de relaciones entre posiciones. La metáfora espacial hace referencia a una estructura y a una lógica de funcionamiento propias de una determinada configuración socio-institucional. Las relaciones que los elementos constitutivos del campo entablan entre sí son sistemáticas: cada uno de los elementos adquiere, dentro del dominio en cuestión, un peso específico no en términos personales o de conciencia individual, sino en términos de relaciones estructurales. En este sentido, puede ser cartografiado como un mapa de agentes (o sistemas de agentes) y de agencias cuyo valor depende de las relaciones internas al sistema en que interactúan y en el que cada posición está definida en función de las demás posiciones, de modo que, si bien un campo se constituye a lo largo de su historia, su lógica de funcionamiento puede ser descrita más adecuadamente en términos sincrónicos¹.

Por último, el concepto de *campo* resulta inseparable de una visión *agónica* de las prácticas culturales. Se trata de un ámbito social estructurado como un sistema de relaciones de fuerza cuya lógica es la de la lucha por la imposición de formas culturales legítimas y la competencia por la apropiación de recursos específicos. De este modo, los agentes, que aparecen situados en diferentes posiciones, aparecen en el campo enfrentados en una competencia en la que las instituciones intervienen como instancias de consagración y en la que está en juego una forma del capital simbólico. En ese enfrentamiento, de acuerdo con su posición de *dominantes* o de *dominados*, adoptarán estrategias de conservación (los dominantes) o estrategias de sucesión o de subversión (los dominados).

¹ “...como en el juego de ajedrez, en que la suerte de la reina puede depender del más insignificante peón, sin que la reina deje por ello de tener un poder infinitamente más grande que cualquier otra pieza, así las partes constitutivas del campo intelectual, [...] están colocadas en una relación de interdependencia funcional...” (Bourdieu, *ibíd.*: 31, cursivas del autor).

Dos décadas más tarde, en diálogo con Loïc Wacquant a propósito del Seminario de Chicago de 1987-1988, Bourdieu oponía campo a dos categorías afines: *sistema* y *aparato*. A diferencia del *sistema*, el campo excluye el funcionalismo y el organicismo: aun la posible coherencia que puede darse en un determinado campo nace del conflicto y la competencia, no de ninguna especie de autodesarrollo inmanente de la estructura, autorregulación ni cohesión interna. En cuanto al *aparato*, su concepción, dice Bourdieu, proviene de un “funcionalismo pesimista”: se trataría de algo así como una máquina programada por una voluntad maligna, una fantasía de la conspiración que ejerce el dominio absoluto sin que se le oponga resistencia:

El sistema escolar, el Estado, la iglesia, los partidos políticos o los sindicatos no son aparatos sino campos. [...] Los que dominan un campo dado están en posición de hacerlo funcionar para su conveniencia pero siempre deben enfrentarse a la resistencia, las pretensiones, la discrepancia, “política” o de otro tipo, de los dominados (Bourdieu & Wacquant, 2008 [1992]: 140).

En tanto configuradores del marco teórico general de nuestro trabajo, los aportes de Bourdieu sobre el concepto de *campo* nos permiten abordar los discursos sobre la lectura ubicándolos en un campo específico: *el campo recontextualizador oficial*. Desde esta perspectiva, concebiremos los discursos sobre la lectura como relativamente autónomos respecto de determinaciones externas al campo en cuestión. Lejos de incurrir en un idealismo que renuncia a considerar los vínculos entre los discursos y la dimensión material del mundo social, nuestro trabajo procura no apartar la mirada del contexto socioeconómico correspondiente al campo recontextualizador seleccionado; sin embargo, no pretendemos encontrar en ese contexto explicaciones sobre las configuraciones discursivas específicas. En todo caso, aquel contexto socioeconómico interviene en la producción de discursos a través de la mediación del campo recontextualizador. Concebimos, entonces, los discursos recontextualizadores como enunciados producidos en un espacio social relativamente autónomo, dotado de sus propios principios reguladores.

La teoría de los campos permite, además, concebir el campo recontextualizador oficial como un espacio en el que los discursos entablan relaciones sistemáticas, precisamente porque está estructurado en agencias interdependientes. Cada una de ellas desempeña una función determinada (la evaluación de la comprensión lectora, la producción curricular, la promoción de la lectura, etcétera) y, de acuerdo con esa función, producirá un tipo de discurso sobre la lectura. Sin embargo, a diferencia del modo en que se comportaría un *sistema*, el campo recontextualizador oficial será

concebido aquí como un ámbito de competencia discursiva por la apropiación de recursos y por la imposición de un determinado discurso sobre la lectura. Esto permite establecer la existencia de diferentes posiciones jerárquicas en las que los discursos asumen una posición dominante o una posición de dominados.

Finalmente, las precisiones que Bourdieu formula al diferenciar *campo* y *aparato* impiden la mirada reduccionista que tiende a imaginar el campo recontextualizador oficial como una “máquina infernal programada para cumplir ciertos propósitos, sin importar cuáles, cuándo ni dónde” (*ibíd.*: 140). Esto no significa que la recontextualización no pueda ocasionalmente presentarse como deliberadamente organizada para la reproducción; sin embargo, el problema teórico consistiría en encontrar erróneamente allí una *función* que, en verdad, no sería sino un *efecto* (no previsto o no intencional) del sistema escolar (Martín Criado, 2010). En el marco de este trabajo, la recontextualización no constituye, entonces, una entidad homogénea y coherente, cuyos engranajes habrían sido diseñados para ejercer el poder verticalmente. Se trata de un campo atravesado por fisuras que habilitan en su interior espacios de contradicción, resistencia y conflicto.

2. Teorías sustantivas o específicas: *discurso, recontextualización y lectura*

El marco teórico general de nuestro trabajo está constituido por la teoría de los campos, una perspectiva sobre la sociedad y el funcionamiento de lo social que permite pensar la recontextualización de discursos sobre la lectura como un ámbito relativamente autónomo. Sin embargo, tal nivel de generalidad requiere de teorías más específicas para el estudio de los tres núcleos temáticos relativos a nuestro problema de investigación: el *discurso*, la *recontextualización* y los conceptos sobre la *lectura*.

Discurso, recontextualización y lectura constituyen tres conceptos clave en el trabajo que proponemos y que no pueden abordarse solo a partir de una teoría general de los campos. A continuación, entonces, presentamos los aportes teóricos específicos a partir de los cuales enfocamos puntualmente el estudio de cada uno de estos tres núcleos.

2.1. Discurso

Marxismo y estudios lingüísticos

En *Marxismo y literatura* (1977), una de las empresas intelectuales más minuciosas destinadas a la revisión de la tradición marxista en vistas a la construcción de una teoría de la cultura, Raymond Williams analiza una serie de “conceptos básicos” que, aun cuando no constituyan categorías específicamente marxistas, el pensamiento marxista ha contribuido a caracterizar. Se trata de cuatro conceptos (*cultura, lenguaje, literatura* e *ideología*) cuyo examen resulta fundamental como paso previo a una discusión de los modos en que el marxismo ha pensado la dimensión simbólica de lo social. En ese marco, en la discusión del concepto de *lenguaje*, Williams lleva a cabo un veloz recorrido en la historia del pensamiento lingüístico desde la antigüedad clásica hasta el siglo XX; podría afirmarse que, en última instancia, el propósito de esa extensa y rápida periodización no consiste sino en acentuar la significatividad de una obra que para Williams constituiría un punto de quiebre: *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, del lingüista ruso Valentin Voloshinov. La argumentación de Williams permite deducir que la obra de Voloshinov publicada en 1929 marca el fin de una larga

prehistoria signada por una errónea e improductiva escisión entre “el lenguaje” y “la realidad”.

Antes de Voloshinov, dice Williams, el materialismo no habría hecho sino perpetuar la tradicional separación entre “lenguaje” y “realidad” que, *mutatis mutandi*, puede rastrearse desde el pensamiento griego (el *Cratilo* de Platón constituiría el gran momento inaugural de esta tradición) y que atraviesa los estudios lingüísticos de la Edad Media con la lógica, la gramática y la retórica. Para esta larga tradición, de un lado se encontraría el mundo del lenguaje, de la conciencia y de cualquier otra forma de actividad mental; del otro lado, la realidad, junto con todo el mundo de la materia y de la actividad física. El principal desafío de los estudios filosófico-lingüísticos, por lo tanto, consistió en analizar los complejos vínculos lógicos entre uno y otro mundo, con el supuesto de que una serie de “correspondencias” posibilitaban el “reflejo” de la realidad por parte del lenguaje².

Es por lo tanto recién en el siglo XX cuando se produce la contribución decisiva dentro de la tradición del marxismo en relación con el pensamiento lingüístico gracias a la obra de Voloshinov que, para Williams, resulta imprescindible rescatar a fin de producir una verdadera reflexión sobre los problemas discursivos en el marco de una teoría de la cultura. La teoría de Voloshinov, dice Williams, ha logrado encontrar un camino alternativo frente a por lo menos tres concepciones que, en el mejor de los casos, no

² Williams rescata sólo dos momentos históricos anteriores al siglo XX en que irrumpen importantes contribuciones respecto del lenguaje y que escapan a la lógica del “reflejo lingüístico” de lo real. El primer aporte se produce en el marco del pensamiento romántico; son las conceptualizaciones de Giambattista Vico y Johann Gottfried Herder en el siglo XVIII los que inauguran una forma de pensar el lenguaje como actividad, a través de dos ideas centrales: por un lado, la idea de que la actividad del lenguaje es esencial en los procesos de producción y de comprensión de la sociedad llevados adelante por los hombres, es decir que no existe producción cultural por fuera de una lengua; por otro lado, la idea de que el lenguaje verbal es constitutivamente humano, en abierta oposición a la noción de lenguaje como mero “agregado” al hombre, como un tipo particular de herramienta. El segundo aporte es localizado por Williams en las reflexiones de Karl Marx y Friedrich Engels sobre la conciencia; según ambos autores, la conciencia del hombre no es “pura”, sino que se presenta a través del lenguaje, de modo que el lenguaje no es sino conciencia práctica. De todos modos, ambas contribuciones en la historia del pensamiento sobre el lenguaje (la vertiente romántica y la de Marx-Engels) han derivado hacia posiciones que tarde o temprano recuperaron la tradicional separación entre lenguaje y realidad. En el caso de la vertiente romántica, la escisión ya estaba inscripta en el mismo pensamiento de Vico y Herder: al hacer del lenguaje algo “primario” y “original” como elemento fundamental de la humanidad, la concepción romántica allana el camino para que sus seguidores profundicen la concepción del lenguaje como esencia que precede a todas las otras actividades humanas; es así como el lenguaje y conceptos tales como los de “nación”, “conciencia colectiva” o “espíritu del pueblo” quedan completamente separados de toda práctica social material. En el caso de la vertiente materialista, su destino teórico ha sido exactamente el opuesto: o bien se ha concluido en una idea determinista de lenguaje como simple respuesta a la realidad socioeconómica, o bien en una visión positivista según la cual los sujetos –observadores neutrales que establecen relaciones de intercambio verbal– transmiten información unos a otros a través del lenguaje; el lenguaje se convierte así en mera herramienta, vehículo o instrumento de transmisión.

podían sino proporcionar explicaciones parciales sobre el lenguaje. En primer lugar, Voloshinov se opone decididamente a las concepciones del *materialismo positivista*: el lenguaje no es un simple “reflejo” o “expresión” de la realidad material dado que el proceso de significación no se reduce a un mero vínculo entre “estímulo” y “respuesta” que pueda caracterizarse por el mecanicismo ni la pasividad. En segundo lugar, rechaza las conceptualizaciones “expresivistas” o “subjettivistas”: el lenguaje no es el producto de la mera “conciencia individual” o “psique interior”; la conciencia es un “ser social” que se nutre de signos, es una acción social dependiente de una relación social. Hay un vínculo indisoluble entre signo interior y signo material; la conciencia adquiere forma y existencia en el material sígnico, que es creado en la interacción social. Finalmente, el principal cuestionamiento de Voloshinov se dirige contra las teorías objetivistas y formalistas del sistema lingüístico, especialmente contra la perspectiva teórica del lingüista suizo Ferdinand de Saussure, considerado el padre de la lingüística moderna. Una breve exposición de las conceptualizaciones saussureanas quizás permita evidenciar más claramente la ruptura de las ideas de Voloshinov que Williams se propone recuperar.

La crítica del objetivismo abstracto

En el *Curso de lingüística general*, recopilación de conferencias reconstruidas por dos discípulos (Charles Bally y Albert Sechehaye) y publicadas por primera vez en 1916, Saussure había establecido las bases teóricas de todo el estructuralismo lingüístico. En principio, determina allí nada menos que el objeto de estudio de la lingüística. Para eso, comienza desechando la posibilidad de abordar el estudio del lenguaje por constituir un material multiforme y heteróclito, por concentrar una variedad de dimensiones (física, psíquica y fisiológica), por tener un dominio individual y un dominio social y por ser, a la vez, un sistema establecido y en evolución. Para resolver este problema, Saussure distinguió y opuso dos elementos constitutivos del lenguaje: *la lengua y el habla*.

El habla es la dimensión individual del lenguaje: está conformada, por un lado, por el conjunto de combinaciones voluntarias a través de las cuales un hablante expresa un pensamiento personal y, por otro lado, por los mecanismos psicofísicos que permiten exteriorizar esas combinaciones, que son actos de fonación también voluntarios. En el habla, por lo tanto, no hay nada colectivo: es la suma de todas las manifestaciones

particulares y momentáneas. De naturaleza heterogénea, el habla constituye la parte accesoria y más o menos accidental del lenguaje.

Por el contrario, la lengua reúne el conjunto de convenciones sociales que hace posible el ejercicio del lenguaje. De naturaleza homogénea, puede definirse como una totalidad compuesta por un *sistema de signos* completamente exteriores al individuo. Este, por sí solo, no puede crear ni modificar el sistema: la lengua es social. Saussure recurre a diversas analogías para describirla: así es como la lengua puede pensarse como “una sinfonía cuya realidad es independiente de la manera en que se ejecute” (Saussure, 1987 [1916]: 83), “más o menos como un diccionario cuyos ejemplares, idénticos, fueran repartidos entre los individuos” (*ibíd.*: 84) o bien como “un sistema gramatical virtualmente existente en cada cerebro, o, más exactamente, en los cerebros de un conjunto de individuos, pues la lengua no está completa en ninguno, no existe perfectamente más que en la masa” (*ibíd.*: 78). La elección del objeto de estudio de la lingüística, por lo tanto, resulta evidente; dice Saussure:

A nuestro parecer, no hay más que una solución para todas estas dificultades: *hay que colocarse desde el primer momento en el terreno de la lengua y tomarla como norma de todas las otras manifestaciones del lenguaje*. En efecto, entre tantas dualidades, la lengua parece ser lo único susceptible de definición autónoma y es la que da un punto de apoyo satisfactorio para el espíritu (*ibíd.*: 74, cursivas del original).

La lengua, objeto de estudio de la lingüística, no es una nomenclatura, una lista de nombres que se corresponden con las cosas. El referente, esto es, el conjunto de objetos designados, no forma parte del signo y, por lo tanto, queda excluido de la teoría lingüística. El sistema de la lengua debe abordarse sin referencia a ninguna realidad exterior al lenguaje.

Esta es la razón por la cual Saussure prioriza la *sincronía*, es decir, el estudio estático de la lengua como sistema, más allá de cualquier consideración histórica, en desmedro de la *diacronía*, el estudio de la evolución de una lengua. Si el objeto de estudio de la lingüística es un sistema, este solo puede captarse a partir del análisis de las relaciones de elementos coexistentes, tal como se aparecen a la “conciencia colectiva”:

Lo primero que sorprende cuando se estudian los hechos de lengua es que para el sujeto hablante su sucesión en el tiempo es inexistente: el hablante está ante un estado. Así el lingüista que quiere comprender ese estado tiene que hacer tabla rasa de todo lo que ha producido y desentenderse de la diacronía. Nunca podrá entrar en la conciencia de los sujetos hablantes más que suprimiendo

el pasado. La intervención de la historia solo puede falsear su juicio (*ibíd.*: 153).

Williams observa que, si bien Voloshinov adopta algunos de los supuestos estructuralistas (entre otros, el concepto de “signo”, su carácter binario y el rechazo de la idea de “reflejo”)³, el lingüista ruso se opone a la proyección de lo social dentro de un sistema formal y autónomo respecto de toda actividad social y gobernado sólo por leyes internas. El objetivismo estructuralista pasa por alto que la fusión entre el elemento formal del signo y su significado es el resultado de un proceso de desarrollo social dentro del desarrollo continuo de una lengua, dentro de una relación social continua. Williams subraya el hecho de que, para Voloshinov, el signo es parte del mundo físico y material y que, por lo tanto, la significación –la creación social de significados mediante el uso de signos formales– es una *actividad material práctica*, un *medio de producción*. El signo es un producto, pero no un producto *pasado* como se desprende de las descripciones formales del sistema de la lengua, sino producto de un proceso social continuo: es *lenguaje social activo*.

Efectivamente, en *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Voloshinov discute pormenorizadamente los principales postulados de la lingüística saussureana a la que denomina “objetivismo abstracto”. El conjunto de observaciones puede sintetizarse en tres puntos principales: la abstracción ejercida sobre las manifestaciones discursivas “reales”, la descontextualización de la lengua respecto de las interacciones concretas y la reificación de la lengua como totalidad invariable.

En primer lugar, las críticas se dirigen contra la consideración de la lengua en términos abstractos. Al respecto, Voloshinov señala que no existe ningún momento histórico en cuyo corte se pueda construir un sistema de normas idénticas a sí mismas, de modo que el sistema sincrónico de la lengua no se corresponde con ningún momento real del proceso de la generación histórica. La idea de un sistema sincrónico (de la lengua, aunque lo mismo podría afirmarse respecto de un sistema moral, del sistema del derecho, del sistema estético, etc.) sólo existe para la conciencia subjetiva de los individuos. El sistema de la lengua se ha obtenido a partir de una abstracción: se ha separado un repertorio de elementos respecto de las unidades reales del flujo discursivo que, para Voloshinov, son *las enunciaciones*. La razón por la cual el

³ Williams lamenta insistentemente el hecho de que Voloshinov, aun habiendo concebido el signo lingüístico de un modo opuesto al del estructuralismo saussureano, decidiera conservar términos tales como “signo” o “sistema” o nociones como la del binarismo (elemento formal / significado). Para Williams, este hecho contribuyó a opacar el carácter renovador y el desafío radical que significa la teoría de Voloshinov.

objetivismo dice rechazar el acto discursivo (el habla) es su carácter individual (no social); sin embargo, Voloshinov señala que, en verdad, un acto discursivo y especialmente su producto (*el enunciado*) no son fenómenos individuales: tienen carácter sociológico.

En segundo lugar, las críticas apuntan contra la descontextualización de la lengua. Voloshinov observa que el hablante no maneja la lengua como un sistema de formas normativamente idénticas: el objetivo del hablante consiste en producir un enunciado concreto en un contexto concreto. Del mismo modo, la comprensión no se reduce al reconocimiento de una forma, sino a la comprensión de un enunciado concreto en su novedad, como “signo mutante y elástico”, no en su identidad. En el proceso de su realización pragmática, la lengua es inseparable de su contenido ideológico o vital y, precisamente, el error del estructuralismo residiría en la ruptura entre la lengua y su capacidad ideológica.

Finalmente, Voloshinov cuestiona radicalmente el rasgo de invariabilidad que el objetivismo atribuye a la lengua. Para explicar este punto, Voloshinov diferencia *signo* y *señal*: la señal representa una cosa unitaria, inamovible, que no sustituye nada, no refleja ni refracta y jamás se refiere al terreno de lo ideológico; el signo, en cambio, tiene como característica distintiva su variabilidad específica: está orientado hacia un contexto y hacia una situación dada. Mientras que un signo se comprende, una señal simplemente se reconoce. El objetivismo, dice Voloshinov, desconoce esta diferencia y, consecuentemente, concibe al signo como si se tratara de una mera señal: cree que el hablante se enfrenta a las palabras como extraídas del diccionario y considera que la pluralidad de significaciones consiste en meros matices ocasionales de un significado fijo y estable. Es así como el objetivismo, lejos de atender al proceso vivo de producción y de comprensión en el marco de una interacción discursiva determinada, privilegia la identidad creando una ficción: la palabra “de diccionario”. Al sustancializar así el sistema de la lengua como si fuera una totalidad ajena a la corriente de la comunicación discursiva, concibe la lengua como una obra acabada que se transmite completa de una generación a otra⁴.

⁴ En el desarrollo de una serie de observaciones críticas a la lingüística saussureana, el sociólogo Enrique Martín Criado, aun sin mencionar a Voloshinov, proporciona un ejemplo que ilustraría perfectamente las ideas de nuestro autor sobre el contenido ideológico y la variabilidad semántica del signo: “...el cambio lingüístico, como todo cambio cultural, sólo se puede entender si se relaciona la lengua con sus usos sociales y con las luchas y estrategias entre distintos grupos sociales, tanto a nivel de significados como de significantes. A escala de significados, no se pueden entender los cambios lingüísticos si no se tiene en cuenta que muchas luchas sociales son luchas por el referente, por la extensión de los objetos que se incluyen bajo cada denominación. Esto es especialmente claro cuando se trata de grupos sociales: designaciones como *clase obrera*, *desempleados*, *juventud* o *izquierda política* varían

Materialidad lingüística y dialogismo

La obra de Voloshinov muestra un cuidadoso despliegue argumentativo tendiente a demostrar *el carácter material* de aquello que el autor denomina “signo ideológico”. Todo producto ideológico (y el lenguaje lo es) forma parte de la realidad (natural y social) al menos por tres razones. En primer lugar, la realidad del signo es totalmente objetiva porque constituye un cuerpo físico; lejos de ser una mera sombra, es una parte material de la realidad: tiene sonido, masa física, color y movimiento, y tanto el signo como los efectos que produce (sean actos u otros signos) transcurren en la experiencia externa. En segundo lugar, un producto ideológico es parte de la realidad porque refracta y refleja otra realidad: aquella que está más allá de su materialidad; todo producto ideológico posee una significación, esto es, representa, reproduce o sustituye algo que se encuentra fuera de él: aparece como *signo*. Este segundo sentido es fundamental: el signo (la palabra, el lenguaje, el discurso) no es, dice Voloshinov, una realidad material como cualquier realidad no signica, sino que es portadora de una cualidad especial: la capacidad de significar; de ahí que pueda afirmarse que, al lado de los fenómenos de la naturaleza, de los objetos técnicos y de los productos de consumo, exista “un mundo especial”, el de los signos:

El signo no solo existe como parte de la naturaleza, sino que refleja y refracta esta otra realidad, y por lo mismo puede distorsionarla o serle fiel, percibirla bajo un determinado ángulo de visión, etc. A todo signo pueden aplicársele criterios de una valoración ideológica (mentira, verdad, corrección, justicia, bien, etc.). El área de la ideología coincide con la de los signos. Entre ellos se puede poner un signo de igualdad. Donde hay un signo, hay ideología. *Todo lo ideológico posee una significación signica* (Voloshinov, 1992 [1929]: 33, cursivas del autor).

Ideología y signo (ideología y discurso) quedan así absolutamente imbricados: la materialidad de los fenómenos ideológicos es, para Voloshinov, la materialidad misma de los signos sociales. Por lo tanto, la ideología social no se origina en ninguna región

constantemente en su significado en función de las luchas entre distintos grupos sociales por apropiarse o desembarazarse del nombre, por trazar las fronteras de los que están incluidos o excluidos de la denominación. Pero también se aplican a numerosos objetos o prácticas, en la medida en que suponen valor diferencial de los mismos: basta pensar en términos como *droga*, *maltrato*, *democracia*, *autodeterminación* o *terrorismo*, cuya aplicación a un referente u otro lo legítima o deslegítima...” (Martín Criado, 2010: 121).

interior de los individuos ni es un concepto metafísico del tipo “alma colectiva” o “espíritu del pueblo”, sino que se presenta en términos reales y materiales como interacción discursiva, como material verbal.

Y esta última es, precisamente, la tercera razón que confirma el carácter material del signo: el enunciado es un fenómeno puramente sociológico dado que la comunicación discursiva habita en y es generada por actos sociales de carácter extralingüístico. El enunciado es necesariamente producto de la interacción social y, por lo tanto, la estructura estilística del enunciado manifiesta una articulación social:

La realidad concreta del lenguaje en cuanto discurso no es el sistema abstracto de formas lingüísticas, ni tampoco una enunciación monológica y aislada, ni el acto psicofísico de su realización, sino el acontecimiento social de interacción discursiva, llevada a cabo mediante la enunciación y plasmada en enunciados. La interacción discursiva es, entonces, la realidad principal del lenguaje (ibíd.: 132, cursivas del autor).

La forma paradigmática de la interacción discursiva es, para Voloshinov, *el diálogo*. Las réplicas en una conversación cotidiana ponen de manifiesto, con más claridad que otros formatos textuales, el carácter de *actuación* que tiene el discurso. Pero en verdad toda interacción discursiva puede ser entendida a partir de una *estructura dialógica*: aun los enunciados de recepción más mediata (una novela o un tratado científico, por ejemplo), están orientados, por una parte, hacia una recepción que implicará una reacción y una percepción activa y, por otra parte, hacia los enunciados que lo precedieron dado que todo enunciado parte de enunciados previos así sea para refutarlos. Un enunciado no es más que un momento en la cadena de la comunicación discursiva continua que se vincula con una situación extraverbal, y a través de esta, con una situación más amplia.

El carácter dialógico del enunciado constituye también uno de los puntos centrales de la teoría de los géneros de Mijaíl Bajtín⁵. En su famoso ensayo “El problema de los géneros discursivos”, escrito entre 1952 y 1953, publicado por primera vez en 1978, afirma:

⁵ Son conocidas las dificultades de atribución de autoría en relación con Mijaíl Bajtín y Valentin Voloshinov (hay que incluir también los trabajos de Pavel Medvedev en este problema). Esta es la razón por la cual algunos autores optan por hablar del “círculo Bajtín” o de “Bajtín/Voloshinov”. Para una mirada polémica, que incluso opone radicalmente los trabajos de Voloshinov y de Bajtín, cf. Bota & Bronckart, 2010. En nuestro trabajo preferimos hablar de estos lingüistas por separado, es decir, de cada uno de ellos como autor de sus propias obras tal como se han difundido; sin embargo, cabe aclarar que cuando utilizamos el adjetivo “bajtiniano/a”, hacemos referencia a las ideas de los dos lingüistas.

...todo hablante es de por sí un contestatario, en mayor o menor medida; él no es un primer hablante quien haya interrumpido por vez primera el eterno silencio del universo, y él no presupone únicamente la existencia del sistema de la lengua que utiliza, sino que cuenta con la presencia de ciertos enunciados anteriores, suyos y ajenos, con los cuales su enunciado establece toda suerte de relaciones (se apoya en ellos, polemiza con ellos, o simplemente los supone conocidos por su oyente). Todo enunciado es un eslabón en la cadena, muy complejamente organizada, de otros enunciados (Bajtín, 1982 [1978]: 259).

Al igual que Voloshinov, Bajtín recurre a la metáfora del eslabón: todo enunciado (o toda obra) es solo una parte de la cadena de la comunicación discursiva en una esfera social determinada. Esto significa que el enunciado no se dirige únicamente a un objeto que constituye su tema, sino que también habla de discursos ajenos que abordaron ese mismo objeto. Los enunciados no son indiferentes unos a otros: se saben y se reflejan mutuamente. De este modo, el enunciado establece un doble vínculo: por una parte, se relaciona con aquellos enunciados a los que contesta y, por otra parte, con los que le responderán.

En relación con los que le seguirán, un enunciado cualquiera, aun el de apariencia más “monológica”, está *orientado*, es decir, destinado hacia la producción de una respuesta. Desde el momento mismo en que una obra es creada, el mundo ideológico del destinatario previsto (el conjunto de sus opiniones, prejuicios, convicciones) moldea las formas que construyen el discurso; los destinatarios no son receptores pasivos, pero tampoco son receptores activos solo en el sentido corriente de que “adoptarán una posición”, sino en tanto impactan en el proceso mismo de la creación discursiva dado que el enunciado se construye siempre en vistas a una respuesta. El destinatario, que puede abarcar un amplio abanico que se extiende desde el interlocutor inmediato de un diálogo cotidiano hasta un grupo indeterminado y anónimo, delinea la orientación del enunciado, que –en función de esa orientación– puede adoptar diferentes formas: intención didáctica, propósito de persuasión, comentario crítico, etcétera.

Pero además, en relación con los eslabones precedentes, cada enunciado es portador de las huellas de enunciados previos porque un enunciado es una respuesta a ellos: los refuta, los confirma, los completa, los presupone. Producir un enunciado no es sino formular una evaluación sobre lo ya dicho; el objeto del discurso de un hablante nunca es abordado por primera vez: ya ha sido hablado, discutido y valorado y, por lo tanto, ya es portador de diferentes visiones del mundo. En el límite, no existe discurso propio sino reelaboración de enunciados ajenos con diferente grado de alteridad. El ejercicio

mismo del aprendizaje discursivo se produce en constante interacción con enunciados ajenos; inclusive el propio pensamiento se configura en interacción con pensamientos ajenos y esta situación se refleja no solo en el contenido, sino además en el aspecto formal de los enunciados. Los modos en que la palabra ajena ingresa son sumamente variables: desde la introducción de palabras u oraciones aisladas hasta la inclusión de enunciados completos, desde la conservación del sentido “original” hasta el cambio de acento, desde la cita explícita hasta la presencia semioculta.

El lenguaje es, por lo tanto, una materia densa conformada por elementos lingüísticos e ideológicos tanto del presente como del pasado y de muy diversas procedencias. Los sujetos de diferentes edades, profesiones, clases sociales, ideologías, depositan sobre el discurso social, a lo largo de la historia, las huellas de su propio vocabulario y, con él, su propia ideología. El discurso social, de este modo, no puede sino resultar *plurilingüe o polifónico*:

...el lenguaje es diverso en cada momento de su existencia histórica: encarna la coexistencia de contradicciones social-ideológicas entre el presente y el pasado, entre las diferentes épocas del pasado, entre los diferentes grupos socio-ideológicos del presente, entre corrientes, escuelas, círculos, etc. Estos “lenguajes” del plurilingüismo se cruzan entre sí de manera variada, formando nuevos “lenguajes” socialmente típicos. [...] Por eso los lenguajes no se excluyen entre sí, y se entrecruzan de manera variada (la lengua ucraniana, el lenguaje épico, el lenguaje del primer simbolismo, el lenguaje de los estudiantes, de los niños, el lenguaje del intelectual mediocre, del nietzscheano, etc.). Puede parecer que el mismo término “lenguaje” pierde en este caso todo sentido, porque, probablemente, no existe un plano unitario de comparación de esos “lenguajes”. Sin embargo, existe de hecho ese plano general que justifica metodológicamente nuestra comparación: todos los lenguajes del plurilingüismo, independientemente del principio que esté en la base de su individualización, constituyen puntos de vista específicos sobre el mundo, son las formas de interpretación verbal del mismo, horizontes objetual-semánticos y axiológicos especiales. Como tales, todos ellos pueden ser comparados, pueden completarse recíprocamente, contradecir, correlacionarse dialógicamente. Como tales se encuentran y coexisten en la conciencia de la gente y, en primer lugar, en la conciencia creadora del artista-novelistas. Como tales, viven realmente, luchan y evolucionan en el plurilingüismo social (Bajtín, 1989 [1975]: 108-9).

En resumen, tanto para Bajtín como para Voloshinov, la ineludible presencia de la palabra ajena, que en última instancia determina la selección de procedimientos de estructuración y la selección de recursos lingüísticos de los enunciados, constituye la evidencia del carácter sociológico de los enunciados lingüísticos, de su origen e intervención en la interacción social y de su materialidad ideológica. Desde esta

perspectiva, en cada uno de los discursos sobre la lectura escolar que hemos constituido en objeto de análisis será posible hallar una determinada concepción sobre la lectura escolar como un texto *orientado* por la recepción prevista, es decir, como un discurso producido en función de un efecto de lectura que busca suscitar. Pero, además, cada discurso sobre la lectura no podrá ser considerado de manera aislada, como si se tratara de un discurso primero, original o “no contaminado”. Un determinado discurso sobre la lectura estará necesariamente construido como respuesta (implícita o explícita) a otro discurso que lo ha precedido.

Gracias a esta pluralidad discursiva, el campo recontextualizador oficial puede ser pensado como un escenario polifónico en el que confluyen elementos lingüísticos e ideológicos de diversas procedencias; de ahí, entonces, la imposibilidad de pensar el espacio de la recontextualización en términos de “aparato”, como si se tratara una instancia homogénea, vertical y sin fisuras que no encuentra resistencia en el ejercicio de su poder. En términos bajtinianos, tendremos presente que los discursos del campo recontextualizador sobre la lectura escolar están configurados por *enunciados dialógicos*.

2.2. Discurso recontextualizador

Basil Bernstein es uno de los sociólogos de la educación que más persistentemente ha reflexionado acerca de la categoría de *campo* de Bourdieu para pensar las características específicas de la comunicación en el ámbito educativo. En *La estructura del discurso pedagógico* (1993 [1990]) se centra en el problema del estudio del discurso pedagógico polemizando explícitamente con la sociología de la educación y, en particular, con las teorías de la reproducción. Al respecto, Bernstein observa que estas teorías consideran el discurso pedagógico como un mero instrumento de transmisión, un vehículo a través del cual se pone a circular un determinado mensaje. Los discursos no se habrían considerado en sí mismos, sino en tanto comunican relaciones de poder (clase social, género, religión, raza, región) exteriores al discurso; las teorías reproductivistas se habrían interesado en lo reproducido más que en la forma de la reproducción, como si la forma careciese de consecuencias sobre lo transmitido.

Frente la vacancia abierta por las teorías de la reproducción, Bernstein se propone diseñar un dispositivo teórico que dé cuenta de los principios formales que regulan la

construcción, representación y contextualización de aquello que denomina “texto privilegiante”, es decir, el texto destinado a ser reproducido y que “confiere privilegios de clase, género o raza de forma directa o indirecta” (*ibíd.*: 178). Por lo tanto, su interés está puesto fundamentalmente en describir los principios intrínsecos a la lógica de funcionamiento del discurso pedagógico en tanto discurso especializado, constitutivo de una práctica comunicativa especializada: la “transmisión / adquisición”, actividad central de la escuela.

Con este fin, Bernstein imagina un dispositivo –al que denomina “dispositivo pedagógico”– cuyo funcionamiento sería análogo al del sistema lingüístico⁶. El dispositivo pedagógico actúa selectivamente sobre un *potencial significativo*, es decir, sobre un discurso potencial susceptible de recibir forma pedagógica. De este modo, el dispositivo lleva a cabo una operación de selecciones y exclusiones sobre “el universo ideal de significados pedagógicos potenciales, restringiendo o realzando sus realizaciones” (*ibíd.*: 185). Como una especie de maquinaria capaz de procesar los sentidos que se espera sean reproducidos, el dispositivo pedagógico es, en definitiva, el instrumento que le imprime al discurso pedagógico una gramática específica.

El funcionamiento de esta gramática estaría articulado por tres clases de reglas: reglas de distribución, de recontextualización y de evaluación. Cada una de las clases de reglas se pone en funcionamiento en un “campo” o “contexto” específico del sistema educativo: las reglas de distribución se actualizan en el *campo de la producción* del discurso pedagógico o *contexto primario*, las de recontextualización en el *campo de recontextualización* o *contexto recontextualizador* y las de evaluación en el *campo de la reproducción* del discurso pedagógico o *contexto secundario*. Cada uno de estos campos está conformado por posiciones, agentes y agencias específicos. A continuación describimos brevemente aquellas reglas y campos involucrados más directamente en nuestro trabajo: en primer término, las reglas distributivas correspondientes al campo primario; nos concentraremos luego en el campo recontextualizador.

Las reglas distributivas tienen la función de determinar quién puede transmitir algo a quién y en qué condiciones o, en otros términos, delimitan “lo pensable” y “lo impensable” y especializan ambas dimensiones para los diferentes grupos sociales. Esa función, que en sociedades pre-modernas era efectuada por el sistema religioso,

⁶ De ahí que Bernstein opte por hablar de una “gramática”: “Quizá fuese más apropiada esta otra metáfora: el dispositivo del discurso pedagógico es una gramática para producir mensajes y realizaciones especializados, una gramática que regula lo que procesa: una gramática que ordena y posiciona y contiene también el potencial de su propia transformación” (*ibíd.*: 195).

actualmente está en manos de los niveles superiores del sistema educativo (en relación con “lo impensable”) y en los niveles inferiores (en relación con “lo pensable”). Se trata de fijar los límites del discurso legítimo: “quienes *reproducen* el conocimiento legítimo institucionalizan lo ‘pensable’, mientras que quienes *producen* conocimiento legítimo institucionalizan lo ‘impensable” (*ibíd.*: 193, cursivas del autor). Las reglas distributivas, entonces, se ponen en funcionamiento en el *contexto primario*, lugar en el que se lleva adelante el proceso de *contextualización primaria*, que es el

proceso mediante el que se crean, modifican y cambian de forma selectiva ideas “nuevas”, y en el que se desarrollan, modifican y cambian los discursos especializados. Este contexto crea el “campo intelectual” del sistema educativo. Este campo y su historia son creados por las posiciones, relaciones y prácticas que surgen de la *producción* más que de la reproducción del discurso educativo y de sus prácticas. Sus textos dependen hoy día, en parte, pero de ninguna manera por completo, de la concesión de fondos privados y estatales a grupos de investigación e investigadores individuales (*ibíd.*: 196, cursivas del autor).

Dado que los conceptos de “campo primario” y “campo intelectual de la educación” parecen por momentos superponer sus alcances, en el marco de nuestro trabajo utilizaremos ambas categorías con diferentes sentidos. Con el término *campo primario* haremos referencia al campo de producción de las disciplinas, es decir, al ámbito especializado en el que se originan los diversos saberes disciplinares que luego serán recontextualizados; en lo que a la lectura respecta, es en el campo primario donde han producido conceptualizaciones teóricas disciplinas tales como la Lingüística, la Psicolingüística, la Antropología cultural o la Historia de la lectura, entre otras. Reservaremos, en cambio, la categoría de *campo intelectual de la educación* para referir el ámbito en el que los intelectuales de la educación (muchos de los cuales participan también en la recontextualización oficial cuando son convocados a tal fin por el Estado) producen saberes relativos a *la enseñanza* de una disciplina. En este sentido, el campo intelectual de la educación también es un campo de producción; sin embargo, a diferencia del campo primario, se trata aquí de la producción de saberes sobre *los modos de recontextualizar* las disciplinas; en relación con nuestro tema de investigación, en el campo intelectual de la educación es donde ubicamos a los intelectuales que, a través de publicaciones especializadas, teorizan acerca de los modos más adecuados de abordar la enseñanza de la lectura en la educación secundaria.

El proceso de recontextualización

Puente entre las reglas distributivas del contexto primario y las reglas evaluativas del contexto secundario, las reglas de recontextualización son aquellas que tienen la función de crear el discurso pedagógico. El discurso pedagógico consiste en la regla para entrelazar y relacionar dos discursos o, en rigor, la regla que inserta un *discurso instruccional* o “de competencia” en un *discurso regulativo* o “de orden social”, de modo que el último domina sobre el primero. El discurso instruccional es el que transmite competencias disciplinares específicas y su relación entre ellas; el discurso regulativo es el que crea el orden especializado, la relación y la identidad, es decir, el discurso cuya lógica no se deriva de la lógica interna de la disciplina, sino que es construido a partir de las disposiciones relevantes para el mantenimiento y reproducción de los principios culturales dominantes. Mario Díaz, discípulo y colaborador de Bernstein que ha contribuido a precisar el alcance de algunos de los conceptos bernsteinianos, opone del siguiente modo *instrucción y regulación*:

La dimensión regulativa del discurso establece, por ejemplo, los límites de lo que puede ser el maestro, el alumno, el conocimiento, el padre de familia, la comunidad, etc. y los límites de las posiciones que se asigna a dichas categorías como “hablantes” de un determinado discurso, de un determinado orden. La dimensión instruccional establece los límites de los mensajes/competencias que, seleccionados y organizados, son transferidos a los aprendices en las prácticas pedagógicas legitimando de esta manera una determinada posición/disposición en la sociedad y en la cultura (Díaz, 1995: 353).

Las reglas de recontextualización estructuran un campo cuyas posiciones, agentes y prácticas están relacionados con el pasaje de textos y prácticas desde el contexto primario de producción discursiva al contexto secundario de reproducción discursiva, y que tienen la función de regular la circulación de textos entre estos dos contextos. Se trata de los *campos recontextualizadores*, cuya función principal consiste en la construcción del “qué” y el “cómo” del discurso pedagógico:

El “qué” se refiere a las categorías, contenidos y relaciones que transmitir, o sea, su clasificación, y el “cómo”, a la manera de transmitirlos, esencialmente su enmarcamiento. El “qué” lleva consigo la recontextualización a partir de campos intelectuales (física, lengua, historia, etc.), campos expresivos (las artes), campos manuales (técnicas manuales), mientras el “cómo” se refiere a la recontextualización de teorías tomadas de las ciencias sociales, normalmente de la psicología (*ibíd.*: 201).

Las principales actividades de los campos recontextualizadores son la creación, el mantenimiento, el cambio y la legitimación del discurso, su transmisión y las prácticas de organización que regulan los ordenamientos internos del discurso pedagógico.

Dentro de los campos recontextualizadores, pueden reconocerse dos subcampos: un *campo recontextualizador oficial* y un *campo recontextualizador pedagógico*. El primero, el oficial, es regulado directamente por el Estado a través de su legislación y de sus servicios civiles, e incluye departamentos especializados y agencias estatales (centrales y locales) junto con su investigación y sistema de inspectores. El segundo, que puede guardar mayor o menor grado de autonomía respecto del Estado (es decir, respecto del campo recontextualizador oficial), incluye la universidad y departamentos de educación, institutos universitarios, medios de comunicación especializados en educación, editoriales educativas y agencias no especializadas en educación pero capaces de ejercer influencia en agentes, instituciones y prácticas educativas.

Bernstein contempla la posibilidad de que sólo exista uno de los dos campos recontextualizadores: el oficial. En estos casos, las agencias pedagógicas del Estado son las que producen las publicaciones que circulan en las escuelas, tales como los libros de texto. Cuando existen también campos recontextualizadores pedagógicos, el grado de autonomía relativa respecto del campo pedagógico oficial puede pensarse como un abanico que se extiende entre dos extremos: determinará desde la anulación de todo tipo de influencia de los campos pedagógicos recontextualizadores sobre las escuelas, hasta la posibilidad de recontextualizar textos que contradigan los discursos hegemónicos. De hecho, el grado de autonomía relativa del campo pedagógico recontextualizador respecto del Estado constituye un dato crucial para la sociología dado que permite observar diferencias significativas entre los sistemas educativos de diferentes sociedades.

El mapa que Bernstein configura a partir de la categoría de *campo* de Bourdieu con el fin de diseñar el dispositivo que produce discurso pedagógico resulta sumamente operativo toda vez que se trata de llevar a cabo un análisis de materiales que circulan en el ámbito de la educación. Dicha operatividad reside fundamentalmente en la especificación de las funciones del sistema educativo por campos o contextos. Efectivamente, la cartografía bernsteiniana permite observar tanto el funcionamiento de las agencias de producción de los diversos materiales como los desplazamientos de los agentes dentro del sistema. De esta forma, por ejemplo, el mapa haría visible el modo en que un agente perteneciente al campo intelectual de la educación asume,

dentro del mismo campo, funciones críticas o funciones tecnocráticas respecto de la educación o el modo en que un agente de ese campo intelectual puede eventualmente desplazarse hacia el campo recontextualizador (oficial o pedagógico) abandonando sus tareas intelectuales específicas para asumir funciones propias de la recontextualización.

Es así como Díaz, dentro del campo intelectual de la educación (o campo primario), establece la existencia de dos funciones para los agentes que allí intervienen: por una parte, los intelectuales de la educación llevan adelante “funciones críticas y discursivas o de estructuración de discursos, difusión de paradigmas y perspectivas de los campos científicos y educativo, nacional e internacional, de investigación” (Díaz, 1995: 347); por otra parte, realizan “funciones tecnocráticas que aseguran el desarrollo del sistema educativo y de la política educativa y cultural en su conjunto, garantizando de esta manera el mantenimiento de la hegemonía” (*ibíd.*: 348). Se trata de dos funciones en tensión, pero diferenciadas, una vez más, por el grado de autonomía: la *función crítica* está más directamente relacionada con la acción cultural contra-hegemónica, mientras que la *función tecnocrática* refuerza la hegemonía ideológica y cultural, y cumple “un papel importante en la organización, desarrollo y difusión de las políticas, programas y acciones educativo-culturales del Estado” (*ibíd.*: 348). Estas conceptualizaciones permiten diferenciar, por ejemplo, aquellos discursos en que los intelectuales de la educación entablan una competencia entre sí por establecer la hegemonía de un determinado discurso sobre la lectura dentro del campo intelectual (*función crítica*) respecto de aquellos otros discursos en los que esos mismos intelectuales son convocados por las agencias estatales de educación para elaborar un informe técnico sobre consumos culturales juveniles (*función tecnocrática*); mientras que en el primer caso los discursos están regulados por la lógica de la competencia específica dentro del campo intelectual, en el segundo los discursos de los agentes legitiman (y son legitimados por) una determinada política educativa y acompañan la ejecución de un proyecto político.

Recontextualización y dialogismo

Pero la productividad de las categorías de Bernstein no se reduce simplemente al trazado de un mapa en el cual resulta posible ubicar agentes, instituciones y discursos. La incorporación de las categorías bernsteinianas resulta operativa en nuestro trabajo

también por sus reflexiones acerca de la dimensión *específicamente discursiva* con que concibe lo pedagógico. Como señalamos anteriormente, el trabajo de Bernstein parte de su desacuerdo con una sociología que imagina el discurso pedagógico como un mero vehículo transmisor de un mensaje que provendría del exterior y cuyo contenido sería, por lo tanto, más importante que la estructura formal del discurso. El diseño de un dispositivo pedagógico análogo al dispositivo lingüístico constituye una demostración clara del peso que para Bernstein tiene lo discursivo en el funcionamiento del sistema educativo y del carácter fuertemente material de ese discurso:

En la distinción entre el modo de producción y la modalidad de educación se encierra una clara distinción entre resultados (*outputs*) diferentes; en el primero, se producen, intercambian, distribuyen, apropian objetos físicos, mientras, en la segunda, se producen y reproducen, intercambian, distinguen y apropian discursos. La diferencia entre ambos productos no se basa en la materialidad de uno y la inmaterialidad del otro. El discurso [...] tiene una base material, aunque es menos evidente y su relación con la materialidad puede ser más opaca (Bernstein, *op. cit.*: 34).

Pero si es la totalidad del dispositivo pedagógico la que opera a través de discursos, podría afirmarse que el contexto recontextualizador, que es el ámbito específico cuyas producciones sobre la lectura abordamos en nuestro trabajo, es aquel campo cuya particularidad, a diferencia de los otros dos, consiste en la transformación de un discurso en otro. La recontextualización, es decir, el campo que funciona como puente obligado entre la producción y la reproducción, no puede funcionar sino transformando un discurso en otro, descolocando y recolocando textos:

Cuando los agentes recontextualizadores que operan en determinadas posiciones de ese campo se apropian de un texto, este suele sufrir una transformación antecedente a su recolocación. La forma de esta transformación está regulada por un principio de descontextualización. Este proceso se refiere al cambio en el texto cuando se descoloca para recolocar luego. Este proceso asegura que el texto dejará de ser el que fue:

1. El texto cambia su posición respecto a otros textos, prácticas y situación.
2. El texto mismo queda modificado por selección, simplificación, condensación y elaboración.
3. El texto queda recolocado y reenfocado (*ibíd.*: 197)⁷.

⁷ Bernstein observa que, en rigor, un texto sufre dos transformaciones: la primera se produce dentro del campo recontextualizador; la segunda, en el contexto secundario, es decir, durante el proceso pedagógico en el campo de reproducción.

La recontextualización es una máquina por cuya boca de entrada ingresan textos que no pueden sino salir reconfigurados. Más que los campos primario y secundario, es el campo recontextualizador el que, en última instancia, está a cargo de la fabricación del discurso pedagógico porque el discurso pedagógico es en sí mismo un principio de recontextualización:

En un sentido importante, el discurso pedagógico, desde este punto de vista, no presenta un discurso específico. Carece de discurso de sí mismo. El discurso pedagógico es un principio para apropiarse de otros discursos y ponerlos en una relación especial mutua a efectos de su transmisión y adquisición selectivas. Por tanto, es un principio que extrae (descoloca) un discurso de su práctica y contexto sustantivos y lo recoloca según su propio principio selectivo de reordenación y enfoque. En este proceso de descolocación y recolocación del discurso original, se elimina la base social de su práctica, incluidas sus relaciones de poder. En el proceso de descolocación y recolocación, el discurso original es sometido a una transformación que lo modifica a partir de una práctica concreta hasta otra virtual o imaginaria. El discurso pedagógico crea sujetos imaginarios (*ibíd.*: 189).

Esta capacidad para descolocar y recolocar textos establece una diferencia significativa entre el campo recontextualizador y el campo primario. Para plantearlo con categorías bajtinianas, podría afirmarse que la diferencia consiste en un *dialogismo* propio del campo de recontextualización frente a un *monologismo* propio del campo primario:

...existe una analogía entre los textos imaginarios producidos por el principio recontextualizador y el texto imaginario creado por las reglas de entrada al campo de la producción del discurso. Este campo o, mejor, su principio, transforma la *intertextualidad* en *intratextualidad*. Es decir, un texto, en el campo de la producción del discurso, debe ser un texto original, producido para obtener el máximo renombre por una mente individual e independiente. Este texto original, aunque quizá admita necesariamente algunos de sus antecedentes, tiende a proclamar su carácter único. Es decir, niega la intertextualidad y afirma una autoría exclusiva (*ibíd.*: 189, cursivas del autor).

Mientras el campo primario requiere de sus agentes la producción de textos tendientes a lo monológico, el campo recontextualizador no puede sino convocar el dialogismo: la intra-textualidad del campo primario se transforma en inter-textualidad en la recontextualización.

Una vez más, entonces, cada discurso sobre la lectura no podrá ser considerado en sí mismo, como si se tratara de un discurso primero u original, sino que debe tomarse

como respuesta a otro discurso que lo ha precedido. Pero aún concebido de manera aislada a partir de una operación de abstracción, el análisis del discurso recontextualizador deberá considerar sus vínculos intertextuales con los discursos procedentes del campo intelectual de la educación y con los discursos del campo primario sobre la lectura. A estos últimos nos referimos a continuación.

2.3. Conceptos sobre la lectura

Los conceptos sobre la lectura en el campo primario

En 1999, las investigadoras María Clemente Linuesa y Ana Domínguez Gutiérrez publican *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. En este trabajo, las autoras ofrecen una propuesta de enseñanza de la lectura para la educación primaria; para fundamentarla, parten de la revisión de un marco teórico organizado a partir de tres grandes perspectivas que permiten agrupar diferentes conceptualizaciones sobre las prácticas de lectura: *aspectos lingüísticos* de la lectura, *aspectos psicolingüísticos* de la lectura y *aspectos socioculturales* de la lectura. Coincidentemente, en un libro sobre diferentes formas de la *literacidad* contemporánea publicado en 2006⁸, el lingüista Daniel Cassany elige hablar de “tres concepciones de la comprensión lectora” o de “tres representaciones sobre la lectura”: la *concepción lingüística*, la *concepción psicolingüística* y la *concepción sociocultural*.

Pese a sus diferencias, este modo común de clasificar aspectos, concepciones o representaciones sobre la lectura nos ha permitido organizar las nociones teóricas que subyacen en los materiales sobre la lectura destinados al profesorado. Adoptamos entonces esas tres categorías para hacer referencia a las líneas teóricas del campo primario que han funcionado como una vía de entrada al examen de los materiales en cuestión. Las tres perspectivas mencionadas nos dan la posibilidad de llevar a cabo

⁸ Como señala Cassany, el amplio conjunto de significados a los que hace referencia el vocablo inglés *literacy* se pierde cuando se intenta traducirlo como *alfabetización* o *cultura escrita*. Con *literacidad*, entonces, intenta recuperarse un abanico más amplio que incluye, tanto en la lectura como en la escritura, el manejo del código escrito, los géneros discursivos, los roles de autor y lector y las formas de pensamiento, identidades y representaciones culturales asociados al discurso: “La literacidad abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura [...]. Es un campo amplio y profundo. Estudia la epidermis (la ortografía o la fraseología), pero también las raíces (las formas de pensamiento) y los frutos (los valores y las representaciones transmitidas)” (Cassany, 2006: 38-9).

una primera distinción de los discursos. Haremos referencia entonces a los *conceptos lingüísticos*, los *conceptos psicolingüísticos* y los *conceptos socioculturales sobre la lectura*. Se trata de nociones producidas en el campo primario que los materiales para docentes se encargarán de reconfigurar o –más propiamente– de *recontextualizar*.

Conviene advertir que no todos los materiales analizados se circunscriben a un tipo de conceptos sino que, en algunos casos, apelan a paradigmas disciplinares que no necesariamente tienen un vínculo directo con la lectura (como la Didáctica de la Matemática o de la Etnografía, por ejemplo, paradigmas a los que algunos de los materiales examinados recurren para pensar la lectura). No obstante, los tres tipos de conceptos mencionados proporcionan un panorama teórico general respecto del cual los materiales se posicionan, ya sea para adoptar y adaptar, ya sea para rechazar o ignorar.

Conceptos lingüísticos sobre la lectura

Toda vez que aluden a las unidades implicadas en la lectura, los materiales destinados a los docentes hacen referencia a los textos. Para conceptualizarlos, especialmente cuando se trata de textos no literarios, suele recurrirse a los aportes sobre los *géneros discursivos* de Mijaíl Bajtín y sobre los *tipos o secuencias textuales* de Jean-Michel Adam.

Diversos lingüistas (Ciapuscio, 1994; Calsamiglia Blancafort & Tusón Valls, 1999) han coincidido en señalar el carácter revolucionario y de absoluta modernidad de los aportes de Bajtín en la definición del concepto de *género discursivo*, en tanto trasciende los límites de la lingüística para pensar los formatos textuales en su vínculo con la dimensión social e histórica del lenguaje⁹. Según Bajtín, los géneros discursivos son tipos relativamente estables de enunciados (“clases de textos” o “formatos textuales”, podría decirse) orales y escritos que surgen en el marco de una determinada esfera de la actividad humana; de este modo, cada ámbito social en el que se utiliza la lengua (la educación, la política, la administración pública, el deporte, la vida cotidiana...) produce géneros discursivos propios y, a la vez, deja sus huellas en el tema, la estructura y el estilo de esos géneros. Así, por ejemplo, un ámbito social

⁹ Como veremos, algunas lecturas posteriores les han quitado este carácter a las conceptualizaciones bajtinianas, dado que las han considerado desde una perspectiva más textualista que sociolingüística.

como el de la prensa ha producido géneros tales como la entrevista, el editorial, el artículo de opinión, la noticia, la crónica deportiva, la reseña cinematográfica, la carta de lectores, el aviso clasificado, etcétera, y cada uno de ellos se caracteriza y se diferencia de los demás gracias a una amplitud temática, una estructura y un estilo específicos. La cantidad de géneros discursivos es innumerable precisamente porque son el producto de inagotables actividades humanas:

...debemos incluir en los géneros discursivos tanto las breves réplicas de un diálogo cotidiano (tomando en cuenta el hecho de que es muy grande la diversidad de los tipos del diálogo cotidiano según el tema, situación, número de participantes, etc.) como un relato (relación) cotidiano, tanto una carta (en todas sus diferentes formas) como una orden militar, breve y estandarizada; asimismo, allí entrarían un decreto extenso y detallado, el repertorio bastante variado de los oficios burocráticos (formulados generalmente de acuerdo a un estándar), todo un universo de declaraciones públicas (en un sentido amplio: las sociales, las políticas), pero además tendremos que incluir las múltiples manifestaciones científicas, así como todos los géneros literarios (desde un dicho hasta una novela en varios tomos) (Bajtín, 1999 [1979]: 248-9).

En cuanto al concepto de *secuencias textuales*, si bien parte de las reflexiones de Bajtín, Adam las desplaza “del campo sociolingüístico de los géneros discursivos en la dirección del más estrictamente lingüístico y textual” (Ciapuscio, 1994: 90). Su concepción de lo textual, entonces, difiere enormemente de las ideas de su antecesor:

Para comprender la postura de Adam es necesario tener en claro su concepción de texto: esta es fundamentalmente distinta de la concepción de la lingüística textual de orientación comunicativa. En tanto que en la lingüística textual comunicativa el texto es una acción lingüística compleja y, por lo tanto, incluye factores comunicativo-pragmáticos y lingüísticos, para Adam el texto es un objeto *abstracto*, una estructura compuesta de secuencias. Esta definición restringida de texto [...] explica su propuesta para establecer tipos textuales prototípicos” (Ciapuscio, *ibíd.*: 90-1, cursivas de la autora).

Tales secuencias textuales prototípicas son

...unidades modélicas que, en el estado actual de la reflexión de este autor, se reducen a cinco: la secuencia *narrativa*, la secuencia *descriptiva*, la secuencia *argumentativa*, la secuencia *explicativa* y la secuencia *dialogal*. [...] Si bien algunos textos pueden ser homogéneos y contruidos sobre la base de una sola secuencia, otros textos se muestran con variedad de secuencias que pueden aparecer coordinadas linealmente o alternadas (Calsamiglia Blancafort & Tusón Valls, 1999: 265-7, cursivas de las autoras).

Si los *géneros discursivos* son potencialmente infinitos, las *secuencias textuales* se reducen a cinco tipos dado que no describen *clases* de textos sino *unidades constituyentes* de un texto. Como observa Ciapuscio, los hablantes tienen un saber sobre los géneros discursivos (“esto es un cuento”, “esto es un chiste”, “esto es una noticia”, “esto es una carta”), pero no necesariamente sobre secuencias textuales (Ciapuscio, *op. cit.*: 25). No obstante, la combinación de la categoría de secuencia textual con la de género discursivo ha resultado operativa para el campo recontextualizador: es así como, por ejemplo, cuando en los materiales destinados a los docentes se recomienda la lectura de *textos argumentativos* (tipo de secuencia textual) se hace referencia a diversos géneros discursivos tales como el editorial, la nota de opinión, la monografía, el artículo de investigación científica, la carta de lectores..., es decir, a una variedad de clases de textos de diversos ámbitos cuya característica común consiste en que en todos ellos predomina una secuencia textual de tipo argumentativo. Del mismo modo, cuando se habla de *textos narrativos* (otro tipo de secuencia textual), se hace referencia a una variedad de géneros tales como el cuento, la crónica policial, el relato histórico, la anécdota cotidiana, la crónica deportiva, la biografía..., géneros en los que efectivamente predomina la narración, es decir, una estructura de sucesión lógica y cronológica de acontecimientos.

Por último, no puede dejar de mencionarse la noción misma de *texto*. Al respecto, para los lingüistas Robert de Beaugrande y Wolfgang Dressler, el texto es un acontecimiento comunicativo que cumple con una serie de normas de textualidad. Si bien los autores señalan que esas normas son siete¹⁰, el campo recontextualizador parece haberse apropiado especialmente de dos de ellas, a las que ha convertido en contenidos curriculares: *cohesión* y *coherencia*. En relación con la primera norma, señalan Beaugrande y Dressler:

La cohesión establece las diferentes posibilidades en que pueden conectarse entre sí dentro de una secuencia los componentes de la superficie textual, es decir, las palabras que realmente se escuchan o se leen. Los componentes que integran la superficie textual dependen unos de otros conforme a unas convenciones y a unas formalidades gramaticales determinadas, de manera que la cohesión descansa sobre dependencias gramaticales (Beaugrande & Dressler, 1997 [1972]: 35-6).

En cuanto a la segunda norma,

¹⁰ Las normas son *cohesión*, *coherencia*, *intencionalidad*, *aceptabilidad*, *informatividad*, *situacionalidad* e *intertextualidad*. “Si un texto no satisface alguna de esas normas entonces no puede considerarse que ese texto sea comunicativo” (Beaugrande & Dressler, 1997 [1972]: 35).

la coherencia regula la posibilidad de que sean accesibles entre sí e interactúen de un modo relevante los componentes del mundo textual, es decir, la configuración de los conceptos y de las relaciones que subyacen bajo la superficie del texto (*ibíd.*: 37).

De modo que, mientras la *cohesión* consiste en una propiedad que se refiere a la vinculación formal entre los elementos que constituyen el texto, la coherencia se refiere a relaciones de continuidad de sentido entre los conceptos que un texto vehiculiza por debajo (o más allá) de esa superficie.

Conceptos psicolingüísticos sobre la lectura

Los discursos recontextualizadores han adoptado también algunas de las conceptualizaciones sobre la lectura desarrolladas en el campo de la Psicolingüística. Dada la importante cantidad de teorías y modelos sobre la lectura procedentes de esta disciplina¹¹, nos centraremos brevemente en aquella que parece haber ingresado con mayor impacto en los materiales analizados: se trata del denominado “modelo estratégico proposicional”, desarrollado por el lingüista holandés Teun van Dijk y el psicólogo norteamericano Walter Kintsch. Si bien este modelo ha tenido diferentes formulaciones, abordamos particularmente la formulación de 1983, que subyace en los materiales en cuestión.

El lingüista Giovanni Parodi (2005) ha observado que la propuesta establecida por van Dijk y Kintsch para resolver el problema de los niveles de representación mental de la información que se construye a partir del procesamiento del texto escrito ha sido adoptada por una mayoría de científicos, de modo que ha constituido una cierta base común inicial para pensar un posible modelo de arquitectura cognitiva. Este modelo, conocido como “estratégico proposicional”, es uno de los modelos psicolingüísticos sobre la lectura que reaccionan contra las concepciones tradicionales de la comprensión de textos escritos en términos de recorrido secuencial unidireccional. Según esta concepción lineal previa –conocida como “*bottom-up*”–, la comprensión no consistiría sino en el procesamiento secuencial y mecánico de datos textuales por parte de los sujetos; se trataría de un procesamiento ascendente que se iniciaría con la decodificación de estímulos visuales constituidos por signos gráficos y culminaría

¹¹ Para una presentación panorámica de modelos y teorías sobre la comprensión de textos escritos, cf. Parodi (2005), en particular el capítulo 2: “Modelos y/o teorías de comprensión”.

con la oralización del texto. Desde esta perspectiva, en el proceso de lectura, un lector aplicaría pasivamente una serie de reglas automáticas y lineales que le permitirían vincular el código escrito con el código oral.

El modelo estratégico proposicional elaborado por van Dijk y Kintsch, por el contrario, otorga al lector un rol activo en la comprensión: lejos de limitarse al procesamiento de la información procedente del texto, la lectura no puede concebirse sin la activación de una considerable cantidad de conocimientos almacenados por los sujetos, conocimientos que posibilitan la realización de una serie de tareas fundamentales en la lectura como, por ejemplo, la producción de inferencias. La actividad del lector, entonces, consiste en organizar la información a través de *representaciones* o *modelos mentales* que se configuran a partir de la interacción de la representación global de la información que proviene del texto y las representaciones cognitivas previas producidas por la experiencia y ya almacenadas en la mente de los individuos.

El modelo de van Dijk y Kintsch reconoce tres niveles diferentes de representación mental de la información del texto: el *código de superficie*, la *base textual* y el *modelo de situación*.

a) *El código de superficie*. Está constituido por la representación inmediata que resulta de la percepción e identificación de los elementos explícitos constitutivos del texto: las palabras y sus conexiones sintácticas y semánticas.

b) *La base textual*. Está constituida por la representación semántica del texto, independientemente de su superficie formal. Si el código de superficie constituye una suerte de mimesis formal del texto, la base textual es solo una representación semántica que prescinde de los rasgos formales. Recuperando sólo el contenido semántico de las oraciones explícitas, la base textual expresa ese contenido a través de una serie de proposiciones, de modo que adquiere un carácter proposicional (rasgo que da nombre al modelo): está conformada por proposiciones (oraciones) que difieren léxica y sintácticamente de las proposiciones del texto, pero que, al igual que estas, se caracterizan por los rasgos de la coherencia local y global, precisamente porque la base textual está fuertemente influida por el contenido semántico del texto.

La construcción de la base textual se produce gracias a las *estrategias* (segundo rasgo que da nombre al modelo) que pone en práctica el lector para discriminar proposiciones relevantes que permitan determinar el significado global del texto, para descartar proposiciones no pertinentes y para inferir información presupuesta por el texto. El momento y el modo de adquisición de las estrategias por parte de los sujetos son variables, pero en conjunto tienen un objetivo en común:

Las estrategias son parte de nuestro saber general; representan el saber procedural que tenemos sobre la comprensión del discurso. Conforman un conjunto abierto. Es necesario aprenderlas una y otra vez antes de que puedan automatizarse. Los nuevos tipos de discurso y formas de comunicación pueden requerir el desarrollo de nuevas estrategias. Mientras que algunas, tales como aquellas relativas a la comprensión de palabras y cláusulas, se adquieren a edad relativamente temprana, otras, como las relativas a la inferencia de la idea principal, se adquieren mucho después. [...] El conjunto total de estrategias tiene como objetivo la construcción de una *base textual*. Tal base textual es la representación semántica del discurso ingresado en la memoria episódica (van Dijk & Kintsch, 1983: 11, cursivas de los autores)¹².

c) *El modelo de situación*. El tercer nivel trasciende la mera representación conceptual de la información del texto: ya no está conformada por las huellas de palabras u oraciones ni tampoco por la sucesión de proposiciones que refractan el contenido semántico. En esta instancia, la información proporcionada por la base textual interactúa con los conocimientos previos del lector –procedentes de la experiencia– y esa interacción produce una representación de la situación específica planteada por el texto: personas, objetos, lugares y eventos concretos. Van Dijk y Kintsch lo definen del siguiente modo:

...es la representación cognitiva de eventos, acciones, personas y, en general, la situación sobre la cual trata un texto. [...] Un modelo de situación puede incorporar experiencias previas y, por lo tanto, también bases textuales previas relativas a la misma situación o similares. Al mismo tiempo, el modelo puede incorporar concreciones de un conocimiento más general proveniente de la memoria semántica sobre tales situaciones (*ibíd.*: 11-2).

En su evaluación del modelo estratégico proposicional, Parodi destaca como un hito de particular relevancia el esfuerzo teórico por sintetizar en un modelo global la interacción de dimensiones cognitivas con las dimensiones sociales del discurso. Por una parte, el supuesto cognitivo del modelo consiste en la construcción de representaciones mentales del texto por parte del lector a partir de conocimientos previos tanto sobre el tema como sobre el proceso mismo de la lectura; por otra parte, el supuesto contextual asume que

...la comprensión del discurso no ocurre en el vacío, sino que el lector se enfrenta a la comprensión de un texto como parte de una situación específica y en un contexto sociocultural determinado. De acuerdo con lo anterior, se hace evidente que el procesamiento del

¹² Las traducciones de van Dijk & Kintsch (1983) son nuestras.

texto escrito no es un evento exclusivamente cognitivo sino que, por el contrario, se constituye en un evento psicosocial, que trasciende lo cognitivo (Parodi, *ibíd.*: 29).

Para sintetizar, los niveles mentales de procesamiento de información escrita estarían conformados por un *código de superficie*, la *base de texto* y el *modelo de situación*. El primero “mantiene los términos y la sintaxis de la cláusula en forma exacta. Es el nivel más lingüístico (o el único)”. El segundo, la base de texto, “contiene proposiciones textuales explícitas [...] pero no los términos exactos ni la sintaxis”; en este nivel “también se incluye un pequeño número de procesos inferenciales necesarios para construir la coherencia local del texto”. Finalmente, el modelo de situación “está constituido por el contenido o micromundo al que se hace referencia en el texto [...]. Dicho micromundo se construye de manera inferencial mediante las interacciones que todo lector efectúa entre la información explícita del texto y el conocimiento de mundo activado, almacenado en la memoria del lector” (Parodi, 2005: 22).

Conceptos socioculturales sobre la lectura

Esta última dimensión discursiva del campo primario es quizás la más compleja de abordar, precisamente porque no se está explicitando aquí una disciplina concreta. En los casos anteriores, pese a que se trataba de campos disciplinares sumamente amplios, la Lingüística y la Psicolingüística abarcan más claramente aquellas nociones que los materiales recontextualizadores han utilizado para elaborar sus discursos sobre la lectura. Lo “sociocultural”, en cambio, estalla en una multiplicidad de disciplinas y, sobre todo, en campos disciplinares de fronteras poco precisas: quedan involucradas aquí, entre otras, la Historia Cultural, la Antropología Cultural, la Etnografía.

Hemos elegido, entonces, desarrollar una breve descripción de los conceptos propuestos por tres de los autores más frecuentemente aludidos en los materiales destinados a los docentes. Se trata de tres reconocidos intelectuales franceses que, sobre una misma base sociocultural, han abordado el estudio de las prácticas de lectura: el historiador de las mentalidades Michel de Certeau, el historiador de la lectura y del libro Roger Chartier, y la antropóloga Michèle Petit.

En relación con el primero de los autores, podría afirmarse que, en el campo de los estudios de la cultura, Michel de Certeau ha invertido –tal como él mismo lo explicita– la formulación que sobre el problema del poder había imaginado Michel Foucault: si este último había focalizado fundamentalmente el aparato productor de poder y sus sistemas de disciplinamiento, de Certeau pone el acento en los mecanismos, “tácticas” o “artes de hacer” con que los sectores populares (dominados, pero no pasivos ni dóciles) transgreden activa y furtivamente los mecanismos de la disciplina en su vida cotidiana:

Si es cierto que por todos lados se extiende y se precisa la cuadrícula de la “vigilancia”, resulta tanto más urgente señalar cómo una sociedad entera no se reduce a ella; qué procedimientos populares (también “minúsculos” y cotidianos) juegan con los mecanismos de la disciplina y solo se conforman para cambiarlos; en fin, qué “maneras de hacer” forman la contrapartida, del lado de los consumidores [...]. Ya no se trata de pensar cómo la violencia del orden se transforma en tecnología disciplinaria, sino de exhumar las formas subrepticias que adquiere la creatividad dispersa, táctica y artesanal de grupos o individuos... (1996 [1980]: XLIV-V).

Esta idea conlleva una teoría de la lectura. Los sujetos nunca leen aquellos sentidos inscriptos en un texto, sino que son productores de invenciones y combinaciones y desvíos:

Lo que debe cuestionarse [...] es la asimilación de la lectura a la pasividad. En efecto, leer es peregrinar en un sistema impuesto (el del texto, análogo al orden construido de una ciudad o de un supermercado). [...] Si “el libro es un efecto (una construcción) del lector”, se debe considerar la operación de este último como una especie de *lectio*, producción propia del “lector”. Este último no pretende ni el sitio del autor ni un sitio de autor; inventa en los textos algo distinto de lo que era su “intención”. Los separa de su origen (perdido o accesorio). Combina sus fragmentos y crea algo que desconoce en el espacio que organiza su capacidad de permitir una pluralidad indefinida de significaciones (De Certeau, 1996 [1980]: 181-2).

De Certeau se opone radicalmente a dos supuestos. Por una parte, reacciona contra la idea de que un texto tiene un sentido más allá del alcance del lector; la idea de que existiría en la obra un “tesoro oculto” o una “caja fuerte del sentido” no sería sino una ficción que tiene la función institucional de dividir a los *privilegiados* de los *consumidores*, es decir, a quienes serían los intérpretes socialmente autorizados (maestros, intelectuales, productores culturales) respecto de quienes solo serían capaces de producir interpretaciones heréticas o insignificantes. La misma operación

de división social ejecutada en el pasado por la Iglesia, que mantenía las Escrituras aisladas de los fieles para legitimar así las interpretaciones de los clérigos, es llevada a cabo en la actualidad por la escuela y por los medios masivos.

Por otra parte, de Certeau se enfrenta al postulado de la pasividad del consumidor de productos culturales, es decir, al supuesto de que el público es “moldeado” por lo escrito. Por el contrario, los consumidores de productos culturales (lectores, televidentes) llevan a cabo una “actividad silenciosa, transgresora, irónica o poética”. Esto lleva al autor a utilizar permanentemente dos metáforas para hacer referencia a las prácticas de lectura: el viaje (“los lectores son viajeros”) y la caza (“nómadas que cazan furtivamente”).

Sin dudas, las ideas de de Certeau han influido significativamente en los trabajos de Roger Chartier. Abocado al estudio de lo que podría denominarse la *historia cultural de la lectura*, disciplina cuyo objetivo consistiría en reconstruir los modos de leer en una sociedad a lo largo de un determinado período, Chartier se detiene especialmente en la materialidad de los *objetos de lectura*, que no son simplemente textos, dado que los lectores

no se enfrentan nunca a textos abstractos, ideales, desprovistos de toda materialidad: manejan objetos, escuchan palabras cuyas modalidades gobiernan la lectura (o la escucha) y, al hacerlo, dan la clave de la posible comprensión del texto. [...] un texto está revestido de un significado y un estatuto inéditos cuando cambian los soportes que le proponen a la lectura. Toda historia de las prácticas de lectura es, pues, necesariamente una historia de los objetos escritos y de las palabras lectoras (Cavallo & Chartier, 2011 [1997]: 26).

Pero además de los objetos, resulta imprescindible observar los contextos de las prácticas y las conductas de los sujetos:

...la lectura es una práctica encarnada en ciertos gestos, espacios y hábitos. Con el distanciamiento de un enfoque fenomenológico que borra las modalidades concretas de la lectura, considerada como una invariante antropológica, es preciso identificar las disposiciones específicas que sirven para diferenciar las comunidades de lectores, las tradiciones de lectura y los modos de leer (*ibíd.*: 26).

Por una parte, entonces, el historiador de las prácticas de lectura lleva a cabo un cuidadoso registro material de *los objetos*, que implica focalizar desde aspectos externos tales como la encuadernación y las dimensiones de los libros hasta sus paratextos gráficos y lingüísticos (títulos, subtítulos, índices, tipografía, contratapas, solapas). Por otro lado, una historia de la lectura solo puede reconstruirse si se

contemplan *los sujetos* (los cuerpos y los hábitos de esos cuerpos) y *los contextos* (espacios abiertos o cerrados, habitaciones específicas, edificios para la lectura pública, etc.). Es en esos datos materiales donde la investigación captura las transformaciones históricas de las prácticas.

Si las características materiales de la lectura definen modos de leer, entonces necesariamente las prácticas de lectura son históricas y contextuales, inherentes a una comunidad. Dicho de otro modo, cada comunidad “se apropia” de sus objetos de lectura de diferente manera. Esto implica que los lectores asumen un poder sobre los textos, llevan a cabo un ejercicio de manipulación (en rigor, de “apropiación”) que los libera de estar sometidos al poder de los textos.

El concepto de “apropiación” le permite a Chartier discutir con la noción de “aculturación” según la cual un antiguo sistema de representaciones y prácticas es destruido por un nuevo sistema impuesto por una autoridad. En todo caso, existen “aculturaciones recíprocas”, es decir, negociaciones en las relaciones culturales. En este punto, también Chartier –al igual que de Certeau– toma distancia de las ideas de Foucault:

El uso [de “apropiación”] a la manera de Foucault: apropiación es, en el orden del discurso, la voluntad por parte de una comunidad, cualquiera que sea su naturaleza, de establecer un monopolio sobre la formación y la circulación de discursos. En tal sentido, el término se refiere a la prohibición del acceso de los otros a un discurso monopolizado. Es una primera realidad de la apropiación y es la definición etimológica: apropiación como propiedad, como control y como monopolio [...]. Para mí, se trata de la apropiación en el sentido de hacer algo con lo que se recibe. He utilizado el término en el sentido de pluralidad de usos, de la multiplicidad de interpretaciones, de la diversidad de comprensión de los textos [...]. Cada apropiación tiene sus recursos y sus prácticas, y [...] unos y otras dependen de la identidad sociohistórica de cada comunidad y de cada lector (Chartier, 2006 [1999]: 161-2).

Por último, también desde una perspectiva sociocultural y con significativas huellas teóricas de de Certeau y de Chartier a las que se suman los aportes del psicoanálisis, los trabajos de Michèle Petit abordan el estudio de las prácticas de lectura desarrolladas por jóvenes –principalmente inmigrantes– habitantes de barrios marginados en las periferias de las ciudades de Francia.

En *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, obra publicada en 1999 que se ha convertido en un verdadero referente para los investigadores sobre la lectura escolar, Petit opone dos “vertientes de la lectura”. La primera concibe la lectura como un modo de ejercer el dominio a través del lenguaje escrito mediante la imposición de modelos

ampliamente difundidos. Se trata de la vertiente que sostienen políticos e intelectuales; de ahí su preocupación por el descenso de la frecuencia en las prácticas de lectura entre los jóvenes: sin lecturas que permitan moldearlos y dominarlos y sin un patrimonio cultural común, se potencian las voces de alarma frente a una cohesión social perdida o amenazada. La segunda vertiente –aquella que sostiene la autora– concibe las prácticas de lectura como una actividad (una vez más) de *apropiación* que los lectores ejercen sobre los textos. El lector no es, por lo tanto, pasivo, sino que “reescribe” los textos; lleva a cabo, entonces, una tarea productiva.

Según esta vertiente, el acto de lectura implica una interacción con el texto en la que el lector construye sentidos y, al mismo tiempo, el texto construye la subjetividad del lector. Gracias a que “tocan lo más profundo de la experiencia humana, la pérdida, el amor, el desconsuelo de la separación, la búsqueda de sentido” (2008 [1999]: 37), los libros tienen el poder de dar nombre a las experiencias de los sujetos y, al mismo tiempo, de contribuir a aliviar el padecimiento de experiencias dolorosas:

La lectura puede incluso resultar vital cuando [los jóvenes] tienen la impresión de que algo los singulariza: una dificultad afectiva, la soledad, una hipersensibilidad, todas estas situaciones que comparte mucha gente, pero que muy a menudo se niegan. Los libros se ofrecen a ellos, y en mayor medida a ellas, cuando todo parece estar cerrado: sus heridas y sus esperanzas secretas otros supieron decirles, con palabras que los liberan, que develan a aquel o aquella que no sabían qué eran (*ibíd.*: 56).

Las historias de jóvenes lectores pertenecientes a sectores populares que Petit examina permiten deducir que la lectura constituye una vía de acceso al saber, una vía de acceso a la lengua (especialmente a una lengua extranjera para los jóvenes inmigrantes), una vía de ensanchamiento del horizonte de referencia en el que se combinan las culturas de origen y las de adopción (la tensión cultural se experimentaría así como riqueza antes que como sufrimiento) y una vía de ingreso a nuevas redes de sociabilidad (debates, animaciones, foros en bibliotecas populares). Pero, fundamentalmente, la lectura es una vía para la construcción del yo:

...la lectura puede ser, justamente, en todas las edades, un camino privilegiado para construirse uno mismo, para pensarse, para darle un sentido a la propia experiencia, un sentido a la propia vida, para darle voz a su sufrimiento, forma a los deseos, a los sueños propios (*ibíd.*: 74).

Pero si esto ocurre “en todas las edades”, la lectura parece cobrar un valor aún más significativo en el caso de los jóvenes de barrios periféricos, dado que los rescataría de ciertos peligros que no dejan de acecharlos:

En Francia, según un reciente estudio, uno de cada cuatro jóvenes adopta conductas riesgosas y presenta alteraciones del comportamiento. [...] Y no solo la violencia sino también el auge creciente de los fundamentalismos religiosos y de la extrema derecha, que en Francia son motivo de gran preocupación, son imputables por un lado a la exclusión económica, pero también a la fragilidad del sentimiento de identidad. [...]

En relación con este punto, llegar a conocerse mejor, poder pensarse en su subjetividad, y mantener un sentimiento de individualidad, cobra una importancia aún mayor. Así se evita quedar expuesto a que una relación totalizadora con una banda, una secta, una etnia, una cofradía, una mezquita o un territorio, venga a traer el remedio para las crisis de identidades, para la marginación económica y política. Si escuchamos a los jóvenes que conocimos y que evitaron casi todos esas trampas, nos damos cuenta de que lo que aportan la lectura y la biblioteca es la elaboración de una representación de sí más rica, más compleja, que protege un poco de abalanzarse dentro de este tipo de trampas... (*ibíd.*: 74-5).

Los jóvenes de barrios marginales son, para Petit, subjetividades en riesgo: corren, más que otras subjetividades juveniles, el riesgo de quedar atrapadas en colectivos amenazadores. La lectura, entonces, constituiría para la autora un modo de reparar identidades subjetivas dañadas por el origen social y étnico y, consecuentemente, rescatarlas de riesgos que no son solo subjetivos o individuales, sino que afectan a toda la comunidad.

En esta tarea ocupa un rol fundamental el “mediador”: se trata del maestro o del bibliotecario, quienes “dan vida” a libros que, sin ellos, serían “letra muerta”. Se trata de sujetos excepcionales que, contra la lógica de la institución escolar, que convierte la práctica de la lectura en una obligación y en una “diseción” de textos, saben transmitir a los jóvenes la pasión por leer a través de una relación personal en la que se juega una forma de la transferencia psicoanalítica. Parecido al amor, el lazo entre mediador y joven lector resulta un elemento fundamental para la iniciación en la lectura.

En resumen, los conceptos socioculturales que los materiales destinados a los docentes han puesto a circular presentan una serie de rasgos comunes para pensar la lectura. En primer lugar, los autores han focalizado las prácticas históricas de lectura, es decir, las actividades que llevan a cabo los lectores “reales” –contextualmente situados y portadores de una biografía lectora. En segundo lugar, han otorgado

especial atención a las prácticas de lectura ejercidas por los sectores populares, tanto en el presente como en el pasado. Finalmente, se proponen cuestionar todo presupuesto relativo al sometimiento de los lectores (o consumidores culturales) por parte de las redes de poder productoras o distribuidoras de los objetos de lectura: en este sentido, podría afirmarse que estos discursos se posicionan en contra de las perspectivas que advierten acerca del carácter “manipulador” de los objetos producidos por la industria cultural. Las prácticas de lectura escaparían a toda supuesta imposición del texto y del poder: los lectores ejercen rupturas, desvíos, usos y transgresiones permanentes sobre los sentidos que un texto procuraría prescribir como “correctos”.

De todos modos, cabe formular aquí una observación. Aun subrayando (a veces excesivamente) el poder de los consumidores (lectores o espectadores) frente a los objetos de la cultura, los discursos socioculturales tienden a no perder de vista las relaciones materiales de poder que subyacen a los vínculos entre productor y consumidor. Quizás sea Chartier quien formula más explícitamente la advertencia de no pasar por alto las relaciones de dominación cultural:

Como historiadores, como sociólogos o como antropólogos, debemos ver que cada apropiación tiene sus recursos y sus prácticas, y que unos y otras dependen de la identidad sociohistórica de cada comunidad y de cada lector. Pero de la definición foucaultiana debemos mantener la idea de que este proceso de apropiación es desigual. Una crítica justa, correcta, contra este uso de apropiación [...] expresaba el riesgo de que se piense en un abanico de apropiaciones en el que cada una sea equivalente a otra, lo que conduciría a una forma de relativismo en el sentido cultural y, en la dimensión histórica, a la anulación de las relaciones de dominación, a la anulación de las relaciones de poder. Para evitar eso, hay que ubicar las apropiaciones dentro de las relaciones sociales que definen un mundo social particular... (Chartier, *op. cit.*: 162).

La advertencia no es menor. En el entusiasmo que despierta la aparentemente ilimitada creatividad y capacidad transgresora de los lectores pertenecientes a los sectores populares, en algunos de los discursos sobre la lectura podrá advertirse el olvido (quizás el ocultamiento) de las relaciones de dominación. Entonces, se corre el riesgo de considerar *riqueza interpretativa* aquello que en verdad es producto de la *pobreza material y simbólica*.

En síntesis, esta aproximación triádica a los conceptos sobre la lectura brinda la posibilidad de trazar un mapa sobre el campo primario. El mapa permite establecer

cierta correspondencia entre los discursos recontextualizadores y las conceptualizaciones teóricas del campo de la producción discursiva: es posible reconocer, dentro del conjunto de materiales examinados, un primer grupo de discursos claramente orientado hacia la recontextualización de los conceptos lingüísticos y psicolingüísticos, y un segundo grupo que, en cambio, opta por dialogar con los conceptos socioculturales sobre la lectura. Es así como cada uno de los conceptos de la tríada es una parte del capital específico que se disputa y con el que disputan los agentes en lucha dentro del campo recontextualizador que nos concierne. Armas y asuntos en juego a la vez, los conceptos lingüísticos, psicolingüísticos y socioculturales sobre la lectura conforman el capital simbólico cuya apropiación e imposición constituyen el motivo principal de los enfrentamientos entre las agencias del campo recontextualizador oficial.

Recapitulación

En el diseño del marco teórico para nuestra investigación hemos establecido la necesidad de abordajes conceptuales de diferentes niveles de abstracción: por un lado, una perspectiva conceptual de mayor alcance (la *teoría general*) y, por otro lado, una serie de nociones más próximas a la problemática planteada en la Introducción (las *teorías específicas o sustantivas*). Con el fin de abordar nuestro objeto, entonces, hemos postulado como perspectiva general la teoría de los campos de Pierre Bourdieu; por otra parte, incluimos una serie de proposiciones teóricas específicas relativas a los núcleos temáticos principales implicados en nuestro problema de investigación: el discurso, el discurso recontextualizador y los discursos sobre la lectura.

En relación con el *marco teórico general*, el concepto de *campo* permite abordar el estudio de los discursos recontextualizadores oficiales sobre la lectura como un sistema de enunciados producidos por agentes y agencias incluidas en un espacio social relativamente autónomo, es decir, un espacio no directamente determinado por el contexto político o socioeconómico. Se trata entonces de un ámbito regulado por una dinámica propia en la que los agentes se enfrentan por la distribución, acumulación e imposición de un capital específico: en nuestro caso, ese capital está conformado por los discursos sobre la lectura en la educación secundaria. A diferencia de la noción de *aparato*, según la cual un discurso ejerce un dominio absoluto sin que se le oponga resistencia alguna, el concepto de *campo* permite pensar la recontextualización como un ámbito horadado por las luchas y atravesado por discursos dominantes y otros dominados que, de acuerdo con su posición en el campo, adoptarán diferentes estrategias.

En cuanto a las *teorías sustantivas o específicas*, hemos incorporado, en primer lugar, las teorías marxistas de Valentin Voloshinov y Mijaíl Bajtín sobre el discurso; en segundo lugar, los aportes de Basil Bernstein sobre el discurso recontextualizador y, por último, una serie de conceptualizaciones lingüísticas, psicolingüísticas y socioculturales acerca de los discursos sobre la lectura.

En relación con la teoría sobre el discurso, las hipótesis de Voloshinov nos permiten abordar los discursos sobre la lectura como objetos materiales, es decir, como partes de una realidad física que introduce efectos en la experiencia social. Sin embargo, a diferencia de otros objetos de la realidad física, los discursos, dada su conformación sígnica capaz de reflejar y refractar la realidad extradiscursiva, constituyen material ideológico. Por su parte, los aportes de Bajtín sobre el carácter dialógico de los

enunciados brindan la posibilidad de analizar los discursos sobre la lectura como enunciados, por un lado, orientados hacia un destinatario de quien se espera una respuesta y, por otro lado, como portadores de huellas de enunciados previos. Desde esta perspectiva, el campo recontextualizador oficial no estaría constituido sino por una discursividad polifónica, tensionado por voces que polemizan sobre las prácticas de lectura. Además, cada uno de los discursos sobre la lectura puede examinarse por separado como un conjunto de enunciados en cuya conformación han intervenido voces de diversas procedencias que han ido depositando sus huellas lingüísticas e ideológicas.

En cuanto a la estructura del discurso pedagógico, la teoría de la recontextualización de Bernstein brinda la posibilidad de concebir los discursos sobre la lectura como construcciones complejas, en cuya elaboración intervienen agentes y agencias pertenecientes a diferentes campos. El discurso recontextualizador sería entonces el resultado de una operación de descolocación y recolocación que el campo recontextualizador ejerce sobre los discursos producidos en el campo primario y en el campo intelectual de la educación; es así como al campo secundario de la reproducción jamás llegan los textos originales del campo primario: antes, el discurso pedagógico lleva a cabo la tarea de insertar un discurso instruccional o disciplinar en un discurso regulativo o de orden. Un discurso recontextualizador sobre la lectura es, por lo tanto, el resultado de la operación de descolocación y recolocación que el campo recontextualizador ejerce sobre las conceptualizaciones teóricas sobre la lectura y sobre los textos del campo intelectual de la educación relativos a las prácticas de enseñanza de la lectura.

Por último, los aportes lingüísticos, psicolingüísticos y socioculturales, que permiten cartografiar los conceptos sobre la lectura del campo primario como paso previo al examen de los materiales producidos en el campo de la recontextualización, organizan las conceptualizaciones sobre la lectura adoptando como eje una disciplina (la Lingüística, la Psicolingüística) o un amplio campo disciplinar de procedencia (lo “Sociocultural”). En el caso de los materiales examinados, los conceptos lingüísticos (en particular, los aportes de Mijaíl Bajtín y de Jean-Michel Adam) están conformados por una serie de nociones en torno al texto: géneros discursivos, secuencias textuales y propiedades textuales; los conceptos psicolingüísticos (centrados en el modelo estratégico proposicional de Teun van Dijk y Walter Kintsch) giran en torno a los niveles de procesamiento de información escrita: la construcción de un código de superficie, de una base textual y de un modelo de situación; finalmente, los aportes socioculturales de Michel de Certeau, Roger Chartier y Michèle Petit –el estudio de la

lectura a partir de las características de los objetos y las disposiciones físicas de los sujetos, las biografías de los lectores, las formas de consumo cultural correspondientes a los sectores populares y las prácticas de lectura y de consumo con que los consumidores transgreden todo intento de imposición o de sometimiento por parte de las diferentes formas del poder– también han penetrado en los discursos recontextualizadores al mostrarse indispensables para dar cuenta de prácticas de lectura históricas y contextualizadas.

Capítulo 2. Marco histórico

Presentación

Nuestro trabajo se centra en los discursos oficiales sobre la lectura en la escuela secundaria producidos por agencias recontextualizadoras del Estado nacional y de la Provincia de Buenos Aires en un período acotado: aquel que se extiende entre los años 2003 y 2011. Antes de comenzar el examen de esos discursos, consideramos importante describir el contexto en que han sido producidos. No se trata de presentar un marco histórico concebido como escenografía ni como una línea de tiempo en la que fechar textos; tratamos de presentar en este capítulo una serie de problemáticas que han atravesado el sistema educativo a lo largo de casi una década y cuya revisión posibilitará un análisis más productivo de los discursos sobre la lectura porque, en cierto sentido, estos últimos han sido producidos en respuesta a aquellas problemáticas. Si –como observara Voloshinov– todo discurso surge en respuesta a otro que lo precede, numerosos discursos sobre la lectura escolar tienden a establecer un diálogo específico con otros discursos que reflexionan sobre problemas más generales del campo educativo.

En el presente capítulo, entonces, nos proponemos exponer brevemente algunas de las principales problemáticas que el sistema educativo en la Argentina ha debido enfrentar focalizando nuestra atención especialmente en la escuela secundaria durante el período 2003-2011. Si bien este es precisamente el período que nuestro trabajo aborda, consideramos importante comenzar el recorrido algunos años antes, dado que aún a comienzos del siglo XXI pueden observarse las consecuencias de las políticas educativas implementadas en el pasado.

El capítulo se divide en dos partes. Cada una de ellas gira en torno a una de las dos grandes leyes que constituyen verdaderos hitos en la educación argentina de las últimas décadas: la primera parte se centra en la Ley Federal de Educación sancionada en 1993; la segunda, en la Ley de Educación Nacional de 2006.

La primera parte se centra entonces en la década del noventa, período que abarca las dos presidencias del político justicialista Carlos Menem (1989-1995 y 1995-1999). Es durante su primera presidencia cuando se sanciona la Ley Federal de Educación que, junto con otras medidas vinculadas a ella, integra la llamada “Reforma Educativa”,

reforma afín a las políticas de orientación neoliberal implementadas en aquella década.

La segunda parte del capítulo, centrada en la segunda ley –la Ley de Educación Nacional de 2006–, intenta describir las principales problemáticas educativas que atraviesan el período 2003-2011, período correspondiente a las presidencias de los políticos justicialistas Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011 y 2011-2015). Con este fin nos propusimos llevar a cabo, por una parte, una lectura de una serie de artículos de la Ley Nacional y, por otra parte, un examen de los discursos que, durante la etapa kirchnerista, los ministros de educación y dos investigadoras del campo académico han puesto a circular en *El Monitor de la Educación*, publicación periódica del Ministerio de Educación de la Nación dirigida a los docentes.

Podrá objetarse que el recorrido histórico que proponemos deja un breve período intermedio sin cubrir: el que transcurre entre 1999 y 2003. Ese período se inicia con la presidencia de Fernando de la Rúa, quien debió renunciar en diciembre de 2001 en el marco de una de las más graves crisis económico-sociales de la historia argentina reciente, y culmina con el gobierno de transición de Eduardo Duhalde, con un mandato presidencial otorgado por el Congreso de la Nación hasta finalizar el período que hubiera correspondido a de la Rúa. Nuestra omisión se debe a que se trató de una etapa en la que “no se lograron concretar políticas o reformas que tuvieran impacto en las escuelas” (Krichesky & Benchimol, 2008: 23); durante la breve presidencia de de La Rúa, “los problemas políticos y financieros alejaron la posibilidad de llevar a cabo el programa educativo propuesto antes de las elecciones” (*ibíd.*: 23). Por otra parte, nuestro objetivo no ha consistido en diagramar una historia que narrara día a día los avatares de la educación argentina en veinte años; hemos preferido centrarnos en las problemáticas que giran en torno a dos leyes que –la primera en los años noventa y la segunda en la primera década del siglo XXI– han marcado profundamente el sistema educativo argentino contemporáneo.

1. En torno a la Ley Federal de Educación de 1993

1.1. La Ley Federal de Educación

En 2008, en su balance sobre la escuela argentina al cumplirse los primeros veinticinco años de democracia en el país, Graciela Krichesky y Karina Benchimol señalaban una serie de rasgos que, pese al transcurso del tiempo, han permanecido sin ningún tipo de modificación en las instituciones escolares. Entre las constantes, las autoras destacaban las siguientes: horas de clase de cuarenta o sesenta minutos continúan dividiendo los tiempos escolares, marcados con un timbre común para toda la escuela; las propuestas pedagógicas deben adaptarse a la rigidez de una temporalidad institucional que no necesariamente responde a los tiempos del aprendizaje; la organización graduada y simultánea del sistema educativo para todo el país regula la permanencia de los niños en un mismo grupo durante años; los tradicionales dispositivos de evaluación (pruebas escritas) establecen la aprobación no por materias ni áreas, sino por ciclo lectivo completo; la disposición espacial (pupitres ubicados en fila frente a un pizarrón, por ejemplo) es la misma para casi todas las escuelas. Sin embargo, pese a esas invariantes, las problemáticas de la escuela del siglo XXI no son de ningún modo similares a las que presentaban un desafío en los años inmediatamente posteriores al retorno de la democracia en 1983. Los cambios fueron más profundos que las constantes.

Las transformaciones más significativas de la escuela pública en la Argentina de los últimos años tienen su origen en las políticas educativas de signo neoliberal que se implementaron en la década del noventa durante las dos presidencias consecutivas de Carlos Menem (1989-1995 y 1995-1999). Fue en aquella década cuando se sancionaron dos leyes clave en la reestructuración del sistema educativo: en 1992, la Ley 24.049 de Transferencia de los Servicios Educativos de la Nación a las Provincias y Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, y en 1993, la Ley 24.195 o Ley Federal de Educación. A través de la primera, culminó un proceso que había comenzado durante los años de la dictadura militar cuando se transfirió la mayoría de las escuelas primarias desde la órbita de la Nación hacia la de las provincias; con la nueva ley se produce ahora el traspaso de la gestión y el financiamiento de “las escuelas secundarias, las escuelas normales y los institutos terciarios, y se llevó a cabo sin un otorgamiento de presupuesto de la Nación a las jurisdicciones [...]. El Ministerio de Educación comenzó a ser denominado un ‘ministerio sin escuelas’” (Krichesky & Benchimol, 2008: 20). En cuanto a la Ley Federal de Educación, el sistema educativo

se reorganizó por completo. Abandonó la vieja estructura de siete años de enseñanza primaria obligatorios y cinco de escuela secundaria, y comenzó a estructurarse en un nivel de Educación General Básica (EGB) obligatoria de nueve años de duración dividida en tres ciclos (EGB 1, EGB 2 y EGB 3) y un nivel Polimodal no obligatorio de tres años¹, de modo que la obligatoriedad se extendió de siete a diez años²:

Años de edad	Estructura del sistema primario y secundario previa a la Ley Federal de Educación		Estructura del sistema primario y secundario establecida por la Ley Federal de Educación (1993)		
6	1º grado	Educación primaria (obligatoria)	1º año	Primer ciclo de la EGB	Educación General Básica (obligatoria)
7	2º grado		2º año		
8	3º grado		3º año		
9	4º grado		Segundo ciclo de la EGB	4º año	
10	5º grado			5º año	
11	6º grado			6º año	
12	7º grado		Educación secundaria (no obligatoria)	7º año	
13	1º año	8º año			
14	2º año	9º año			
15	3º año	Educación Polimodal (no obligatoria)	1º año		
16	4º año		2º año		
17	5º año		3º año		

La Ley estableció además que el Ministerio de Educación de la Nación debía establecer los Contenidos Básicos Comunes (CBC), es decir, los contenidos curriculares para todo el país, a partir de los cuales cada jurisdicción actualizaría sus propios diseños curriculares que, a su vez, serían adaptados por cada institución para elaborar su propio proyecto curricular institucional. De este modo, el currículum tendría tres niveles de especificación: el nivel nacional, determinado por los CBC; el de las jurisdicciones, que produciría los diseños curriculares jurisdiccionales, y el de las escuelas, que debían formular proyectos educativos institucionales.

Dos posiciones ante la Ley

Resulta verdaderamente complejo poder vislumbrar, en los grandes lineamientos de la Reforma relativos a ciclos o contenidos, las implicancias de la reorganización del

¹ Como puede observarse hasta en la terminología empleada para denominar los diferentes tramos del sistema, la Ley Federal de Educación estaba fuertemente emparentada con la Ley General de Educación española de 1970: “El equipo ministerial y los expertos del Banco Mundial decidieron aplicar en la Argentina la reforma española que, iniciada en los últimos años del franquismo y con una posterior evaluación negativa de sus resultados, había sido derogada por el gobierno socialista de Felipe González” (Puiggrós, 2009 [2003]: 187).

² Además de los nueve años de la EGB, la Ley también incluía como obligatorio el último año de la educación inicial, es decir, la llamada “sala de cinco años” o “preescolar”.

sistema. Creemos que la lectura de dos trabajos, uno a favor y el otro contrario a la Reforma, publicados el mismo año y muy poco tiempo después de la sanción de la Ley Federal, puede aportar mayor claridad a los aspectos que estaban en juego en este proceso de transformación. Hemos seleccionado los artículos “La Educación Secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos”, de Cecilia Braslavsky, y “La reforma desde arriba. Política educativa en el gobierno de Menem”, de Hilda Sabato y Guillermina Tiramonti, ambos publicados en 1995.

a) La visión oficial

Cecilia Braslavsky, quien en 1993 había sido nombrada Coordinadora del Programa Argentino de Contenidos Básicos y al año siguiente Directora General de Investigación Educativa del Ministerio de Educación, postula en su artículo que las reformas educativas de los años noventa en Latinoamérica³ presentan una serie de tendencias innovadoras comunes, algunas de las cuales serían especialmente atendibles para resolver el problema acerca de la identidad del nivel secundario. En primer lugar, las reformas latinoamericanas han coincidido en que en el nivel medio debe producirse el pasaje de “la formación en competencias básicas” a “la formación en competencias fundamentales”. En este sentido, si bien Braslavsky observa que en algunos países la definición de contenidos conserva el estilo positivista de fines del siglo XIX, también advierte el avance hacia un tipo de definición

más novedosa, asociada no solo al aprendizaje de saberes de tipo cognitivo, sino también a otros de tipo procedimental y valorativo. Sería la combinación de estos tipos de contenidos diferentes la que permitiría formar las competencias... (Braslavsky, 1995: 113-4).

Esa formación en competencias se llevaría a cabo a través de diversas estrategias combinadas, tales como la homogeneización de los primeros ciclos de la educación media, la diversificación de los ciclos siguientes de acuerdo con diferentes orientaciones, la tensión entre dicha diversificación y el sostenimiento de dos transversalidades: la humanístico-social y la científico tecnológica, y la creación de alternativas que adopten aportes formativos de las modalidades técnico-profesionales.

³ La ola de reformas de los sistemas educativos en los países latinoamericanos se produjo a lo largo de los años noventa casi simultáneamente. En 1993 se sancionó en Argentina la Ley Federal de Educación; ese mismo año se promulgó en México la Ley General de Educación. En 1991 se había sancionado la Ley Orgánica de Constitución de la Enseñanza en Chile y en 1992 el Plan Decenal de Educación en la República Dominicana. En 1994 se promulgarían la Ley de Reforma Educativa en Bolivia y la Ley General de Educación en Colombia.

En segundo lugar, las reformas latinoamericanas se encontrarían abocadas a impulsar el fortalecimiento de las autonomías de las instituciones, con el fin de, por un lado, hacer más eficiente la gestión institucional y, por otro lado, profundizar los vínculos entre la identidad cultural de la comunidad y la cultura escolar. Las líneas de acción que propiciarían la dinamización de los actores serían, por ejemplo, la organización de consejos consultivos de docentes, directivos y personal técnico-pedagógico, o la creación de organizaciones, también de carácter consultivo, integradas por docentes y alumnos. Las tareas de tales consejos también serían diversas: contratación y organización del trabajo de los profesores, compras y reparaciones, discusión de modelos pedagógico-didácticos, compatibilización de intereses de los diversos actores, manejo de los recursos destinados al mantenimiento edilicio o al equipamiento didáctico... En este sentido, el proceso de descentralización constituiría un paso decisivo hacia la realización del federalismo, una mejor organización de los sistemas educativos incluidos dentro de un mismo territorio, un mejor uso de los “cada vez más escasos recursos” y la participación activa de la comunidad en la educación.

En tercer lugar, Braslavsky señala que en toda la región se observa un fuerte interés por articular la escuela secundaria con “el mundo de la producción y el trabajo”, interés que la autora interpreta como un modo de que las instituciones “salgan de su endogamia y se vinculen cada vez más a las comunidades en las que están insertas” y como “un intento para que los actores de la cotidianeidad escolar no solo dediquen cada vez más tiempo a planificar, pensar, hacer y comunicar, sino a que lo hagan con otras [instituciones] y no en soledad” (*ibíd.*: 107-8). Se trataría de atender a las necesidades educativas de acuerdo con las demandas de actualización propias de los cambios tecnológicos y de organización del trabajo que tienen lugar en el mundo. La autora presenta un caso que ejemplifica claramente la ruptura de la endogamia institucional:

Una de las muchas experiencias de promoción de la innovación desde instituciones de alcance nacional y a través de normas generales es la creación de pequeñas empresas estudiantiles de servicios con el propósito de fortalecer el aprendizaje en situaciones reales de trabajo con estrategias asociativas, que tienen el propósito de ofrecer a la comunidad servicios varios y de dar a conocer a la comunidad la calidad de los trabajos de los estudiantes [...]. En general, en este terreno no parece haber grandes innovaciones de alcance nacional, aunque sí el comienzo de un tipo de modelo institucional de escuela-empresa que, de acuerdo a algunas de esas nuevas normativas, podría emerger como institución diferenciada en el seno de la creciente autonomía (*ibíd.*: 117).

En resumen, la autora sintetiza del siguiente modo el tipo de escuela secundaria que parece constituirse en utopía para los diferentes procesos reformistas en los países latinoamericanos:

...podría aventurarse que la imagen objetiva del nuevo nivel medio que parece emerger tanto de los planteos normativos como de las estructuras de estudio y de la búsqueda curricular e institucional es la de un subsistema orientado a la formación de competencias fundamentales, integrado por instituciones cada vez más autónomas, diferenciado entre algunas de baja y otras de alta complejidad y potencialmente esforzadas en lograr estilos de funcionamiento pedagógico-didácticos postradicionales –quizá constructivistas–, gracias a grandes y en algunos casos innovadoras articulaciones con las comunidades y con el sector trabajo (*ibíd.*: 108).

b) La visión crítica

Significativamente en el mismo año, Hilda Sabato y Guillermina Tiramonti publican el artículo “La reforma desde arriba. Política educativa en el gobierno de Menem”, en el que asumen una posición diametralmente opuesta a la de Braslavsky. Tal como anticipa el título, las autoras sostienen que la Reforma Educativa ha consistido en una imposición agresiva de planes y programas para la escuela y la universidad por parte del gobierno nacional. Para Sabato y Tiramonti, la descentralización solo se ha materializado en la transferencia del financiamiento de las instituciones educativas a las jurisdicciones provinciales y a la municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, de modo que

sobre las jurisdicciones se “descargó” todo el peso de administración y financiamiento de los subsistemas educativos. Las cuestiones relacionadas con las condiciones materiales y técnicas de funcionamiento de los sub-sistemas y de las instituciones que los componen pasaron a ser preocupación exclusiva de las jurisdicciones (Sabato & Tiramonti, 1995: 31).

Por el contrario, para las autoras, la Ley Federal de Educación implica un fuerte movimiento de centralización por diferentes razones: el conjunto de propuestas viabilizadas por la Ley ha sido arrojado sobre el sistema educativo independientemente de la capacidad de los agentes para procesarlas; no se han puesto en marcha ninguno de los mecanismos previstos por la ley que permitirían la representación de organizaciones de la sociedad civil; los contenidos han sido previamente acordados con “las tradicionales corporaciones encargadas de la tutela ideológica” (*ibíd.*: 33), y la Ley deja tanto a las instituciones como a las jurisdicciones

un escaso margen de acción para la construcción de alternativas propias y para la definición de agendas y salidas originales a partir de sus propias problemáticas⁴.

Pero además, Sabato y Tiramonti interpretan las acciones vinculadas con la Reforma en el contexto de las políticas económicas que el gobierno ha implementado:

El nuevo modelo educativo se despliega contra el telón de fondo de la modernización sobre fundamentos neoliberales que está experimentando nuestra sociedad y encuentra en ese proceso sus premisas y su justificación. Se trata de crear un sistema educativo “a la altura de los tiempos” y para ello se dispone de un arsenal conceptual, metodológico y técnico provisto por las agencias internacionales –en especial CEPAL/ UNESCO/ Banco Mundial– y por especialistas en la materia que funcionan como expertos de esas agencias y del campo profesional (*ibíd.*: 30).

Leída en clave económica, la Ley pone en escena una concepción mercantil del sistema educativo. Así, para las autoras, las evaluaciones de medición de logros constituyen mecanismos destinados a clasificar y a ubicar en rankings tanto a las instituciones como a las jurisdicciones. El campo escolar se convertiría así en un mercado estructurado a partir de la lógica de la competencia por la obtención de recursos materiales y profesionales.

⁴ No resulta sencillo describir las políticas educativas de los años noventa a través del par *centralización / descentralización* sin introducir ciertas precisiones, dadas las particularidades que el neoliberalismo presentó en la Argentina. Al respecto, recuperando ideas de Morresi (2007), Feldfeber y Gluz señalan que “el neoliberalismo argentino se caracterizó más que por la construcción de un Estado mínimo, por un proceso de reingeniería estatal bajo la retórica de lograr un Estado eficiente –que no interfiriera en la eficiencia del mercado–; más que un vaciamiento o achicamiento del Estado, se trató de su reorientación e institucionalización en un sentido específico: el de la limitación administrativa del poder del demos en el proceso de configuración de la política pública [...]. La recentralización en términos de regulación política fue una característica distintiva del accionar estatal en los '90, limitando la soberanía de las jurisdicciones en la definición de políticas” (Feldfeber & Gluz, 2011: 341).

Por su parte, más allá de las particularidades locales del neoliberalismo, Aguilar Hernández tiende a relativizar el concepto de *descentralización* para describir los sistemas educativos contemporáneos: “El advenimiento de un mercado de la educación describe mejor las pretensiones del discurso neoliberal que las más tímidas llamadas a la descentralización. Se trata de un nuevo ‘gerencialismo eficientista’ que trata de implantar una cultura distinta en la gestión de lo escolar [...]. Amalgama de componentes autoritarios, productivistas y mercantilistas, resulta sin embargo un modelo más regulado, centralizado y controlado de lo que se pretende hacer ver” (Aguilar Hernández, 2006: 165). Más Rocha y Vior optan por la fórmula *recentralización conservadora*, según la cual “la descentralización de responsabilidades es acompañada por la centralización de las decisiones esenciales. Mientras los gobiernos provinciales debieron asumir la responsabilidad académica y financiera del sistema, el Poder Ejecutivo Nacional se reservó la atribución de analizar, evaluar e intervenir en la gestión y el control de los recursos técnicos y financieros, con el consecuente poder sobre el acceso al financiamiento interno y externo. Se reservó, también, la atribución de evaluar los sistemas educativos provinciales a través del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad” (Más Rocha & Vior, 2009: 22).

En conclusión, si para Braslavsky la Reforma es el intento de “pasar de la vieja concepción del Estado Docente, propia del siglo XIX, a una nueva de ‘sociedad educadora’” (Braslavsky, *op. cit.*: 119), para Sabato y Tiramonti “se evidencia el tránsito en el vínculo que articula la escuela con el Estado desde un estilo paternalista [...] a una nueva relación donde cada escuela debe ‘ganarse lo que obtiene’ en competencia con las demás” (Sabato & Tiramonti, *op. cit.*: 33).

1.2. Los efectos de la Reforma

La Ley de Transferencia de los Servicios Educativos a las Provincias y la Ley Federal de Educación tuvieron un alto impacto en el sistema educativo y produjeron efectos de diversa índole. Desde el punto de vista macro-educativo, la consecuencia más notoria consistió en la desarticulación del sistema educativo nacional dado que dejó de existir correspondencia entre los sistemas de las diversas jurisdicciones⁵. Por una parte, un grupo de jurisdicciones decidió no implementar la Ley Federal. Por otra parte, algunas jurisdicciones (como Córdoba y Tierra del Fuego) optaron por unir la EGB 3 (los últimos tres años de EGB) con el Polimodal, de modo que allí se configuraron dos tipos de establecimientos: los que abarcaban la EGB 1 y 2, y los que abarcaban la EGB 3 y el Polimodal. En otras (como la provincia de Buenos Aires, Santa Cruz y Catamarca), los nueve años de la EGB quedaron bajo la órbita de la misma institución, y bajo la órbita de otra institución el nivel Polimodal⁶. En los casos en que se optó por conservar dentro de una misma institución la totalidad de la EGB se produjo una “primarización” de los años iniciales (el 1ro y el 2do) del anterior secundario y la convivencia obligada de adolescentes con niños, sin una organización institucional ni pedagógica específica para abordar estos problemas.

En lo que respecta a la reestructuración del sistema educativo nacional en el ámbito de la jurisdicción que interesa a los efectos de nuestro trabajo, la Provincia de Buenos Aires aplicó inmediatamente la Ley Federal de Educación; fue, de hecho, una de las jurisdicciones pioneras en la implementación de la Reforma Educativa: en 1998

⁵ En la Argentina, las jurisdicciones educativas son en total veinticuatro y están constituidas por cada una de las veintitrés provincias argentinas y por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que, sin constituir provincia, tiene igualmente carácter de jurisdicción.

⁶ En verdad, han llegado a identificarse seis formatos diferentes de implementación del tercer ciclo de la EGB y hasta cincuenta y cinco modelos distintos de establecimientos de educación básica. Al respecto, cf. Cappellacci, Gruschetsky & Serra, 2005.

eliminó el primer año de la escuela secundaria reemplazándolo por el flamante octavo año de la EGB, de modo que, a finales de 2002, egresaba la primera promoción de alumnos del nivel Polimodal correspondiente a la nueva estructura⁷.

Los trabajos que abordan el estudio de la educación argentina en los años noventa coinciden en una serie de puntos significativos. En primer lugar, es posible observar que los principales elementos conceptuales de la Reforma Educativa se adecuaron perfectamente a la dirección neoliberal de la política económica implementada durante las dos presidencias de Carlos Menem, fijada a través de acuerdos con el Fondo Monetario Internacional. En este sentido, la política educativa quedó subordinada a la economía y, por lo tanto, cumplió los lineamientos establecidos por el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo (con los cuales se había contraído una importante deuda pública para aplicar la Reforma) y otros organismos internacionales representados a través de sus expertos y equipos técnicos. Esta situación le otorgó a la educación un sentido específico: la calidad educativa fue concebida en términos de capacidad para operar y competir en el mundo globalizado, y un arsenal retórico constituido por términos tales como *modernización*, *eficiencia*, *eficacia*, *descentralización* y *autonomía*, entre otros, sirvió para metaforizar una concepción de la educación “como un elemento del mercado que debía ser regulado por la ley de la oferta y la demanda” (Puiggrós, *op. cit.*: 185)⁸.

En segundo lugar, los trabajos coinciden en señalar el carácter de “quiebre” entre un antes y un después para el sistema educativo nacional, acentuado por la imposición

⁷ Para implementar la Reforma, la Provincia sancionó la Ley Provincial de Educación (Ley 11.612) en el año 1995. Como dato significativo, merece destacarse que la Ley “declaraba abiertamente su creencia en la ‘visión trascendente de la vida’ y en la cosmovisión cristiana” (Arias, 2005: 4).

⁸ Para un examen pormenorizado del concepto de “calidad” y su presencia en los discursos sobre la organización de las instituciones y los sistemas educativos contemporáneos, cf. Aguilar Hernández, *op. cit.* Para el autor, la particularidad que el concepto asume especialmente en las últimas décadas del siglo XX reside en su estrecha vinculación con los modelos empresariales de gestión de las organizaciones: “El TQM [*Total Quality Management*] aparece como una tecnología virtualmente capaz de construir a los individuos, de conformar subjetividades, de ofrecerles una forma de entender la institución y su trabajo. Nuevas lógicas que pueden ser la clave de una suerte de refundación institucional de la escuela, que llegaría antes por un cambio en los modos de gobierno, asimilado al ámbito empresarial, que por un cuestionamiento del sentido que, en todo caso, se verá evidentemente alterado. En tanto llega el contexto que explotaría las ‘virtudes’ de esta nueva filosofía de gestión, los modelos y herramientas que la concretan avanzan en la redefinición de las tareas y los perfiles docentes, de las formas de autoridad, en la dirección de una mayor diferenciación interna, una precarización de las condiciones laborales y, en conjunto, una flexibilización tanto de la organización escolar como de la profesión” (Aguilar Hernández, *op. cit.*: 310-1).

de planes y de programas, como si se tratara de una propuesta refundadora del sistema.

Finalmente, los efectos de la implementación de la Reforma Educativa también constituyen un núcleo de fuertes acuerdos entre los investigadores especialmente en lo que concierne a los aspectos socioeducativos. Al respecto, Tiramonti ha observado en un trabajo publicado en 2004 un cambio significativo en apenas veinte años en los circuitos educativos de los distintos sectores sociales. La autora señala que, a mediados de los ochenta, las investigaciones que analizaban el vínculo entre el origen económico de los alumnos y su tránsito por el sistema escolar denunciaban una creciente *segmentación* del sistema educativo formal. A comienzos del siglo XXI, según Tiramonti, resulta imposible continuar pensando esa relación en términos de *segmento*, concepto que supone la existencia de un espacio social integrado; en su lugar, la autora propone el concepto de *fragmento*, que subraya la carencia de una totalidad común, la falta de un centro:

... el fragmento actúa como una frontera de referencia, pero no se constituye en un todo integrado y coordinado, ni siquiera en un campo donde se puedan reconocer posiciones relativas de actores e instituciones, sino que se trata de un agregado institucional que tiene referencias normativas y culturales comunes. Este concepto de fragmentación es el que muestra la configuración actual del sistema educativo (2007 [2004]: 27).

Deja de existir, entonces, un campo de sentido global compartido por sujetos e instituciones, y en su lugar se imponen múltiples espacios de sentido autorreferido y relativamente autónomos entre sí, en los que distintos grupos de escuelas se organizan a partir de un patrón cultural propio y diferente del de otros grupos, y en los que se articulan estrategias institucionales y familiares específicas de cada fragmento; el campo escolar se configura, de este modo, como una sumatoria de fragmentos cerrados con escasa o nula intercomunicación. Esta situación ha dado lugar a muy diferentes perfiles institucionales, entre los que Tiramonti tipifica cuatro:

1) *La escuela como espacio para la preservación de las posiciones ya adquiridas.* Se trata de instituciones vinculadas con los sectores medios altos o altos de la sociedad que, o bien tratan de preservar los valores religiosos y los símbolos de distinción de clase y linaje familiar, o bien recrean una simbología moderna asociada a la del empresario exitoso en un mundo competitivo. Estas instituciones se caracterizan por el disciplinamiento a través de un control permanente de los espacios escolares. Los jóvenes que asisten a estas escuelas transitan su adolescencia dentro de medios

institucionalizados fuertemente protegidos, tales como el barrio privado, el *country* o el club de la escuela y, en ocasiones, instituciones religiosas.

2) *La escuela como apuesta al conocimiento y la excelencia*. Este fragmento corresponde al de los sectores medios-altos que han experimentado un ascenso social gracias a recursos provenientes del capital simbólico de “una tradición intelectual de orientación humanista característica de las elites progresistas de nuestro país” (*ibíd.*: 29).

3) *La escuela para anclar en un mundo desorganizado*. Corresponde a sectores de las clases medias “víctimas de las dinámicas del descenso social que reestructuraron la sociedad argentina”, amenazadas por “las tendencias expulsivas del campo laboral” para quienes la escuela “debe reunir estas condiciones: cercanía geográfica, contención afectiva, socialización en los valores de la convivencia y solidaridad e instrucción, entendida esta última como incorporación de conocimientos útiles para la inserción laboral o para proseguir estudios de nivel superior” (*ibíd.*: 29-30).

4) *La escuela para resistir el derrumbe*. Se trata de escuelas en las que se condensan los procesos de desintegración social y de desinstitucionalización; de ahí que sus rasgos salientes sean “la ineficiencia de la regla instituida, el debilitamiento de los marcos de regulación, la ruptura de los lazos de articulación social y la conformación de referencias normativas propias a la luz de las exigencias de la supervivencia” (*ibíd.*: 30). Por un lado, “están las instituciones religiosas cuya propuesta tiene un claro componente pastoral a partir del cual se propone regular las conductas [...] contra las tendencias a la desintegración del medio” y contra “la perspectiva de la exclusión y la vida violenta” (*ibíd.*: 30); por otro lado, se encuentran las escuelas laicas que proporcionan una asistencia material y pedagógica, que “se proponen ayudar a soportar el presente” y que “se saben instituciones de frontera” (*ibíd.*: 31).

Consideramos importante focalizar brevemente este último conglomerado de fragmentos que tipifica Tiramonti porque es, precisamente, aquel que mayores desafíos arrojará tanto sobre las políticas como sobre la investigación educativa a comienzos del siglo XXI. La autora observa que la función principal que han asumido las *escuelas para resistir el derrumbe* consiste en lo que ellas mismas denominan “contención”. En relación con este término, Krichesky y Benchimol señalan que la tensión entre *enseñar o asistir* ha cobrado una intensidad particular desde finales de los años noventa; en aquel contexto de crisis social y ajuste económico, “la escuela pública tuvo que incorporar a su tarea la asistencia socio-alimentaria de gran parte del alumnado, y en muchos casos esto sucedió en detrimento de los tiempos destinados a

la enseñanza” (*op. cit.*: 46). Esa tensión, entonces, ha posibilitado que diferentes agentes resignifiquen sus expectativas respecto de la institución escolar a través de aquel término:

...el término “contención” se volvió habitual al hablar de la escuela, y sus significados varían. Dependiendo de quién lo utilice, puede querer decir mantener a los chicos alejados de la calle y sus influencias perniciosas, compensar la privación moral y/o afectiva de la que los chicos serían objeto en sus hogares, o complementar o sustituir una socialización primaria que se supone ausente o deficiente. Otra acepción sumamente extendida de “contener” –sobre todo entre los directivos, inspectores y demás autoridades del sistema escolar– la hace equivalente a mantener de cualquier manera a los chicos en el interior del sistema escolar hasta que cumplan con el ciclo obligatorio. La enseñanza y el aprendizaje quedarían en gran medida fuera de esta última acepción (*ibíd.*: 68).

Dos parecen ser, entonces, los núcleos fuertemente afectados por el imperativo de la “contención”: por un lado, las actividades escolares vinculadas estrictamente con la instrucción; por otro lado, las reglas de funcionamiento de la institución escolar. En relación con las primeras, Gabriel Kessler ha señalado:

Se trata de una escolaridad de “baja intensidad”, caracterizada por el “desenganche” de las actividades escolares. En líneas generales, [los alumnos] continúan inscriptos, yendo de manera más o menos frecuente según los casos, pero sin realizar casi ninguna de las actividades escolares: jamás estudian una lección ni cumplen las tareas, no llevan los útiles y no les importan mucho las consecuencias de no hacerlo. Si bien la deserción puede ser el corolario del desenganche, no es un destino inexorable, sobre todo por la tolerancia de los colegios (Kessler, 2006: 193).

Y en relación con el problema de la institucionalidad escolar, el autor advierte:

Se acusa a veces a la escuela de excluir a la franja más desfavorecida de los sectores populares. De acuerdo con las historias de nuestros jóvenes, la respuesta no es tan simple. Ante todo, no hay una exclusión deliberada por parte de los actores institucionales; más aún, la escuela de hoy es mucho más tolerante que en el pasado con el comportamiento y el desempeño de los estudiantes. Al menos en los casos que estudiamos, la ciudad y la provincia de Buenos Aires, se trata de una institución que ha apostado a la retención como uno de sus objetivos básicos. Por lo tanto, hablar de una escuela abiertamente excluyente nos parece incorrecto. La exclusión que observamos se da de una manera más sutil: hacer que, del modo que sea, pasen por la escuela y, si son alumnos problemáticos, que lo hagan lo más rápido posible, aun regalándoles el año [...]. Algunos dirán que es una forma de no excluir y que se debe elegir entre esto y la exclusión, pero lo cierto es

que ese tipo de escuela no parece cumplir con las tareas educativas básicas (*ibíd.*: 206-7).

En resumen, los diagnósticos que hemos consultado para describir las transformaciones del contexto socioeducativo en nuestro país durante los veinte años que siguen a la llegada de la democracia en 1983 coinciden en marcar un quiebre entre un antes y un después a partir de las consecuencias que las políticas educativas de matriz neoliberal han producido con la transferencia de las escuelas a las diferentes jurisdicciones y la implementación de la Ley Federal de Educación. Más allá de sus propósitos originales, los sectores progresistas que a comienzos de los años ochenta se manifestaban a favor de una educación menos centralizada y más atenta a las diversidades regionales encontraron cumplidos sus reclamos de un modo que no habían previsto: la descentralización irrumpió drásticamente como consecuencia del alejamiento del Estado nacional respecto de sus obligaciones para con el sistema educativo, y de la mano de una escolarización de baja intensidad para los jóvenes y condiciones sumamente adversas para sostener la autoridad y la institucionalidad de la escuela pública.

2. En torno a la Ley de Educación Nacional de 2006

En mayo de 2003 asume la Presidencia de la Nación el político justicialista Néstor Kirchner, cuyo apellido será muy rápidamente convertido en un “ismo” tanto por la prensa como por la academia para designar la etapa de estabilidad político-institucional que se extiende a partir de aquel año hasta hoy. El período “kirchnerista”, entonces, abarca la presidencia de Néstor Kirchner (2003-2007) y las presidencias de su esposa, Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011 y 2011-2015). Tres fueron los Ministros de Educación de la Nación en esa etapa: Daniel Filmus (2003-2007) durante la presidencia de Néstor Kirchner, y Juan Carlos Tedesco (2007-2009) y Alberto Sileoni (2009 en adelante) durante las presidencias de Cristina Fernández.

No es sencillo el intento de delinear un panorama general de la educación durante la década kirchnerista. Se trata de un período demasiado próximo al presente como para que los historiadores de la educación hayan podido abordarlo con la misma intensidad y distancia crítica con que se han estudiado los años noventa. Como admiten Myriam Feldfeber y Nora Gluz en un trabajo reciente sobre la educación argentina a comienzos del siglo XXI, “es difícil analizar un proceso en curso, al tiempo que no se puede prever el rumbo que finalmente tomarán los cambios en el sistema escolar ya que el impacto de las políticas educativas solo se podrá evaluar a largo plazo” (Feldfeber & Gluz, 2011: 354)⁹.

Sin embargo, creemos posible al menos examinar algunos discursos oficiales sobre la educación argentina durante la década kirchnerista. En principio, la lectura de la Ley de Educación Nacional sancionada en diciembre de 2006, que establece la derogación de la Ley Federal de Educación de 1993, nos permite observar la dirección general que intentan adoptar las nuevas políticas educativas. No obstante, la lectura de una ley resulta más productiva si se la considera en el marco de otros discursos oficiales.

⁹ Más difícil aún es describir la orientación ideológica global de las políticas implementadas por el kirchnerismo. A diferencia del consenso que existe en identificar inmediatamente el gobierno de Carlos Menem (1989-1999) con la corriente neoliberal, el kirchnerismo “ha sido objeto de análisis e interpretaciones encontradas entre aquellos que plantean que no hay cambios sustantivos en la matriz de redistribución social a pesar de las mejoras en el nivel de ocupación y en los salarios [...] y los que sostienen que se está en condiciones de transitar hacia un nuevo ‘patrón de acumulación’ [...]. Entre unos y otros, [se encuentran] los análisis que consideran que no hay ni continuidad lineal ni ruptura radical [...]. Algunos estudios destacan la recuperación del poder político frente a la lógica economicista de los '90, pero se observa una escasa eficiencia administrativa para fortalecer la política pública a largo plazo [...]; otros, la recuperación del papel del Estado en la implementación de políticas sociales hacia la ciudadanía aunque sin superar los mecanismos de control propios de los modelos asistencialistas...” (Feldfeber & Gluz, *op. cit.*: 340-1).

En este sentido, el rastreo de algunas problemáticas que los agentes del campo recontextualizador oficial comenzaron a discutir y a poner en circulación durante este período puede iluminar la letra fría del encuadre legal y enriquecer la comprensión de las preocupaciones principales en torno a la educación argentina contemporánea. Por esta razón, además de comentar los aspectos salientes de la Ley de Educación Nacional, nos proponemos examinar los núcleos conceptuales e ideológicos recurrentes que se discuten en los números de la revista *El Monitor de la Educación* publicados entre octubre de 2004 y marzo de 2011. La lectura de los editoriales de *El Monitor*, firmados nada menos que por los ministros de educación, y de los dossiers, coordinados por relevantes investigadoras del campo académico, nos ha permitido esbozar una periodización interna en la educación durante la etapa kirchnerista y, a su vez, rastrear las problemáticas que preocupan a los investigadores de la recontextualización oficial durante ese período.

Esta segunda parte del capítulo, entonces, se divide en dos apartados: el primero se centra en los principales aspectos de la Ley de Educación Nacional; el segundo expone algunas hipótesis sobre los discursos educativos de la primera década del siglo XXI a partir del examen de *El Monitor de la Educación*.

2.1. La Ley de Educación Nacional (2006)

En diciembre de 2006 se sanciona y promulga la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206), que establece la derogación de la Ley Federal de Educación de 1993. De este modo, la nueva Ley se presenta como la clausura jurídica de la Reforma Educativa de la década del noventa. La Ley de Educación Nacional puede ser leída como el reverso de la Ley Federal: es la ley educativa de la era kirchnerista que llega para anular la ley educativa de la era menemista¹⁰.

Una lectura comparada de las secciones correspondientes a los derechos, garantías y principios generales de la política educativa permite establecer un contrapunto entre

¹⁰ El carácter de “reverso” puede leerse en ciertas alusiones, como la que se observa en el artículo 10, que establece que “el Estado Nacional no suscribirá tratados bilaterales o multilaterales de libre comercio *que impliquen concebir la educación como un servicio lucrativo o alienten cualquier forma de mercantilización* de la educación pública” (LEN, 2006, cursivas nuestras). Como telón de fondo, el fantasma de la década neoliberal sigue presente, aun para ser impugnado.

los dos marcos legales. A continuación señalamos cinco de los contrastes que, a nuestro juicio, resultan más significativos.

1. Si la Ley Federal establecía que “las acciones educativas son responsabilidad de la familia, como agente natural y primario de la educación, del Estado Nacional como responsable principal, de las Provincias, los Municipios, la Iglesia Católica, las demás confesiones religiosas oficialmente reconocidas y las Organizaciones sociales” (art. 4), la Ley Nacional invierte el orden y coloca en primer término al Estado Nacional y en último lugar a las familias, y subsume a la Iglesia dentro del conjunto general de “las confesiones religiosas” sin establecer diferencias:

Son responsables de las acciones educativas el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires [...]; los municipios, las confesiones religiosas reconocidas oficialmente y las organizaciones de la sociedad, y la familia, como agente natural y primario (art. 6).

2. Si la Ley Federal se preocupaba por la salud de los alumnos en cuanto a las “dependencias psicofísicas”, la Ley Nacional, además de eliminar la perífrasis optando por la fórmula más directa de “prevenir las adicciones y el uso indebido de drogas”, agrega como objetivo de la educación el “brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable” (art. 11).

3. Mientras la Ley Federal mostraba matices retóricos vinculados con el asistencialismo (“la cobertura asistencial y la elaboración de programas especiales para posibilitar el acceso, permanencia y egreso de todos los habitantes al sistema educativo”), la Ley Nacional prefiere la idea de “inclusión”:

Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad (art. 11).

4. Si la Ley Federal pretendía una política educativa “tendiente a conformar una sociedad [...] integrada a la región, al continente y al mundo” (art. 2), la Ley Nacional hace hincapié en el “fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, particularmente de la región del MERCOSUR” (art. 92).

5. Si la Ley Federal señalaba que “el Sistema Educativo ha de ser flexible, articulado, equitativo, abierto, prospectivo y orientado a satisfacer las necesidades nacionales y la diversidad regional” (art. 9), la Ley Nacional se opone terminantemente a esta concepción de sistema:

El Sistema Educativo Nacional tendrá *una estructura unificada en todo el país* que asegure su ordenamiento y cohesión, la organización y articulación de los niveles y modalidades de la educación y la validez nacional de los títulos y certificados que se expidan (art. 15, cursivas nuestras).

En resumen, los principios generales de la Ley de Educación Nacional, que tienden a configurar un perfil claramente progresista frente a la vieja Ley Federal, priorizan el rol del Estado en desmedro del de la Iglesia, garantizan la educación sexual, abandonan los conceptos asistencialistas, propugnan la integración latinoamericana y eliminan la fragmentación formal proponiendo una unificación del sistema educativo en todo el país.

En lo que respecta a esa “estructura unificada”, la Ley Nacional reorganiza nuevamente la escolaridad primaria y secundaria. Los nueve años de Educación General Básica y los tres años de Polimodal son eliminados:

A partir de la vigencia de la presente ley, cada jurisdicción podrá decidir solo entre dos opciones de estructura para los niveles de Educación Primaria y Secundaria de la educación común:

- a) una estructura de seis (6) años para el nivel de Educación Primaria y de seis (6) años para el nivel de Educación Secundaria o,
- b) una estructura de siete (7) años para el nivel de Educación Primaria y cinco (5) años para el nivel de Educación Secundaria (art. 134).

La opcionalidad posibilita que aquellas jurisdicciones que no habían aplicado la Reforma durante los años noventa continúen con la estructura que ya venían manteniendo (siete años de Educación Primaria y cinco de Secundaria) y que en las jurisdicciones que sí habían implementado la Ley Federal y que habían optado por ubicar los tres años del tercer ciclo de la Educación General Básica (7º, 8º y 9º) en los mismos edificios destinados a los tres años de la Educación Polimodal, los establecimientos pudieran conservar esa misma organización de seis años.

Pero quizás la medida de mayor impacto vinculada con el nivel medio sea la expresada en el artículo 29: “La Educación Secundaria es obligatoria”. De modo que si la Ley Federal de Educación había extendido la obligatoriedad de siete a diez años, con la Ley Nacional asciende a trece: son obligatorios el último año de la Educación Inicial, los siete (o seis) años de la Educación Primaria y los cinco (o seis) años de la Educación Secundaria. La estructura, entonces, queda configurada del siguiente modo:

Años de edad	Estructura del sistema primario y secundario establecido por la Ley Federal de Educación (1993)			Estructura del sistema primario y secundario establecida por la Ley de Educación Nacional (2006)			
				Opción A		Opción B	
	6	1º año	Primer ciclo de la EGB	Educación General Básica (obligatoria)	1º grado	Escuela Primaria (obligatoria)	1º grado
7	2º año	2º grado			2º grado		
8	3º año	3º grado			3º grado		
9	4º año	4º grado			4º grado		
10	5º año	5º grado			5º grado		
11	6º año	6º grado			6º grado		
12	7º año	Segundo ciclo de la EGB	Educación General Básica (obligatoria)	1º año	Escuela Secundaria (obligatoria)	7º grado	Escuela Secundaria (obligatoria)
13	8º año			2º año		1º año	
14	9º año			3º año		2º año	
15	1º año	Tercer ciclo de la EGB	Educación Polimodal (no obligatoria)	4º año	Escuela Secundaria (obligatoria)	3º año	Escuela Secundaria (obligatoria)
16	2º año			5º año		4º año	
17	3º año			6º año		5º año	

Respecto de la educación secundaria, la Ley establece que estará dividida en dos ciclos: el primero consistirá en un “Ciclo Básico”, de carácter común a todas las orientaciones, y el segundo será un “Ciclo Orientado”, “de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo”. Con posterioridad a la sanción de la Ley, a través de la resolución titulada “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria” (2009), el Consejo Federal de Educación define las siguientes orientaciones¹¹: Ciencias Sociales (o Ciencias Sociales y Humanidades); Ciencias Naturales; Economía y Administración; Lenguas; Arte; Agrario o Agro y Ambiente; Turismo; Comunicación; Informática; Educación Física. Se indica que la educación secundaria se certificará con el título de “Bachiller en (la orientación correspondiente)” y se establece que “las jurisdicciones no quedan obligadas a incluir todas las orientaciones entre sus ofertas sino aquellas que consideren relevantes y pertinentes para su contexto.

Una vez más, la Provincia de Buenos Aires es uno de los distritos pioneros en la aplicación de la nueva ley. Para ello, en 2007 sanciona una nueva Ley Provincial de Educación (Ley N° 13.688), que da por derogada la de 1995. La Provincia ha optado por el período de seis años para la Educación Primaria y de seis para la Secundaria, y en relación con el ciclo orientado de la Educación Secundaria, ha seleccionado seis

¹¹ El Consejo Federal de Educación (CFE) fue creado por la Ley de Educación Nacional en reemplazo del Consejo Federal de Cultura y Educación correspondiente a la Ley Federal de Educación. “Al igual que el anterior Consejo es el organismo de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, que debe asegurar la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Está presidido por el Ministro de Educación e integrado por las autoridades responsables de la conducción educativa de cada jurisdicción y tres representantes del Consejo de Universidades. A diferencia de lo que sucedía anteriormente, la ley estableció que las resoluciones del CFE serán de cumplimiento obligatorio cuando la asamblea así lo disponga” (Feldfeber & Gluz, *op. cit.*: 347-8).

orientaciones: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Arte (artes visuales, danzas, teatro, literatura, música), Lenguas Extranjeras, Comunicación y Educación Física.

El escaso tiempo transcurrido desde la sanción de la Ley impide formular un juicio general sobre el modo en que la nueva estructura ha impactado en la educación. Pueden, en todo caso, aventurarse hipótesis sobre la orientación general del nuevo marco jurídico. Al respecto, algunos autores han subrayado los principales aportes de la Ley, entre los cuales figura la idea misma de una “ley nacional”, que proporciona un sentido de integración social y refuerza el sentido de nacionalidad que estaba ausente en la Ley Federal de 1993 (Novick, 2008). Pero también se han formulado algunas críticas tales como la persistencia de un sistema educativo no totalmente unificado¹² y la continuidad con ciertos parámetros de fondo de la Ley Federal, como la gran permisividad hacia la educación privada¹³.

2.2. Las nuevas problemáticas educativas según *El Monitor de la Educación* (2004-2011)

El Monitor de la Educación Común es una publicación oficial emblemática en la historia de la educación argentina destinada al magisterio. Creada por Domingo Faustino Sarmiento en 1881 mientras desempeñaba su cargo de Superintendente General de Escuelas¹⁴ y editada periódicamente por el Consejo Nacional de

¹² “Como ejemplo, la Provincia de Buenos Aires que concentra aproximadamente el 40% de la matrícula del país cuenta con una educación primaria de 6 años y una secundaria de igual duración, mientras que su vecina Ciudad de Buenos Aires tiene una escuela primaria de 7 años y una secundaria de 5 años, lo que genera dificultades en la equiparación entre las trayectorias escolares de los estudiantes de estas jurisdicciones” (Feldfeber & Gluz, *op. cit.*: 347).

¹³ “...uno de los temas a nuestro juicio más sensibles es el haber sostenido la concepción de que todas las escuelas son ‘públicas’, centrandó las diferencias en la gestión: estatal o privada” (*ibíd.*: 348).

¹⁴ Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888) fue uno de los protagonistas más polémicos de la vida cultural argentina del siglo XIX. Militar, escritor, periodista, político y fundamentalmente educador, fue Presidente de la Nación entre 1868 y 1874. Se desempeñó como director del Departamento de Escuelas del Estado de Buenos Aires (1856-1860), dirigió en Chile la primera escuela normal de Sudamérica (1842), fundó la Escuela Normal de Paraná, primera escuela normal en la Argentina (1870), el Colegio Militar de la Nación (1870) y la Escuela Naval Militar (1872). A través de su producción intelectual, introdujo en la cultura argentina la dicotomía entre *civilización* y *barbarie*, oposición en la que identificó el primer término con lo urbano y lo europeo, y el segundo con el ámbito rural hispanoamericano, y vio precisamente en la universalización de la instrucción primaria el modo más eficaz de erradicar la indeseable cultura americana. Entre su obra específicamente educativa se encuentran *De la educación popular* (1848), *Memoria sobre educación común* (1856), *Las escuelas: base de la prosperidad y de la*

Educación, la revista constituyó un órgano fundamental en la organización del sistema educativo nacional a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Durante su primera época, *El Monitor*, por un lado, difundía las resoluciones, estadísticas e informes del Consejo; por otro lado, incluía diferentes clases de artículos (noticias, reseñas bibliográficas, notas de opinión) vinculados con la educación en la Argentina y en otros países.

La revista se publicó ininterrumpidamente durante casi setenta años, entre 1881 y 1949; luego volvió a editarse durante tres períodos mucho más breves: 1959-1961, 1965-1976 y 2000-2001. En octubre de 2004, finalmente, aparece el primer número de su quinta época, que se extiende hasta marzo de 2011. Dirigida esta vez por Inés Dussel e Inés Tenewicki, la revista, órgano oficial del Ministerio de Educación de la Nación que se distribuye gratuitamente a todas las escuelas del país, presenta fundamentalmente secciones fijas, que corresponden a noticias, entrevistas, humor gráfico, cuentos, reseñas bibliográficas, correo de lectores, misceláneas, artículos de opinión, etcétera. Sin embargo, en el intento de captar los núcleos teóricos, conceptuales e ideológicos fundamentales que recorren los veintiocho números de la revista nos interesan particularmente dos secciones: los editoriales y los dossiers.

Por una parte, desde el primer número, la revista se abre con un editorial firmado por el Ministro de Educación de la Nación: el ministro Daniel Filmus editorializa los números 1 al 15¹⁵, Juan Carlos Tedesco los números 16 al 21 y Alberto Sileoni los números 22 al 28. Por otra parte, cada número dedica quince páginas a un dossier en el que se incluyen artículos firmados habitualmente por reconocidos especialistas en educación, que abordan una misma problemática que difiere de un número a otro.

Mientras que los editoriales suelen centrarse en aquellos aspectos más coyunturales de la política educativa (planes o programas en curso, por ejemplo), los dossiers tienden a proponer una reflexión sobre temas más generales y de mayor alcance temporal y conceptual (la igualdad educativa, las nuevas juventudes, la alfabetización digital, etcétera). Por esta razón, creemos que una lectura de estas dos secciones – editoriales y dossiers – permite construir una mirada tanto sobre los avatares cotidianos de la política como sobre las principales preocupaciones que atraviesan la década en torno a la educación. En tanto los editoriales permiten diseñar una descripción

república en los Estados Unidos (1866), además de numerosos textos de uso escolar. Desde 1943, el 11 de septiembre, fecha de su fallecimiento, se celebra en la Argentina el Día del Maestro.

¹⁵ Se exceptúa el editorial del número 10 que, al celebrarse la publicación de los diez primeros números de la revista, aparece firmado también por las dos directoras.

diacrónica del período, las problemáticas tratadas en los dossiers posibilitan una mirada sincrónica, es decir, un corte temporal que muestra un campo en el que circulan un conjunto de núcleos temáticos recurrentes. Los editoriales construyen un relato político; los dossiers, un relato político-académico.

Los editoriales de los ministros: el relato político

La lectura de los editoriales firmados por los ministros permite establecer una diacronía conformada por dos períodos: el primero corresponde a la gestión del ministro Daniel Filmus (durante la presidencia de Néstor Kirchner) y el segundo a las gestiones de los ministros Juan Carlos Tedesco y Alberto Sileoni (durante la primera presidencia de Cristina Fernández de Kirchner). Entre un período y otro se observan algunas transformaciones en las problemáticas y en los modos de percibir los principales desafíos educativos que plantea la primera década del siglo XXI; para destacar tales cambios, nos centramos en los editoriales firmados por los ministros Filmus y Tedesco.

a) El primer período: la transformación del sistema educativo

Los editoriales del primer período describen un tiempo presente caracterizado por una de las crisis más profundas de la historia argentina, que no es sino la herencia de un pasado reciente. Ese pasado adverso está constituido especialmente por la década neoliberal con que ha finalizado el siglo XX; es fundamentalmente la década del noventa el período en el que Filmus¹⁶ encuentra la combinación perversa entre un gran crecimiento macro-económico y los mayores niveles de exclusión y pobreza en la historia del país. Esta situación, dice el ministro, obligó a que la educación se constituyera en un espacio de contención social, perdiera definitivamente su capacidad igualadora y estallara en una multiplicidad de fragmentos:

En los años 90, la transferencia de los servicios educativos de la Nación a las provincias sin los recursos necesarios, las diferencias interjurisdiccionales con que se aplicaron las reformas propiciadas

¹⁶ Destacado investigador del campo intelectual educativo, Filmus tuvo el raro privilegio de ser el Ministro de Educación que, por primera vez desde 1922, logró acompañar la gestión completa de un Presidente de la Nación en la Argentina. Desde diciembre de 2007, momento en que concluye la presidencia de Néstor Kirchner, desempeña el cargo de Senador de la Nación por la Ciudad de Buenos Aires.

por la Ley Federal de Educación, y la profundización de los procesos de polarización y desigualdad social fueron factores que contribuyeron a fragmentar el sistema educativo. En este contexto, las estrategias que se desarrollaron con el objetivo de recuperar la unidad del sistema, no han logrado evitar que se consolidara esta tendencia (Filmus, N° 3, mayo de 2005).

El ministro se muestra insistentemente preocupado por el problema de la fragmentación educativa, a tal punto que en sus editoriales adopta con sentido positivo un término que hacía décadas que, en el ámbito educativo, no tenía buena prensa: *homogeneización*. Frente a la *fragmentación* del sistema, ahora se hace necesario “homogeneizarlo”:

...necesitamos superar la fragmentación entre diferentes subsistemas hoy desarticulados, cuyas desigualdades tienden a reproducir la brecha social y regional. La nueva ley debe sentar las bases para reconstruir un *sistema homogéneo* e igualitario (Filmus, N° 8, julio-agosto de 2006).

Este anteproyecto de ley [...] representa un avance crucial para la *homogeneización del sistema*, ya que propone ir avanzando desde el mosaico de los 50 subsistemas que rigen en la actualidad hacia dos estructuras básicas (Filmus, N° 9, septiembre-octubre de 2006).

...la nueva Ley de Educación Nacional replantea el marco general con el fin de recuperar un *sistema educativo homogéneo*... (N° 11, marzo de 2007, cursivas nuestras en las tres citas).

La homogeneización del sistema constituiría un mecanismo imprescindible para recuperar la “esencia pedagógica” de la escuela y terminar con el debilitamiento de la educación que generaron las políticas neoliberales de los años noventa al adjudicar a la escuela el rol de la “contención”. Sin embargo, para Filmus, la recuperación de la esencia pedagógica no consiste simplemente en la transmisión de saberes y conocimientos técnicos; la función de una “buena escuela” consiste en la formación de ciudadanos comprometidos con la esfera pública:

Por supuesto, la calidad y cantidad de los contenidos es una cuestión insoslayable: la escuela es la institución social destinada a este fin. Pero [...] a los docentes no nos alcanza con que nuestros alumnos tengan sólidos conocimientos técnicos. Trabajamos para formar buenas personas y buenos ciudadanos. No nos alcanza con que lleguen a ser buenos profesionales y trabajadores porque conocen su oficio, deseamos formarlos para que lo ejerzan de acuerdo con pautas éticas que aprendieron a valorar desde la infancia. Queremos contar con niños y jóvenes que manejen con destreza las últimas tecnologías, pero sabemos que de poco serviría lograrlo si, al mismo tiempo, no formáramos personas capaces de comprometerse con la sociedad en la que viven, de transformarla, de mejorarla. En síntesis,

necesitamos ofrecer una formación en la que se articulen la pasión por el estudio y el conocimiento, y la vocación por los valores ciudadanos (Filmus, N° 5, noviembre-diciembre de 2005).

Al llegar al final del mandato, el pasado y el presente no se contemplan del mismo modo que al comienzo. En efecto, hacia 2007, el pasado inmediato ya no es el del neoliberalismo, sino el de los productivos años de su propia gestión que está por concluir. Tanto en el editorial “Cuatro años trabajando juntos” (N° 11, marzo de 2007) como en la entrevista titulada “Esta gestión generó políticas de Estado” incluida en el dossier del N° 15 (noviembre-diciembre de 2007), el ministro construye un relato sobre los logros de los últimos cuatro años entre los que se cuentan la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006), orientada a resolver los problemas de la fragmentación del sistema educativo; la Ley de Educación Técnico Profesional (2005), que busca articular una orientación específica del sistema educativo con el sector productivo; la Ley de Financiamiento Educativo (2005), que prevé un incremento progresivo de la inversión en educación hasta alcanzar en 2010 el 6% del producto bruto interno; la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (2006), que establece la incorporación de la educación sexual en el currículum; la Ley de Garantía del Salario Docente y 180 días de clase (2003), que fija un ciclo lectivo anual mínimo, y la resolución que aprueba los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP) (2005), que establece una unidad nacional para los contenidos de enseñanza. La gestión del ministro se extiende así desde un presente de precariedad extrema que el gobierno encuentra en 2003 hasta un momento en el que todo un nuevo marco jurídico da por clausurado el sistema educativo creado por las políticas neoliberales de los años noventa.

b) El segundo período: los límites de la transformación

En la segunda etapa que marcan los editoriales de *El Monitor*, las características del discurso sobre la educación se modifican sensiblemente. Tanto en los editoriales del ministro Tedesco como en los de Sileoni subyace el supuesto de un pasado reciente en el que se han producido notables transformaciones en la educación argentina. Si al comienzo de su gestión Filmus no tenía otro pasado más que el de la sombría década neoliberal, ahora ya hay a disposición de los nuevos ministros un pasado reciente digno de evocar y, en consecuencia, un futuro promisorio también más cercano. Por lo tanto, los dos ministros que acompañarán la gestión presidencial de Cristina Fernández de Kirchner ya no necesitan tanto rendir cuentas de los avances que el Estado va logrando día a día a través de leyes o resoluciones. Ahora en los editoriales

pueden leerse –ya en su explicitación, ya en su desplazamiento– que está evidenciando la flamante construcción jurídica para producir un verdadero impacto en la educación.

Son particularmente las intervenciones de Juan Carlos Tedesco las que muestran cierta desazón al advertir que, pese a las transformaciones en curso, los aprendizajes de los alumnos demoran en manifestar mejoras significativas. De los seis editoriales que firma, los dos primeros están íntegramente destinados a señalar que, con la nueva gestión presidencial que el ministro acompaña (la de Cristina Fernández de Kirchner), se ha iniciado un nuevo período en la educación argentina en el que las evaluaciones de los saberes de los alumnos deberían comenzar a arrojar resultados más alentadores. Para el ministro anterior, los conocimientos técnicos no valían en sí mismos si no estaban subordinados a saberes vinculados con la formación de ciudadanos insertos activamente en la esfera pública y comprometidos con el bien común; Tedesco, en cambio, con un tono no exento de reproche para con los docentes, se refiere a saberes específicamente disciplinares en Lengua, Matemática y Ciencias:

El proceso de recuperación de la escuela pública comenzó hace cuatro años y ahora nos toca continuarlo. Pero debemos asumir que para continuar lo realizado en el período anterior, es necesario cambiar. Disponemos de nuevas leyes de educación que definen objetivos y rumbos a seguir, que aseguran un financiamiento digno para nuestro trabajo y que establecen mecanismos de participación destinados a dar pertinencia y legitimidad a las decisiones políticas. En este contexto, la continuidad exige que nuestras acciones se dirijan a lograr mejores resultados de aprendizaje en nuestros alumnos, alumnas y estudiantes, particularmente en aquellos que provienen de familias más pobres. No estamos conformes con los resultados actuales. No podemos aceptar que nuestros alumnos ocupen los últimos lugares en mediciones internacionales. No podemos resignarnos a que la mitad de nuestros jóvenes terminen la escuela secundaria con bajos desempeños en Lengua, Matemática y Ciencias (Tedesco, N° 16, abril-mayo de 2008).

Ya no hay excusas, dice el ministro: las leyes “aseguran un financiamiento digno para nuestro trabajo”. Los cuatro años de presidencia de Néstor Kirchner y gestión ministerial de Filmus han proporcionado los marcos legales que garantizan una educación que debería comenzar a arrojar mejores resultados. Y contra quienes creen que las razones de los malos resultados residen en el origen social de los alumnos, el ministro invierte esa relación de causa-consecuencia; es el fracaso escolar el que excluye y no la exclusión la que determina el fracaso:

Este llamado puede parecer puramente retórico, uno más de los miles que hemos escuchado a lo largo de nuestra historia profesional. Quisiera que no fuera tomado de esa manera y que tuviéramos en cuenta que, cuando uno de nuestros alumnos fracasa en los aprendizajes básicos, muy probablemente lo estemos condenando a la pobreza y a la exclusión social. A la inversa, cuando logramos aprendizajes exitosos, estamos construyendo un sujeto, una persona con capacidad de definir su vida, protagonista de su destino y del destino colectivo de la sociedad (*ibíd.*).

Aun diferenciándose explícitamente de las demandas de calidad educativa propias de los años noventa, la misma apelación a la responsabilidad de los docentes se reitera luego de conocerse en 2008 los resultados de los exámenes PISA implementados entre 2005 y 2006:

Los educadores sabemos [...] que la evaluación externa de los resultados educativos surgió en un contexto de aplicación de políticas destinadas a culpabilizar a los docentes por la mala calidad de la educación. *Quiero expresar con toda claridad que rechazamos categóricamente esa concepción.* Pero con la misma claridad, es necesario reconocer que si queremos garantizar el derecho a la educación de todos nuestros alumnos y alumnas, si queremos alcanzar el objetivo de una educación de calidad para todos, si queremos una escuela justa que prepare y anticipe una sociedad justa, no podemos ignorar ni subestimar la importancia de los resultados de aprendizaje de los alumnos, particularmente de los más pobres (Tedesco, N° 17, junio de 2008: 1, cursivas del autor).

En los editoriales de los números 19 (diciembre de 2008) y 20 (marzo de 2009), el ministro convoca a la realización de “un debate nacional amplio y responsable” en las escuelas a partir de un *Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en la Argentina*, que “postula, a partir de un diagnóstico integral de la escuela secundaria y de sus principales problemáticas, las posibles líneas de acción destinadas a garantizar una educación de calidad y de alcance universal” (Tedesco, N° 19, diciembre de 2008: 1). Resulta interesante detenerse brevemente en ese *Documento* elaborado por especialistas y por autoridades del Consejo Federal de Educación porque su lectura permite observar que el mejoramiento de los aprendizajes lejos está de lograrse apelando a la buena voluntad de los docentes a través de llamados como los que hace el ministro en sus editoriales; la problemática parece ser mucho más compleja.

Entre los principales problemas que ese *Documento* refiere en torno a la educación secundaria, además de la crisis de autoridad pedagógica de los docentes y la crisis de identidad de la escuela secundaria, figuran la exclusión social, la selectividad propia

del modelo institucional secundario y la debilidad del Estado para influir en el sistema. Según señala el *Documento*, la flamante obligatoriedad de la educación secundaria tiene pocos antecedentes en otros países y su implementación requiere plantearse “algunos desafíos estructurales”, máxime en un país cuya problemática educativa principal es la fuerte exclusión social, caracterizada ya por la existencia de jóvenes no escolarizados, ya por los altos niveles de deserción¹⁷. La obligatoriedad, entonces, implicará “desnaturalizar” una exclusión que era un dato “natural” dada la índole no obligatoria y la función selectiva del modelo secundario original, función absolutamente instalada en la cultura institucional de los establecimientos. El desafío consiste en “cambiar el paradigma selectivo del modelo institucional hacia un modelo inclusivo” (*ibíd.*: 30) y esta tarea excede con creces las posibilidades de acción circunscriptas a la cartera educativa:

...hablar de obligatoriedad supone la responsabilidad del Estado de generar condiciones integrales para que todos los jóvenes accedan, permanezcan y egresen de la escuela secundaria con aprendizajes de igual calidad. Una empresa de objetivos tan ambiciosos no puede limitarse a la acción de la escuela. Cuando se habla del Estado se está haciendo referencia a sus distintos estamentos: nacionales, provinciales y municipales... (Ministerio de Educación de la Nación, 2008: 29).

Es así como el marco jurídico educativo comienza a mostrar sus limitaciones para producir una verdadera transformación del sistema¹⁸. Pobreza material e igualdad

¹⁷ Sobre el problema de la escolarización, el *Documento* señala: “A pesar de los avances realizados, los registros del Censo del año 2001 mostraban que, en todo el país, 600.000 jóvenes entre 13 a 17 años no asistían a la educación formal (15,0% del grupo poblacional). Y la proporción de jóvenes no escolarizados era ampliamente superior entre los jóvenes de 16 y de 17 años de edad. En el primer caso, 150.000 jóvenes aproximadamente (23.5%), y en el segundo 240.000 jóvenes (38.1%). Los números del INDEC provenientes de la Encuesta Permanente de Hogares del segundo semestre del 2005 plantean que mientras en el quintil más pobre de ingresos más del 30% de los jóvenes está desescolarizado, este problema afecta sólo al del 3% del quintil más rico” (Ministerio de Educación de la Nación, 2008: 12). Y en cuanto al abandono: “Los indicadores muestran que un grupo de jóvenes llega a la secundaria con un historial de fracaso escolar que los coloca en una situación de riesgo de abandono que se cristaliza en los primeros años del secundario. En los últimos años el abandono en la secundaria ha tendido a agravarse, especialmente en el 10° y en el último año de estudio” (*ibíd.*: 15).

¹⁸ Feldfeber y Gluz insisten en que, pese al intento de paliar algunas de las consecuencias de las políticas educativas de los noventa, el período 2003-2007 se caracterizó por la “ausencia de políticas para materializar los principios contenidos en las leyes”, de modo que no se lograron “generar las condiciones necesarias para garantizar el efectivo cumplimiento de las mismas” (Feldfeber & Gluz, *op.cit.*: 345). Al finalizar su gestión en 2007, el propio ministro Filmus reconocía la insuficiencia de los marcos legales; ante la pregunta de una periodista acerca de que “en la Argentina existe la tradición de no cumplir con las leyes que se aprueban”, el ministro respondía: “Sí, esa es la idea que está instalada, que con todas las leyes pasa lo mismo: no se cumplen. La aplicación de las leyes pasa por cuestiones prácticas, de trabajo, en

educativa no parecen combinarse fácilmente o, al menos, esa combinación no respondería simplemente a las determinaciones enunciadas por las leyes, del mismo modo que el mejoramiento de los aprendizajes no parece responder a la decisión por parte del profesorado de aceptar el insistente llamado del ministro a producir transformaciones.

En síntesis, la lectura de los editoriales firmados por los ministros de los gobiernos kirchneristas permite elaborar una posible periodización para pensar en términos diacrónicos la educación argentina de comienzos del siglo XXI. Entre 2003 y 2007 se extiende una primera etapa, coincidente con la gestión del ministro Filmus, caracterizada por el establecimiento del marco jurídico con el que se busca diseñar un nuevo sistema educativo y erradicar con él las políticas educativas de los años noventa. Una vez sancionado ese conjunto de leyes, durante la segunda etapa, que se inicia con la gestión del ministro Tedesco, se manifiestan tanto los límites que ese marco jurídico encuentra para su realización como las deudas que el Estado no logra saldar: los problemas en los aprendizajes de niños y jóvenes y las carencias materiales que intentan paliarse con la distribución de insumos que nunca parecen resultar suficientes.

Los dossiers: el relato político-académico

Los veintiocho números de *El Monitor de la Educación* incluyen un dossier que ocupa un lugar destacado de la revista entre las páginas 25 y 40, constituidos por entre cuatro y seis artículos de especialistas o, eventualmente, funcionarios a cargo de un

lo inmediato, pero también por cambios culturales. Por ejemplo, [...] se ha avanzado en lo estipulado en la Ley de Financiamiento Educativo, como señalé anteriormente. Está claro que las inversiones son un cambio en las cuentas; otras leyes demandan además un cambio cultural. Esto pasa con la educación sexual, donde también se ha avanzado en los niveles programáticos de lo que hay que enseñar y cómo hacerlo en los distintos niveles, pero faltan otros niveles de consensos, como capacitar a los docentes para que preparen a los chicos. La educación es un cambio cultural que demanda cambios culturales y eso lleva un proceso, un tiempo” (*El Monitor de la Educación*, N° 15, noviembre-diciembre de 2007). Más allá de la hipótesis en clave cultural que proporciona el ministro, en nuestro análisis tendemos a optar por una explicación socioeconómica acerca de las limitaciones del marco jurídico: consideramos que los obstáculos que impiden la concreción de las leyes se vinculan fundamentalmente con problemas de distribución de la riqueza, problemas que exceden el ámbito específicamente educativo. Como observan Más Rocha y Vior, “revertir la tendencia actual de disminución de alumnos matriculados en los niveles obligatorios [...], consecuencia de la crisis económica y social, requiere adoptar políticas públicas tendientes a superar los problemas de pobreza, desempleo y desigualdad social” (Más Rocha & Vior, *op. cit.*: 29).

organismo educativo vinculado con la temática que se aborda. Además de la breve presentación, el artículo que encabeza todo dossier pertenece a dos autoras: Inés Dussel, una de las directoras de la revista, y Myriam Southwell, colaboradora permanente; por lo tanto, es posible deducir que Dussel y Southwell son quienes coordinan esa sección seleccionando tanto las temáticas como los autores que participan a través de sus textos¹⁹.

A continuación proponemos una lectura de los dossiers de los veintiocho números de *El Monitor*, focalizando especialmente los artículos de Dussel y Southwell, dado que son los que establecen, por la posición de las autoras dentro de la revista y por la ubicación de sus artículos dentro de la sección, la orientación teórico-ideológica de la publicación. Las autoras organizan de este modo la agenda de problemáticas a comunicar a los docentes de todo el país.

a) La construcción de una historia

A lo largo de los veintiocho números, el conjunto de artículos va diseñando un relato histórico sobre la educación en la Argentina. En verdad podría decirse que los dossiers intentan permanentemente definir cuál es la escuela que se está intentando construir en el presente (cuál es la escuela que *debería* construirse en el presente) y para eso buscan en el pasado diferentes “modelos educativos” o “modelos de escuela”, algunos de cuyos rasgos se rescatan o bien se desechan para pensar la escuela actual.

De este modo, los rasgos de la educación durante el período 2003-2011 se colocan en una relación de contraste con el pasado: desde el presente se construye una historia que, en última instancia, es utilizada para hablar del presente. Al igual que en los editoriales de los ministros, en ese relato histórico (como en cualquier historia) no ingresa la totalidad del pasado: un relato histórico supone una operación ideológica de selecciones y exclusiones. En este caso son fundamentalmente dos los “pasados” elegidos: por un lado, un pasado reciente, constituido por la escuela de los años

¹⁹ Se exceptúan cuatro dossiers, que no incluyen artículos de ninguna de las dos autoras: se trata de los correspondientes a los números 6 (dedicado al aniversario de los treinta años del golpe de Estado de 1976), 11 (sobre educación sexual), 15 (sobre el balance de los cuatro años de gestión del ministro Filmus) y 16 (sobre la enseñanza de las ciencias naturales). Tanto Dussel (Ph.D. por la Universidad de Wisconsin-Madison, EE.UU.) como Southwell (Ph.D. por la Universidad de Essex, Inglaterra) son reconocidas especialistas en educación con una importante trayectoria en la investigación y la docencia universitaria en la Argentina y en el exterior. Ambas se desempeñaron como coordinadoras del Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y se han abocado al estudio de problemáticas vinculadas con la historia, la teoría y la política educacional.

noventa; por otro lado, un pasado más remoto que abarca la escuela de las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX.

El pasado reciente de la educación argentina está constituido por la década del noventa, es decir, por la década de la Reforma Educativa correspondiente a la Ley Federal de Educación y las características de las políticas educativas (y no solo las educativas) de ese período merecen la condena más terminante. Para los dossiers, los años noventa han significado la brutal ruptura de un imaginario republicano e igualador; si bien se reconoce que en verdad diferentes formas de la desigualdad socioeconómica venían manifestándose desde tiempo atrás, el proceso de segregación social se profundizó de tal modo en los años noventa que el desgarramiento del tejido social se habría producido no sólo en el plano material, sino también en el nivel simbólico: fue entonces cuando la desigualdad y la segregación habían comenzado a considerarse como legítimas consecuencias de los procesos de modernización. Los discursos de finales del siglo XX sobre la educación, advierten los dossiers, se subordinaron tanto a la racionalidad de las políticas económicas como a las conceptualizaciones de organismos internacionales:

...los discursos de las reformas educativas de los noventa han estado prisioneros, en buena medida, de una retórica económica centrada en la cualificación de los recursos humanos, el fomento de la adaptabilidad de los individuos a los cambios que ocurren en el mundo del trabajo y la participación en la competencia creciente entre empresas, economías y bloques económicos (Dussel & Southwell, N° 7, mayo-junio de 2006).

Así, cualquier concepto que en los noventa implicara la construcción de un colectivo social –*comunidad, república, bien común*– vinculado con la escuela fue indefectiblemente desplazado por visiones individualistas y particularistas de los sujetos. Los derechos ciudadanos y políticos comenzaron a entenderse en términos de “derechos de consumidores de bienes públicos y privados”:

Cabe notar que el control de calidad y la atención al cliente, la conceptualización de la justicia en términos de la defensa del consumidor, la demanda de derechos en términos de la “dignidad de los usuarios” y la especificidad del ciudadano-consumidor, suponen modos de subjetividad individuales y particularistas, que ponen el acento en el propio vínculo con nuestros consumos (Southwell, N° 2, noviembre de 2004).

En cuanto a quienes quedaron excluidos del ejercicio del consumo material, la escuela de los noventa les ofreció un espacio de “contención”, es decir, un lugar de retención que proveía alimentos, vestimenta, medicinas y asistencia afectiva, mientras enseñaba

a los sujetos a incorporar la relación asimétrica que los obligaba a permanecer indefinidamente en ese rol de inferioridad y desvalimiento.

El segundo pasado que construyen los artículos de los dossiers, un pasado más lejano que se ubica aproximadamente entre 1880 y 1930, corresponde a una época en la historia de la educación a la que se alude a través de diferentes formas: “el período de consolidación de la escuela argentina moderna”, “la escuela sarmientina”, “el viejo modelo normalista”²⁰, etcétera. Este modelo de escuela también se evalúa como indeseable: para los dossiers, la escuela normalista fue una institución de rasgos autoritarios que, en relación con los docentes, prescribió con exactitud el desarrollo metodológico de la enseñanza; en relación con los saberes, estableció contenidos universales atravesados por una fuerte inflexión moralista y absolutamente ajenos al mundo exterior a la escuela (el afuera constituía una fuente de amenaza para la cultura escolar); en relación con los alumnos, supo colocarlos en un lugar de absoluta subordinación y los consideró como sujetos “incompletos” a quienes era necesario moralizar a través de un eficaz dispositivo patriótico e higienista. Pero el rasgo negativo en el que más insisten los artículos consiste en que el modelo normalista entendió la igualdad en términos de *homogeneización*: en su afán de imponer una igualación de los sujetos, la escuela excluyó toda manifestación cultural que quedara por fuera de los parámetros de la igualación considerada “correcta”. En una época de llegada masiva de extranjeros al país, la escuela obligó a someterse a un mismo e idéntico conjunto de elementos culturales (disciplinas, contenidos, rituales, símbolos, pautas de comportamiento) a todos los alumnos independientemente de sus universos culturales de procedencia. En este sentido, la escuela pública argentina de comienzos del siglo XX excluyó y menospreció las culturas, los valores y las tradiciones de quienes eran portadores de elementos potencialmente desestabilizadores –

²⁰ En la Argentina, la consolidación del proceso de institucionalización del normalismo se produce a partir de 1870 con la creación de la Escuela Normal de Paraná durante la presidencia de Domingo Faustino Sarmiento. Esa escuela constituyó el modelo a partir del cual se fundarían en el país 38 escuelas normales entre 1870 y 1896. Gabriela Diker y Flavia Terigi explican que, dado que la “misión del maestro primario” consistía en “la lucha contra la ignorancia”, el objetivo del normalismo consistió en “formar en las ‘buenas costumbres’”, “contrarrestar las influencias nocivas de la socialización de los niños en un medio familiar en su mayor parte no instruido o de origen extranjero” e “integrar a la población y garantizar la aceptación del [...] orden político, social y económico” (Diker & Terigi, 2008 [1997]: 40). Según María Cristina Davini, “es importante destacar los aportes que estas legiones de docentes han realizado en el sistema de instrucción pública, sus niveles de compromiso con la escuela y los alumnos, y las experiencias significativas realizadas. [...] A pesar de que nunca contaron con recompensas materiales acordes con su esfuerzo, los acompañó un reconocimiento social y simbólico del valor de su trabajo. Si bien el origen de esta tradición se asentó en una utopía comprometida con un cambio social, su marcado *carácter civilizador* reforzó la dimensión de inculcación ideológica de un universo cultural que se imponía a los sujetos como el único legítimo y, por lo tanto, negador de los universos culturales exteriores a la escuela” (Davini, 2008 [1995]: 24-5, cursivas de la autora).

fundamentalmente gauchos, indígenas e inmigrantes– de aquello que se consideraba el ideal de uniformidad denominado “identidad nacional”.

Tanto en el pasado de los años noventa como en el correspondiente a la consolidación de la escuela moderna a comienzos del siglo XX, las autoras encuentran un repertorio de elementos sumamente hostiles. La escuela del presente, entonces, deberá observar con atención esos dos modelos históricos para evitar repetirlos.

b) La tensión entre igualdad y diversidad

Sin embargo, pese a que “el viejo modelo normalista ya no es practicable ni deseable” (Dussel & Southwell, N° 25, junio de 2010: 26), hay un rasgo que merece que se lo recuerde una y otra vez a lo largo de los diferentes números de *El Monitor*. Aun en su autoritaria matriz homogeneizadora, la escuela de comienzos del siglo XX –a diferencia de la escuela de los noventa que tiende a ser condenada sin matices– merece rescatarse porque conseguía algo que en el presente se ha perdido: *conformar ciudadanos letrados que, más allá de sus diferencias socioculturales, se sintieran parte de una misma comunidad*, es decir, conformaran una cultura y una ciudadanía *común*. En efecto, la escuela moderna fue tan autoritaria como igualadora. Por una parte, logró “sentar en el mismo banco de escuela a los pobres y a los ricos, a los hijos de inmigrantes y a los nativos, a niñas y a niños” (Dussel & Southwell, N° 9, septiembre-octubre de 2006) y, por otra parte, instituyó exitosamente la idea de *lo público*, es decir, la idea de que existe un conjunto de elementos culturales y cívicos comunes a todos los sujetos, que se encuentran por encima de los deseos y las necesidades individuales, de modo que las particularidades se habrían fundido en una síntesis colectiva más general, más inclusiva y menos sujeta al interés privado. Este es uno de los principales núcleos temáticos que recorren las páginas de *El Monitor* y que constituye uno de los dilemas que los dossiers persiguen casi obsesivamente: ¿Cómo construir una escuela que, al igual que la del modelo normalista, establezca un *horizonte cultural común* que incluya a todos los individuos, pero que, a diferencia de aquel modelo, no avasalle las diferencias sino que, por el contrario, posibilite las manifestaciones propias de la diversidad? Dicho de otro modo: ¿Cómo propiciar el desarrollo de la pluralidad de los elementos culturales más genuinos de los sujetos que asisten a la escuela, sin que esto signifique clausurar la posibilidad de una construcción colectiva más abarcadora y una configuración cultural común?

Contra la fragmentación y diversificación propia de la década del noventa, la solución consiste ahora en construir *un ideal de inclusivo de ciudadanía*:

La igualdad debería empezar a pensarse como una igualdad compleja, como una igualdad que habilita y valora las diferencias que cada uno porta como ser humano, sin por eso convalidar la desigualdad y la injusticia (Dussel & Southwell, N° 1, octubre de 2004).

El Monitor se pronuncia decididamente a favor de la reconstrucción escolar de un espacio *común* y de una noción de *lo público* que durante los años noventa se había fragmentado en diversidades particulares. La revista apuesta a la rearticulación de las particularidades en una construcción colectiva que las incluya y las exceda: una escuela pertenecería ya no a individuos con intereses específicos, sino a una comunidad que constituye el colectivo en que una determinada escuela se inserta.

Esta concepción de lo escolar como espacio de la esfera pública implica, en primer lugar, una posición fuertemente crítica respecto del mercado, al que se considera como el principal enemigo de lo público en tanto concibe al ciudadano como cliente y, en consecuencia, carece de cualquier capacidad de garantizar la existencia de una sociedad igualitaria. En segundo lugar, el modelo de escuela propuesto implica recuperar el lugar de *la política*, entendida como instancia cuya intervención es fundamental para interpretar las necesidades y prioridades comunes, para mediar entre intereses particulares y el bien común y para responder a los problemas colectivos disponiendo de los recursos, las ideas y los formatos institucionales a su alcance.

c) Los nuevos desafíos del profesorado

Ahora bien: ¿cómo convencer al maestro o al profesor de que, pese a la persistencia de problemas sociales que imponen límites considerables a la intervención pedagógica, no debe cejar en su tarea, desarrollada muchas veces en condiciones adversas? ¿Cuáles son los argumentos con los cuales se demuestra que el inicio de una nueva etapa no es solo un artificio discursivo, sino que se trata de un conjunto de transformaciones reales con las cuales el docente debe contribuir, aun cuando la pobreza, la desigualdad y la marginación atenten contra su labor? Básicamente pueden observarse tres estrategias conceptuales: la del “cuidado del otro”, la de la “vulnerabilidad humana” y la de “responsabilidad docente”.

En primer lugar, los dossiers buscan diferenciar claramente los conceptos de “asistencialismo” o “contención” –asociados con la década neoliberal– respecto de un concepto novedoso: el de “cuidado”. Hemos señalado más arriba que una de las

críticas que se formuló reiteradamente contra la educación de los noventa consiste en que la escuela asumió una función de “contención” en desmedro de su función específicamente pedagógica. Al respecto, los dossiers parecen admitir que las desigualdades en la distribución de la riqueza difícilmente puedan resolverse en el corto plazo y, por lo tanto, niños y jóvenes pobres continuarán necesitando de una escuela que, además de saberes, les provea una serie de elementos materiales.

Sin embargo, el nuevo “modelo igualitario-inclusivo” de escuela ya no estaría embarcado en una tarea de “asistencialismo” o de “contención”, en la que el cuidado del otro se habría caracterizado por una fuerte asimetría o por la condescendencia propia del acto benéfico²¹. A diferencia de la “contención” de los años noventa, el “cuidado” supondría una relación horizontal, simétrica y de dependencia mutua entre los sujetos, de modo que cada individuo sería, al mismo tiempo, un sujeto “necesitado de cuidado” y “dador de cuidado”. Pero hay también una segunda diferencia: además de establecer un vínculo más democrático e igualitario y menos asimétrico que el de “contención”, el concepto de “cuidado” abarcaría no solo la provisión de cuidados materiales, sino también la función escolar de instrucción y transmisión de conocimientos:

Sin lugar a dudas, parte del cuidado que la escuela ofrece –y que ha definido el sentido de su existencia– consiste en brindar conocimientos a las nuevas generaciones, conocimientos que se imbrican con experiencias y posiciones éticas. [...] El conocimiento, brindado en toda su potencialidad e incompletud es, indudablemente, un especial modo de cuidado. Volver a pensar ambos términos juntos, el cuidado y la instrucción [...] es necesario para pensar que la transmisión de conocimientos es una forma de cuidado y protección, y para valorar también las formas de cuidado menos intelectuales que tienen lugar en la escuela (Dussel & Southwell, N° 4, septiembre de 2005)²².

De este modo, escapando al indeseable concepto de “contención”, la revista construye la idea de que, aun a través de vínculos más simétricos e igualitarios entre los sujetos y sin soslayar la función pedagógica, la asistencia (material y afectiva) continúa siendo

²¹ “A veces el cuidado se instala como el lugar de una desigualdad irremediable: cuidar a los pobres, a los desvalidos, a los enfermos, es una acción que puede condenar a los otros a permanecer eternamente en esa situación que se juzga inferior. Habría que cuestionarse, en este caso, si la compasión no conlleva, en el fondo, desprecio, como en esa actitud que parece decir ‘pobrecitos los pobres’, y no les otorga ninguna dignidad, ninguna condición equiparable a la del sujeto que hace la ‘deferencia’ de cuidar” (Dussel & Southwell, N° 4, septiembre de 2005).

²² Vale destacar que el título del dossier en que se reflexiona sobre esta cuestión es “Cuidar enseñando”. El lema sintetiza las dos funciones (asistir e instruir) que se esperarían de la escuela actual.

una función de la institución escolar. Después de todo, el “cuidado” constituiría, dicen las autoras, una función intrínseca de la escuela moderna:

Nuevamente, hay que recordar que la idea misma de la educación y su forma institucional moderna, la escuela, involucraron desde sus orígenes una vinculación profunda con la idea de cuidado; supusieron un modo de contener al otro, que encierra modos de atención y resguardo que son, a la vez, individuales, colectivos, sociales, culturales (*ibíd.*).

Una segunda estrategia persuasiva, tendiente a atenuar los efectos paralizadores que el obstáculo de la pobreza puede producir para la acción docente, se observa en el hecho de que, aun cuando la revista no eluda de ningún modo el reconocimiento de la pauperización de la sociedad y, en particular, de la población de niños y jóvenes que asisten a las escuelas, la problemática de la carencia material es equiparada frecuentemente con necesidades no materiales o eventuales acontecimientos que responden al orden de la fatalidad. La pobreza se coloca así en un nivel de equivalencia respecto de conflictos tales como traumas, accidentes, problemas vinculares, enfermedades, muertes, delitos, etc.:

Mucha gente hoy se despidе no solo con un “chau” sino también con un “cuidate”, como si estuviéramos todos permanentemente en peligro. Ese “cuidate” puede leerse como un cuidarse no solo de la delincuencia o de la violencia exterior (del terrorismo, de los accidentes), sino también de otros fantasmas: la pobreza, el hambre, el desempleo, la precariedad, la inestabilidad, la enfermedad, la depresión, las neurosis varias. Todos somos, o mejor dicho, nos sentimos vulnerables, y esta vulnerabilidad viene por las inclemencias de una vida que se ha vuelto menos previsible, más provisional, más sujeta a los accidentes y calamidades varias que nos acechan. Los sujetos de esta época vivimos con más miedos: miedo a que nos roben, miedo a que nos maten, miedo a que nos enfermemos, miedo a que nos defrauden, miedo a que no nos quieran (Dussel & Southwell, N° 4, septiembre de 2005).

No son pocas las veces en que nos enfrentamos con el dolor en la escuela. Un alumno o alumna que se accidenta, una enfermedad, la pérdida de un ser querido, las catástrofes climáticas, los eventos políticos, o el dolor más persistente y duradero del hambre y la marginación social, son situaciones que nos confrontan, en distinta magnitud, con nuestros propios límites como educadores, el valor de nuestra tarea y la posibilidad de seguir apostando al día a día de la enseñanza [...]. La experiencia del dolor es algo que compartimos todos los seres humanos, aun cuando cada uno lo viva a su manera. Desde el primer golpe cuando se sale del útero materno, y del grito que demuestra la vida, los humanos tenemos una convivencia diaria con el sufrimiento. Como dijimos, hay dolores de distinto tipo, más fuertes o más débiles, más momentáneos o más permanentes, pero en cualquier caso, los padecimientos nos atraviesan más temprano o

más tarde, y tenemos que aprender a vivir con ellos. “Vivir con ellos” puede implicar, entre otras cosas, superarlos si es que se puede, o tolerarlos y aceptarlos si no podemos cambiar las condiciones que nos llevaron al sufrimiento (Dussel & Southwell, N° 12, mayo-julio de 2007).

Si bien se reconocen diferencias de intensidad y de evitabilidad, los peligros de cualquier índole se funden en la característica común de la *vulnerabilidad*, rasgo antropológicamente universal, igualador y transclasista. Y dado que en todos los tiempos y en todas las sociedades los seres humanos han experimentado la vulnerabilidad de un modo u otro, el dolor que debe enfrentar la escuela de comienzos del siglo XXI en la Argentina no sería, en esencia, diferente del dolor que escuelas de otros tiempos y de otras sociedades han debido enfrentar a su turno. Las estrategias para enfrentar el dolor, por lo tanto, son similares y están siempre “a mano de las escuelas”:

Lo que enseñan los casos que mencionamos y que nos presentan las notas incluidas en este dossier, es que no da lo mismo no hacer nada que hacer algo; y que ese “algo” que propone la escuela implica movilizar recursos, orientar acciones, y retomar la iniciativa en la acción escolar. ¿Qué recursos tienen a mano las escuelas? Son las redes sociales, los saberes acumulados, las personalidades de los actores, o la posibilidad de la jurisdicción de ayudar profesionalmente, las que definen esos recursos. Habría que tratar de que esas redes sociales, esos saberes, esos “reflejos” que aparecen en ciertas situaciones, estén más disponibles para todos. Quizás sea tiempo de darles más entidad, y de proponer una discusión y una reflexión a nivel del sistema educativo acerca de estas temáticas (*ibíd.*).

Mecanismos de intervención que se extienden desde el diálogo en la escuela que habilite la “palabra dolorida” hasta redes sociales “a mano de las escuelas” constituyen recursos que, por un lado, colocan a los sujetos en redes vinculares simétricas e igualitarias y, por otro lado, les otorgan autonomía respecto de un Estado que, en ocasiones, demora más que las organizaciones sociales en aportar soluciones²³.

²³ Conviene recordar aquí la mirada de Bernardo Sorj sobre las organizaciones de la sociedad civil: “La valorización y la expansión de organizaciones que se autodefinen como ‘sociedad civil’ simboliza y expresa la pérdida de centralidad de la clase obrera, así como la crisis de los partidos políticos, la retracción del Estado de Bienestar y las crecientes dificultades de los gobiernos para enfrentar los nuevos desafíos de sociedades simultáneamente fragmentadas y globalizadas. Así, la ‘sociedad civil’ ha pasado a ser considerada, en el imaginario social, como la única institución portadora de virtudes políticas, inclusive por parecer ‘no política’, valorizada como si se tratara de un nuevo agente de transformación histórica y expresión de los deseos libertarios y de justicia social ante la falta de humanidad del mercado y del Estado (citado en Más Rocha & Vior, *op. cit.*: 32).

Finalmente, la revista busca infundir en el lector-docente el compromiso de sumarse a la construcción del nuevo *modelo igualitario-inclusivo de escuela* a través de su responsabilización. Del mismo modo que, según la filosofía política, las sociedades no pueden ser consideradas meras víctimas de los genocidios cometidos a lo largo de la historia, los docentes no pueden, dicen las autoras, considerarse ajenos a una realidad que deben contribuir a modificar. Vale insistir en que de ningún modo la revista desconoce la responsabilidad que el Estado tiene en la resolución de los conflictos sociales más urgentes, especialmente el de la pobreza. Si bien se sugiere que el origen del problema reside en las décadas previas al comienzo del siglo, no se ignora el hecho de que es una de las tareas pendientes del Estado la implementación de políticas que logren paliar esa situación. No obstante, la revista busca conjurar la posibilidad de que los docentes encuentren en la pobreza de los alumnos el justificativo para una posible abstención en relación con sus tareas, y uno de los modos de hacerlo consiste en recordarles su responsabilidad:

...ese miedo busca conjurarse con la culpabilización del Estado y de los funcionarios que no hicieron bien sus deberes. En muchas escuelas urbanas, la preocupación por los edificios escolares – totalmente legítima y justificable– es un nuevo escenario de una pelea que articula el miedo a la catástrofe con la denuncia de una situación de abandono y precariedad que data de décadas. Pero, ¿es ese todo el cuidado que debemos brindar a las nuevas generaciones? ¿Se agota en los edificios y la asistencia material? (Dussel & Southwell, N° 4, septiembre de 2005).

Salvo que el lector acepte el calificativo de –como mínimo– “materialista”, las preguntas retóricas de la cita esperan, naturalmente, una respuesta negativa. La revista se propone recordar que maestros y profesores tienen una responsabilidad político-pedagógica que les impide abandonarse a la victimización por parte de un Estado un poco negligente:

La responsabilidad es un concepto central en la filosofía política contemporánea, que discute, después del Holocausto y de los traumas del siglo XX –incluidos los que sufrimos en el pasado reciente en la Argentina–, cómo fue posible el horror y qué lugar (responsabilidad) le cupo a cada quien en esos desenlaces trágicos. De esa reflexión que abre en muchas direcciones, creemos que es importante rescatar el dejar de considerar al conjunto de la sociedad como mera víctima, lo que niega la posibilidad de ser sujetos de la historia, y entender que siempre hay una trama compleja de posibilidades que permiten asumir posiciones disidentes. En el caso de las y los docentes, la noción de responsabilidad político-pedagógica supone abandonar esa posición de víctimas de los designios de otros (el gobierno, el Estado, el sindicato o los padres) y asumir un lugar ético y político centrado en las posibilidades que se

abren, contrario a los discursos deterministas que dicen que “con estos chicos no se puede” y que se resignan a un vínculo frustrante con sus alumnos y con el conocimiento (Dussel & Southwell, N° 25, junio de 2006: 26).

Para resumir, podría afirmarse que, durante la primera década del siglo XXI, las condiciones sociales y económicas no se han transformado tan radicalmente como los discursos: si las políticas económicas y educativas neoliberales de los años noventa son terminantemente condenadas, las situaciones de exclusión social siguen operando de modo que el marco legal muestra sus limitaciones. Entonces, dado que los problemas socioeconómicos continúan siendo acuciantes, los artículos de *El monitor* los refieren con un nuevo discurso: ya no hay “asistencialismo”, sino “cuidado del otro”; ya no se trata de “pobreza”, sino de “vulnerabilidad”, y ya no se trata de culpabilizar al Estado, sino de asumir la “responsabilidad docente”. Discurso y acción política –como señalan Más Rocha y Vior– parecen así distanciarse:

Con un discurso renovado, distanciándose de la retórica neoliberal de la década pasada, las propuestas en materia educativa a partir de 2003 continúan, o quizás profundizan, las políticas educacionales de los '90 (Más Rocha & Vior, *op. cit.*: 24).

Recapitulación

Resulta imposible describir los rasgos salientes de la educación argentina en las últimas décadas sin hacer referencia a la Ley Federal de Educación de 1993 y a la Ley de Educación Nacional de 2006. Las dos leyes, que tuvieron un fuerte carácter reconfigurador del sistema educativo, permiten organizar una nítida periodización: la primera ley constituye el instrumento jurídico clave de la Reforma Educativa que surge de la implementación de políticas neoliberales durante la década del noventa; la segunda es la ley post-neoliberal de la primera década del siglo XXI. Solo a partir del análisis del impacto de la Ley Federal sobre el sistema educativo es posible comprender las condiciones de posibilidad de los discursos del nuevo siglo que, contruidos sobre una retórica anti-neoliberal, legitimaron una nueva reestructuración de todo el sistema educativo en menos de quince años.

La institucionalización de las tendencias neoliberales en el ámbito educativo se produce en la década del noventa a través de la Reforma Educativa que lleva adelante el gobierno justicialista de Carlos Menem (1989-1999), reforma asentada fundamentalmente sobre dos leyes: la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos de la Nación a las Provincias y Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (1992) y la Ley Federal de Educación (1993). Renuentes a ser fácilmente etiquetadas bajo las categorías de “centralización” o “descentralización”, las medidas de la Reforma determinaron, por un lado, un movimiento centrífugo que se observa, por ejemplo, en la renuncia del Estado central al financiamiento y administración de las escuelas y los sistemas educativos jurisdiccionales, pero, por otro lado, un movimiento centrípeto cifrado, por ejemplo, en el control de la calidad del sistema educativo a través de mecanismos de evaluación unificados o en el mismo modo verticalista en que el Estado nacional implementó la Reforma. Por este motivo, en lugar del par antagónico *centralización / descentralización* quizás resulten más adecuadas las fórmulas –no necesariamente elaboradas para el caso argentino– de *gerencialismo eficientista* (Aguilar Hernández, 2006) o *recentralización conservadora* (Más Rocha & Vior, 2009) para dar cuenta de estas nuevas modalidades de intervención del Estado neoliberal en el sistema educativo.

Las principales consecuencias de la Reforma de los años noventa podrían sintetizarse aludiendo a la emergencia de una *doble fragmentación*. Por un lado, se produjo la *fragmentación del sistema educativo nacional*: circunstancias tales como la no implementación de la Reforma en algunas jurisdicciones o la diversidad de formas que esa implementación asumió contribuyeron a astillar una estructura que

tradicionalmente se había caracterizado por su fuerte homogeneidad. Por otro lado, se produjo la *fragmentación social y cultural del campo escolar* en una pluralidad de conglomerados de escuelas según sectores sociales diferenciados, sin un campo de referencia común. Esta segunda forma de la fragmentación, que clausuró un modelo de escuela pública nacional en el que tradicionalmente confluían sectores sociales relativamente heterogéneos, afectó especialmente al conglomerado de “escuelas para anclar en un mundo desorganizado” y “escuelas para resistir el derrumbe” (Tiramonti, 2007 [2004]), es decir, a las instituciones educativas correspondientes a los sectores medios y bajos que padecieron las consecuencias de la dinámica de la movilidad social descendente o la directa expulsión del mercado laboral. Es aquí donde la Reforma introdujo una escolarización de baja intensidad y un proceso de desinstitucionalización que vulneró, entre otros pilares, la autoridad docente, pautas de trabajo y normas de convivencia.

Ya en el siglo XXI, los discursos del nuevo campo pedagógico oficial en casi una década de gobierno kirchnerista (2003-2011) construyen la imagen de un tiempo presente que se diferencia y se opone al pasado de los años noventa. Si las leyes de la era neoliberal habían producido la fragmentación del sistema educativo, esa fragmentación se presenta ahora como finalmente reparada gracias a la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006), ley que habría logrado rearticular el sistema a través del retorno a la estructura más homogénea de Educación Primaria y Educación Secundaria, pero con una diferencia significativa: ahora, ambas son obligatorias. Con esta ley –junto con la totalidad del marco jurídico que la complementa– se cierra un primer período en la etapa de la educación kirchnerista (2003-2007).

Pero, como señalamos, la fragmentación producida en los años noventa no solo afectó al sistema, sino que también consistió en una fragmentación social y cultural del campo escolar. Al respecto, durante el segundo período en la educación kirchnerista, que corresponde a las gestiones de los ministros Tedesco (2007-2009) y Sileoni (2009-2011), se pone en evidencia que la solución no parece depender de la sanción de una ley y comienzan a manifestarse los límites del nuevo marco jurídico para operar sobre el problema de la exclusión educativa de amplios sectores de la sociedad. Frente a este problema, los discursos oficiales despliegan una serie de estrategias tendientes a suturar de algún modo esta segunda fragmentación.

Las estrategias discursivas más complejas son aquellas con las que los intelectuales del campo recontextualizador oficial buscan construir una nueva escuela pública para el siglo XXI que supere la fragmentación legada por el neoliberalismo. A través de sus intervenciones en *El Monitor de la Educación*, Inés Dussel y Myriam Southwell

convocan al profesorado a la construcción de aquello que podría denominarse “modelo escolar igualitario-inclusivo”, es decir, un modelo que, recuperando los valores igualitarios de la antigua escuela pública argentina de comienzos del siglo XX, apueste a la producción de una totalidad simbólica que reinstale la idea de pertenencia de todos los sujetos a un ámbito público y común. Como la vieja “escuela sarmientina”, pero sin su matriz homogeneizadora ni expulsora de diversidades culturales, el nuevo modelo escolar logrará reconstituir el sentido de pertenencia de los sujetos a una comunidad que el neoliberalismo habría convertido en una mera sumatoria de consumidores insertos en el mercado. Eventualmente, las desigualdades materiales podrían constituir, para este discurso, un obstáculo en la acción docente; sin embargo, esos obstáculos deberán sortearse gracias a la responsabilidad docente, a la capacidad de las escuelas para intervenir en otras problemáticas humanas tan dolorosas como la pobreza y a la existencia de redes de la sociedad civil a disposición de las escuelas que actúan con mayor celeridad que el Estado central. En este sentido, la tarea que la revista oficial del Ministerio de Educación arroja sobre los docentes no es en absoluto sencilla: se trata nada menos que del desafío de reconstruir una escuela de valores republicanos que otorguen a los sujetos un sentido de pertenencia a una comunidad, de manera similar a como lo hacía la antigua escuela de comienzos del siglo XX, pero sin su tendencia homogeneizadora y –más difícil aún– sin una dinámica de movilidad social ascendente con la cual esa escuela estaba sólidamente articulada.

Metodología

Capítulo 3. Metodología

Presentación

En la primera parte hemos presentado el problema de investigación, el marco teórico y las principales características del contexto en el que se han producido los materiales sobre la lectura que nos interesa abordar. En esta segunda parte nos proponemos describir algunos de los aspectos relativos a la metodología empleada en el trabajo. Lejos de presentar pormenorizadamente las características de una técnica a la cual la investigación se habría ajustado de manera estricta, nuestro interés consiste en exponer aquí las actividades desarrolladas para alcanzar los objetivos propuestos y, especialmente, fundamentar las principales decisiones metodológicas que fuimos tomando a lo largo del proceso de investigación.

Procuramos, entonces, presentar una serie de criterios a partir de los cuales hemos definido algunos aspectos clave de la tesis. Es así como se argumenta aquí acerca de las razones por las cuales decidimos adoptar los materiales que conforman el corpus principal, circunscribir su selección al período 2003-2011, considerar a los docentes de la Provincia de Buenos Aires como destinatarios, establecer ciertas unidades de registro para el examen de los materiales y utilizar una nomenclatura particular para construir una tipología de los discursos sobre la lectura.

Este capítulo está dividido en tres partes: “Perspectiva metodológica”, “Fases de la investigación” y “Presentación de los materiales”. En la primera parte describimos la orientación metodológica general y el método seleccionado para alcanzar el objetivo principal de nuestro trabajo: referimos allí los fundamentos de la elección de una metodología cualitativa y de la técnica del denominado “análisis de contenido”. Además de justificar ambas elecciones, en esta primera parte nos interesa poner de manifiesto la vinculación entre marco teórico, objetivo, metodología y método.

La segunda parte está destinada a exponer las diferentes etapas en el desarrollo del proceso de investigación. Para eso partimos del esquema que se deduce de las observaciones de Laurence Bardin (1986 [1977]) sobre las tres fases que organizan el análisis de contenido, para señalar las particularidades que, en relación con ese esquema, asumió nuestro trabajo. Pese a las modificaciones que introdujimos en él, conservamos la estructura general que establece el autor con el fin de describir las actividades desarrolladas:

- a) la *fase de preanálisis*, en la que definimos los criterios relativos a la selección del período (2003-2011) y la jurisdicción (Provincia de Buenos Aires) y la configuración de dos tipos de corpus: uno principal y un corpus de fuentes secundarias;
- b) la fase de *aprovechamiento del material*, en la que diseñamos dos sistemas de unidades para el análisis del contenido de los textos: uno formal o estructural y otro semántico;
- c) la fase de *interpretación de los datos*, centrada en la tarea de categorizar los seis tipos de discursos que hemos reconstruido a partir del análisis de los materiales.

Por último, la tercera parte del capítulo presenta la lista de textos que conformaron el corpus principal y el corpus de fuentes secundarias. Además, describimos brevemente las características de las agencias recontextualizadoras nacionales y provinciales a cargo de la elaboración de los materiales en cuestión.

1. Perspectiva metodológica

Como señalamos en la primera parte, el marco teórico de nuestro trabajo se articula en torno a una concepción *polifónica* (Bajtín, 1989 [1975]) y *agónica* (Bourdieu, 2008 [1992]) de los discursos y en torno a una concepción de los discursos recontextualizadores (Bernstein, 1993 [1990]; Díaz, 1995) como *intertextos* de los discursos del campo primario sobre la lectura y del campo intelectual de la educación. A partir de este marco teórico, hemos establecido como objetivo principal el de establecer los diferentes tipos de discursos sobre la lectura, destinados al profesorado de Prácticas del Lenguaje y de Literatura de secundaria de la Provincia de Buenos Aires, producidos por diferentes agencias del campo recontextualizador oficial durante el período 2003-2011. De este modo, el objetivo principal de nuestro trabajo queda articulado con el marco teórico: solo desde una perspectiva que cuestiona la idea del monologismo o el carácter meramente instrumental y comunicativo del lenguaje es posible pensar que un determinado campo (en este caso, el campo recontextualizador oficial) constituye un espacio de encuentro de una pluralidad de discursos entre los que se establecen relaciones de tensión y enfrentamiento.

Para llevar adelante este objetivo hemos optado por examinar principalmente una serie de materiales producidos entre 2003 y 2011 por diferentes agencias del campo recontextualizador oficial destinados al profesorado de la Provincia de Buenos Aires. Nuestro propósito consistió en interrogar esos materiales para encontrar allí la presencia de discursos sobre la lectura y, consecuentemente, registrar una serie de ideas (sobre la lectura en la escuela, sobre las prácticas de enseñanza y sobre los alumnos adolescentes como lectores) que permitieran caracterizar cada uno de esos discursos. Para realizar esta tarea hemos decidido adoptar una *metodología cualitativa*.

Esta decisión responde a diversas razones. En primer lugar, las conceptualizaciones sobre la lectura escolar y las nociones vinculadas con ella resultan difícilmente registrables a través de diseños cuantitativos estrictamente sistematizados. Si bien hemos utilizado una serie de variables de análisis –aunque incluidas en un diseño flexible–, no se trataba de contabilizar la frecuencia de aparición de variables, sino de examinar el modo en que cada uno de los discursos las adopta o las procesa.

En segundo lugar, la índole del análisis que nos proponíamos obligaba a abordar cada tipo de material de un modo específico; los modos de interrogar los materiales –

pertenecientes a diversos equipos autorales y a agencias recontextualizadoras con funciones divergentes– no podían ser de ningún modo homogéneos, sino que cada clase de texto (diseños curriculares, recomendaciones metodológicas, análisis de resultados de operativos de evaluación, etcétera) requería un tipo de lectura específica. Era necesario, entonces, recurrir a una modalidad “recursiva” de investigación en la que el diseño –característico de la investigación cualitativa– fuera “emergente”, es decir, un diseño que “se va elaborando a medida que avanza la investigación. Cuando se encuentran desajustes importantes se puede incluso replantear el problema, adoptando las modificaciones que se consideren oportunas” (López Noguero, 2002: 169).

Finalmente, nos interesaba llevar a cabo un trabajo que no asumiera una mirada meramente descriptiva de los discursos sobre la lectura. Si bien es cierto que nos propusimos reconstruir el estado de un determinado campo recontextualizador en un período específico, nos guiaba al mismo tiempo el propósito de analizar críticamente tales discursos: la tarea consistía en interrogar los materiales y, en caso de que los hubiera, poner en evidencia sus limitaciones o contradicciones, además de detectar la existencia de polémicas no manifiestas. En este sentido, no pretendíamos adoptar como investigadores la posición de neutralidad o de objetividad que suelen demandar al investigador las metodologías cuantitativas; por el contrario, creemos que nuestro involucramiento era condición de posibilidad del análisis, aun asumiendo conscientemente el riesgo de estar produciendo un discurso tan susceptible de examen crítico como los materiales que hemos analizado.

Dentro de esta orientación metodológica cualitativa, el método seleccionado para alcanzar el objetivo de definir los diferentes discursos recontextualizadores oficiales sobre la lectura fue el *análisis de contenido* de los materiales seleccionados. Pese a la caracterización propuesta en la obra considerada fundadora del análisis de contenido (*Content Analysis in Communications Research* fue publicada en 1952 por Bernard Berelson), donde fue definido sin más como técnica cuantitativa, consideramos que no existe incompatibilidad entre tal estrategia y la adopción de una perspectiva cualitativa. Al respecto, hace ya más de tres décadas, el especialista en análisis de la comunicación Klaus Krippendorff formulaba la siguiente crítica al creador de esta técnica:

...Berelson sostiene que el análisis de contenido es “una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación”. [...] La exigencia de que la descripción sea “cuantitativa” es análogamente restrictiva: si bien en muchas actividades científicas la cuantificación es

importante, los métodos cualitativos han demostrado su eficacia, particularmente en lo que se refiere a extraer de la propaganda información utilizable con fines políticos o militares, así como en psicoterapia y, aunque parezca extraño, en el análisis por ordenador de datos lingüísticos, donde las consideraciones cualitativas resultaron fundamentales para el establecimiento de algoritmos adecuados (Krippendorff, 1997 [1980]: 29).

Apartándose también de perspectivas exclusivamente cuantitativas, Laurence Bardin define el análisis de contenido como “un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones tendente a obtener indicadores (*cuantitativos o no*) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (variables inferidas de estos mensajes)” (Bardin, 1986 [1977]: 32, cursivas nuestras).

Como sea, consideramos que el análisis de contenido es el método que mejor se adecua a nuestro propósito de definir diferentes tipos de discursos a partir del examen sistemático de una serie de materiales, precisamente porque se trata de un método que “permite extraer, examinar y comparar los núcleos temáticos” (Sautu, *op. cit.*: 153). Pero además optamos por el análisis de contenido debido a que constituye una técnica que resulta particularmente apropiada para un trabajo de exploración de materiales que nunca habían sido sistemáticamente interrogados; al respecto, Bardin observa:

El análisis de contenido enriquece la vacilación exploratoria, aumenta la propensión al descubrimiento. Es el análisis de contenido “para ver” [...]. Esto sucede sobre todo cuando el analista se lanza a un terreno, o a un tipo de mensajes poco “desbrozado”, donde faltan al mismo tiempo la problemática de partida y las técnicas a emplear. [...] El análisis “a ciegas” –aplicando de manera casi aleatoria (por el método de ensayos y errores) procedimientos de inventario y clasificación, por ejemplo (los más manejables al principio)– puede hacer surgir hipótesis que, sirviendo entonces de guías, conducirán al analista a forjar las técnicas más adecuadas a su verificación (Bardin, *op. cit.*: 22).

De manera muy similar a la descrita por el autor, al comienzo de nuestra investigación contábamos con una serie de materiales sin ningún tipo de mapa previo que sugiriera un abordaje inicial, más allá de las clasificaciones más obvias y menos productivas en este caso (por ejemplo, las relativas al género discursivo: documento curricular, recomendación metodológica, etcétera). La producción de una clasificación de los discursos corría, entonces, por nuestra cuenta, y constituía una tarea de punto

de llegada sin un plano que estableciera puntos de partida. Para plantearlo recuperando la imagen de Bardin, el inicio del trabajo implicaba un transitar “a ciegas” por materiales “poco desbrozados”; de ahí la necesidad del análisis de contenido concebido como técnica que posibilitara el surgimiento de hipótesis, que enriqueciera la “vacilación exploratoria” y que aumentara la “propensión al descubrimiento”.

En resumen, en el marco de este trabajo procuramos diseñar un *cuerpo metodológico* que resultara coherente con el *marco teórico* y con los *objetivos* de la investigación. Dado que nos propusimos el objetivo principal de establecer los diferentes discursos sobre la lectura existentes en un determinado momento dentro de un campo recontextualizador, decidimos partir de un *marco teórico* que concibe el discurso (en este caso, el discurso recontextualizador oficial) como una superficie polifónica y agónica, producto de enunciadores (agentes y agencias) ubicados en un campo cuya lógica es la de la lucha por la dominación y la conquista de capital simbólico. Los principales documentos por donde circulan tales discursos está constituido por materiales destinados al profesorado; por tal razón hemos conformado un corpus principal a examinar a través de la técnica del *análisis de contenido*, concebida desde una *perspectiva metodológica cualitativa*; tal técnica no fue utilizada entonces para cuantificar frecuencias ni para neutralizar la subjetividad del investigador, sino para explorar o desbrozar una serie de materiales y examinarlos desde una perspectiva crítica.

2. Fases de la investigación

Bardin describe de manera sumamente detallada la organización del trabajo en torno al análisis de contenido. Según el autor, la tarea se estructura en tres fases de acuerdo con un orden cronológico: el preanálisis, el aprovechamiento o examen del material y la interpretación de los resultados.

1) El *preanálisis*, dice Bardin, es la fase de organización de la tarea y corresponde a una etapa de intuiciones que permiten establecer un programa. Las actividades más importantes de esta fase consisten en la lectura superficial, la elección de los documentos, la formulación de hipótesis y objetivos y la señalización de los índices y elaboración de los indicadores.

2) La segunda fase, la de *examen del material*, es la etapa en la que se procede a administrar sobre el material seleccionado las decisiones ya tomadas. El autor establece aquí tres estadios, especialmente para los trabajos de carácter cuantitativo: la elección de unidades de registro y de contexto, la elección de las reglas de recuento y la categorización.

a) La *unidad de registro* consiste en la unidad de significación o segmento de contenido considerado como unidad que se codificará o categorizará y será recontado; en algunos casos la unidad es semántica (un tema); en otros casos es sintáctica (la frase o ciertas palabras). La *unidad de contexto*, en cambio, es el segmento formal del mensaje (frase, párrafo) en la que se rastreará la unidad de registro.

b) Las *reglas de recuento* son aquellas que establecen la manera de contabilizar las unidades de registro. Entre ellas figuran la presencia (o ausencia) de las unidades, la frecuencia, la frecuencia ponderada, la intensidad y el orden.

c) La *categorización* consiste en el agrupamiento de las unidades de registro de características comunes en secciones (*categorías*) bajo un mismo título genérico. La categorización puede provenir de dos procesos inversos: el procedimiento de las "casillas" (se parte del sistema de categorías hacia su rastreo en los materiales) o el procedimiento "por montones" (la entrada conceptual de cada categoría no se define hasta el final de la operación). Las categorías deben cumplir con una serie de cualidades tales como exclusión mutua, homogeneidad, pertinencia, objetividad y fidelidad, y productividad.

3) La última fase es aquella relativa al *tratamiento e interpretación de los datos obtenidos* y consiste en "hacer hablar" a los datos brutos a través de inferencias. Para

llevar a cabo tales inferencias, el investigador puede hacer hincapié en diversos “polos de atracción” que suelen corresponderse con los principales elementos del circuito clásico de la comunicación: el emisor, el receptor, el mensaje o el medio.

A partir de este esquema de las fases del análisis de contenido, exponemos a continuación las características específicas que el proceso adoptó en el marco de nuestro trabajo. Podrá observarse que hemos adaptado el esquema desechando especialmente aquellas actividades más apropiadas para los abordajes cuantitativos.

2.1. Primera fase: el preanálisis

En esta primera fase, nuestro trabajo se dividió en dos etapas:

- a) La selección y la lectura exploratoria de los materiales. Esta etapa implicó la definición de criterios de selección (al respecto, tuvimos en cuenta dos variables fundamentales: el período y la jurisdicción seleccionados);
- b) La formulación inicial de hipótesis y objetivos y, a partir de ellos, la definición del corpus principal y del corpus de fuentes secundarias.

Selección y lectura exploratoria de los materiales

En la etapa correspondiente a la recopilación inicial de los materiales hemos rastreado documentos elaborados por agencias del campo recontextualizador oficial, destinados al profesorado de Prácticas del Lenguaje y de Literatura de secundaria de la Provincia de Buenos Aires y producidos durante el período 2003-2011. Esta decisión implicó establecer una serie de criterios de selección relativos al desempeño laboral de los destinatarios, a la periodización y a la jurisdicción, cuyos fundamentos exponemos a continuación.

a) Criterios para determinar el período de selección (2003-2011)

Nuestro interés consistía en determinar qué es aquello que el campo recontextualizador oficial está comunicando al profesorado de secundaria sobre la lectura *en los últimos años*. Nos guiaba la pretensión de conocer qué se dice a los

profesores *en el momento más cercano posible al presente* y examinar, por lo tanto, discursos *contemporáneos* sobre la lectura. De ahí que la tarea de selección se haya realizado sobre materiales producidos a partir de 2003, es decir, a partir del inicio del período kirchnerista.

Como señalamos en la primera parte, los discursos producidos desde el kirchnerismo a partir de 2003 lograron construir una antinomia: el período que se inauguraba ese año con Néstor Kirchner constituiría en la historia argentina una era progresista, “nacional y popular”, de signo ideológico opuesto a las políticas neoliberales de los años noventa que, implementadas por Carlos Menem, habían conducido al desastre financiero e institucional desatado entre 2000 y 2002. Este discurso encontró también su versión en términos de política educativa: si la Ley Federal de Educación de 1993 era parte de la legislación neoliberal sancionada a instancias de agencias vinculadas con organismos financieros internacionales, el gobierno de la era nacional y popular debía sancionar una nueva ley de educación: en 2006 se sanciona, efectivamente, la Ley de Educación Nacional, que da por derogada la Ley Federal de Educación de 1993.

Nuestra tarea inicial, entonces, consistió en recopilar los materiales producidos a partir del año en que se inicia la presidencia de Néstor Kirchner, es decir, a partir del inicio del período cuyos discursos dan por clausurados tanto el período de crisis económica y sociopolítica de los años inmediatamente anteriores (2000-2002) como el período de políticas neoliberales de los años noventa. En otras palabras, escogimos materiales producidos durante los años previos a la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006) –años en los que comienza a promoverse la necesidad de sancionar una nueva ley de educación– y los materiales producidos durante los años inmediatamente posteriores a la sanción de esa ley.

El año 2003, entonces, marca claramente el comienzo de un período de “normalización institucional” (un “re-comienzo”) y ese es el punto que establecimos como el momento inicial para nuestra indagación. En cambio, el momento establecido como punto final (el año 2011) lejos está de coincidir con el fin de un período histórico-político en la Argentina: por una parte, es de prever que la experiencia kirchnerista continúe desarrollándose por lo menos hasta 2015 (ese año caducará el segundo mandato presidencial de Cristina Fernández de Kirchner); por otra parte, no existen razones que permitan vislumbrar el agotamiento de la Ley de Educación Nacional sancionada en 2006, de modo que tampoco en términos educativos el punto que establecimos como cierre de la selección constituye la clausura de un período. Conviene advertir entonces que el hecho de establecer como límite el año 2011 se

relaciona exclusivamente con el momento de producción de nuestro trabajo: esta tesis fue elaborada entre 2012 y 2013; por esta razón, en el intento de prolongar nuestra indagación hasta el presente más próximo, creímos adecuado limitar a 2011 el momento de producción de discursos a examinar, dada la previsible dificultad que implica analizar y escribir sobre discursos que continúan produciéndose de manera simultánea a la investigación¹.

b) Criterios para determinar la procedencia jurisdiccional de los destinatarios (Provincia de Buenos Aires)

La elección de la jurisdicción a la que pertenecen los profesores destinatarios de los materiales seleccionados responde a criterios de diversa índole. La Provincia de Buenos Aires se sitúa en la región centro-este del país y es la tercera entidad sub-nacional más extensa de Hispanoamérica, además de ser la provincia más extensa del país (ocupa el 11,06 % de la superficie total del territorio argentino).

Por una parte, hemos elegido la Provincia de Buenos Aires por razones cuantitativas: nos interesaba examinar materiales que buscaran impactar en una amplia franja del profesorado, es decir que se propusieran introducir transformaciones en las prácticas de enseñanza de la lectura desarrolladas por una importante cantidad de docentes y alumnos y en un significativo número de escuelas. La Provincia de Buenos Aires es la jurisdicción que mejor satisfacía tal requisito. En primer lugar, de las 24 jurisdicciones educativas de la República Argentina, la Provincia de Buenos Aires es la que concentra la *mayor cantidad de población*: según el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas de 2010, se encuentra habitada por el 38.94% de la población total del país (15.625.084 habitantes de un total de 40.117.096); para introducir un parámetro de comparación, conviene señalar que la segunda jurisdicción más poblada del país es la Provincia de Córdoba, que concentra solo el 8.24% (3.308.876 habitantes). En segundo lugar, en relación con la educación secundaria, la Provincia de Buenos Aires es, según datos del Ministerio de Educación de la Nación², la jurisdicción que cuenta con la mayor cantidad de estudiantes secundarios: el 37.27% (le sigue la Provincia de Córdoba, que concentra el 8.01% de los estudiantes secundarios); posee, además, la mayor cantidad de establecimientos educativos de

¹ No obstante, hemos considerado algunas excepciones; más adelante, en este mismo capítulo indicamos cuáles son aquellos discursos producidos con posterioridad a 2011 y que, pese a esto, hemos creído conveniente incorporar en el análisis.

² Datos difundidos por el Ministerio de Educación de la Nación a través de su sitio web: <http://portal.educacion.gov.ar> [consultado el 13/08/2013].

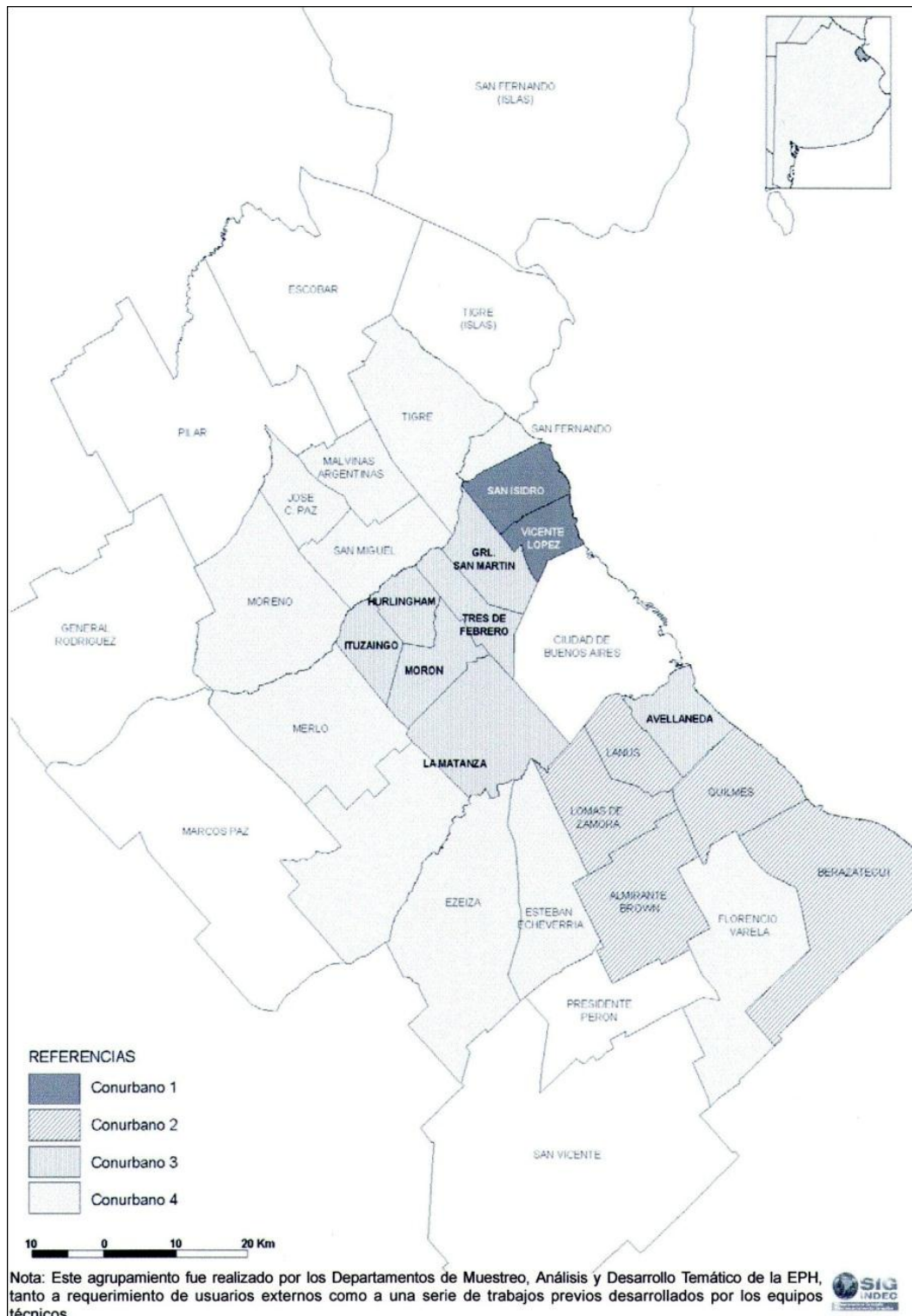
nivel secundario: el 39.77% del total de escuelas del país (una vez más, le sigue la Provincia de Córdoba, que agrupa apenas el 6.56%), y la mayor cantidad de cargos docentes (directivos, docentes frente alumnos y personal de apoyo): el 31.98% del país (le sigue la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con el 10.08%)³.

Por otra parte, la elección de la jurisdicción responde a criterios vinculados con aspectos cualitativos. Nos interesaba examinar discursos oficiales producidos para una realidad educativa que no fuera homogénea, especialmente en lo relativo al origen socioeconómico del alumnado; preferíamos trabajar con materiales que, además de dirigirse a una gran masa de destinatarios, tuvieran que enfrentar el problema de cómo intervenir en prácticas desarrolladas en ámbitos sociales y demográficos heterogéneos. Una vez más, la Provincia de Buenos Aires cumplía con este requisito. Su heterogeneidad responde, en primer lugar, a la distribución de la población en el territorio provincial: la Provincia ofrece tal contraste en su distribución demográfica que las estadísticas oficiales se ven obligadas a distinguir constantemente dos áreas. Por una parte, se encuentra la zona metropolitana más populosa del país denominada *Conurbano bonaerense* (conocida también como *Gran Buenos Aires*), con una muy alta densidad de población: 2.694,8 habitantes por km², y conformada por 24 partidos o municipios urbanizados o parcialmente urbanizados; por otra parte, se halla el *Interior de la Provincia de Buenos Aires*, con una densidad de población de apenas 18,8 habitantes por km², conformada por los 111 partidos restantes y con predominio de zonas rurales. De modo que sobre un territorio provincial total de 307.571 km² (superficie algo mayor que la de Italia), el *Conurbano bonaerense*, que ocupa sólo 2.681 km² de ese territorio, concentra el 63.46% de la población, mientras que el *Interior de la Provincia*, que ocupa 304.890 km², concentra el 36.53% restante.

En el siguiente mapa se muestra el área correspondiente a los 24 partidos del *Conurbano bonaerense* que rodean a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; obsérvese en el recuadro superior derecho la proporción del área mencionada en relación con la totalidad territorial de la Provincia de Buenos Aires⁴:

³ Conviene recordar aquí que la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, capital de la República Argentina y ubicada al Nordeste de la Provincia de Buenos Aires, constituye una jurisdicción autónoma y desde 1880 no forma parte de la provincia. La capital de la Provincia de Buenos Aires no es la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, sino La Plata, fundada por Dardo Rocha en 1882.

⁴ El mapa muestra el agrupamiento de partidos (conurbanos) establecidos por la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) del INDEC para los partidos del Gran Buenos Aires (la imagen ha sido extraída de INDEC, 2003: 12).



A tal polarización demográfica se suma una extremada polarización socioeconómica que particulariza especialmente el área del Gran Buenos Aires, donde hacia la década del noventa se produjo una nueva configuración urbana caracterizada por dos procesos: la suburbanización de los sectores de altos ingresos y la consolidación y

homogeneización de las áreas de pobreza. Así los describe la socióloga María Cristina Bayón:

Durante los últimos quince años se ha observado un claro desplazamiento residencial de los sectores de altos ingresos desde las zonas centrales (particularmente la Ciudad de Buenos Aires) hacia nuevas áreas residenciales periféricas que se ubican en el primero y segundo cordones del Conurbano, en un proceso que diversos estudios han definido como de *suburbanización de las élites*. Se trata de urbanizaciones cerradas, destinadas a sectores de altos ingresos, que se establecen en áreas intersticiales de los partidos del primero y segundo anillo. [...] Esta nueva vecindad territorial dramatizó los contrastes socioespaciales e impuso la lógica de la fragmentación urbana. En forma simultánea a este proceso se produjo otro igualmente vertiginoso de homogeneización y consolidación de áreas de pobreza. El segundo cordón, con excepción de las nuevas islas de exclusividad, se ha consolidado como una región homogéneamente pobre, y con una pobreza más intensa (Bayón, 2008: 131-2, cursivas de la autora).

Ya hemos señalado que este nivel de polarización social ha creado en la investigación educativa –especialmente en aquella que dirige su mirada hacia la educación secundaria– la necesidad de formular conceptos tales como el de “fragmentación educativa” para describir el sistema educativo a partir del vínculo entre el origen económico de los alumnos y su tránsito por el sistema escolar, y la necesidad de categorizar la polarización también en relación con los establecimientos educativos: se hablará así de extremos tales como “escuelas como espacios para la preservación de las posiciones ya adquiridas” frente a “escuelas para resistir el derrumbe” (Tiramonti, 2007 [2004]). La elección de la Provincia de Buenos Aires, por lo tanto, posibilitaba acceder a materiales recontextualizadores oficiales que se saben destinados a contextos de significativos contrastes sociales y demográficos.

En definitiva, las dimensiones que adquiere la educación secundaria en la Provincia de Buenos Aires en términos numéricos y los contrastes sociales y demográficos de su población fueron los criterios principales que nos condujeron a seleccionar materiales recontextualizadores destinados a los docentes que desarrollan en esa jurisdicción sus prácticas de enseñanza. Cabe aclarar que, si bien los destinatarios de los materiales seleccionados son (o entre los destinatarios se encuentran) profesores de la Provincia de Buenos Aires, las agencias productoras de tales materiales no pertenecen exclusivamente a esta jurisdicción: los profesores de la Provincia también son receptores de los materiales producidos por el ámbito nacional. Por esta razón, hemos considerado tanto *agencias de alcance nacional* como *agencias de alcance provincial*.

Formulación inicial de hipótesis y objetivos y definición del corpus principal y del corpus de fuentes secundarias

Durante la lectura exploratoria de los materiales se registraron principalmente cinco clases de datos: el *tipo de material*, las *agencias recontextualizadoras responsables de producir cada uno de los materiales*, los *agentes a cargo de la autoría*, su *propuesta general sobre la enseñanza de la lectura* y las *referencias bibliográficas*.

La lectura exploratoria permitió llevar a cabo tres operaciones metodológicas preliminares. En primer lugar, gracias a los datos arrojados por las variables mencionadas (especialmente la relativa a las propuestas generales sobre la enseñanza de la lectura y la correspondiente a las referencias bibliográficas), que permitieron advertir las primeras diferencias (en ocasiones, contradicciones significativas) en los modos en que los materiales conciben la enseñanza de la lectura en la escuela secundaria, se formuló una hipótesis tentativa inicial: en la medida en que se advertían propuestas generales y marcos teóricos divergentes, no parecía posible hablar de la existencia de un discurso recontextualizador oficial homogéneo o relativamente uniforme sobre la enseñanza de la lectura en la educación secundaria. En segundo lugar, se definió el objetivo principal del trabajo: establecer los diferentes tipos de discursos sobre la lectura destinados al profesorado de Prácticas del Lenguaje y/o Literatura de secundaria de la Provincia de Buenos Aires, producidos por diferentes agencias del campo recontextualizador oficial durante el período 2003-2011. Finalmente, se definieron los criterios de selección de textos para el diseño definitivo del corpus principal y se organizó un segundo corpus de fuentes secundarias.

En relación con el *diseño definitivo del corpus principal*, la selección inicial había permitido reunir un conjunto de materiales sobre el cual era necesario trazar algunos límites para la conformación de un corpus más acotado, susceptible de ser examinado sistemáticamente. Para esto se establecieron dos criterios principales que condujeron a transformar el conjunto de materiales de partida en el corpus definitivo.

El primer criterio consistió en el *alcance temporal de los materiales*. Nos propusimos examinar documentos que han tenido (o continúan teniendo) impacto en el mediano o largo plazo. De ahí la inclusión de materiales relativos a operativos periódicos de evaluación o documentos curriculares. Es cierto que se incluyeron también documentos de planes y programas de menor alcance que el que tiene, por ejemplo,

un documento curricular; sin embargo, se trata de proyectos que, si bien pudieron haber sido ideados como “proyectos piloto”, lograron reeditarse a lo largo de períodos relativamente prolongados. Hemos decidido entonces no incluir en el corpus definitivo materiales de escasa difusión y elaborados *ad hoc* para cursos breves de capacitación docente, tales como los que ofrecen los Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIE) de la Provincia de Buenos Aires, por lo general previamente al inicio del ciclo lectivo y con una duración muy breve⁵. Por otra parte, diferencia de los materiales seleccionados, estos últimos no se publican en los sitios web correspondientes a los ministerios de educación ni se envían impresos a las escuelas.

El segundo criterio de selección consistió en aquello que los metodólogos suelen denominar “saturación”, esto es, la exclusión de materiales que no aportan nueva información o, planteado positivamente, la inclusión de materiales pertenecientes a una agencia que solo agregan conceptualizaciones diferentes de las desarrolladas por otras agencias. Dado que nuestro objetivo consistía en determinar la presencia de diferentes discursos sobre la lectura en la escuela secundaria, descartamos aquellos materiales cuyo contenido, de algún modo, se superponía o resultaba redundante con el de otros materiales; en caso de redundancia, entonces, optamos por incluir aquellos en los que el discurso en cuestión hubiera sido desarrollado con mayor detalle y desechamos los que repetían o simplificaban la problemática⁶.

Por último, en lo que respecta a la necesidad de elaborar un *segundo corpus*, tanto la bibliografía sugerida al docente como los datos sobre los autores de los materiales seleccionados nos conducían permanentemente a consultar bibliografía adicional

⁵ El sitio web de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (<http://www.abc.gov.ar/>) indica que en febrero de 2013, por ejemplo, los CIE ofrecieron cursos de 12 (doce) horas de trabajo presencial en tres encuentros desarrollados en las dos semanas previas al inicio de clases (consultado por última vez el 13/08/2013).

⁶ Este es el caso, por ejemplo, de los *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios* aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación del Ministerio de Educación de la Nación, o el documento de capacitación docente a distancia *Introducción al Diseño Curricular Prácticas del Lenguaje* producido por la Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. En relación con el primer caso, los *Diseños Curriculares para la Educación Secundaria* elaborados por la Dirección Provincial de Educación Secundaria de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires amplían notablemente la lista de *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios* en tanto proponen una organización detallada, una fundamentación teórico-didáctica y una mayor orientación bibliográfica para el docente de la Provincia; en cuanto al segundo caso, el curso de capacitación a distancia mencionado no se propone sino reiterar información ya expuesta en los *Diseños Curriculares* y a presentar propuestas de trabajo en las que se aplican diferentes aspectos ya desarrollados en estos documentos; de este modo, pese a que difiere tanto la autoría como la agencia productora de los documentos, no se percibe un cambio en el discurso recontextualizador sobre la enseñanza de la lectura.

relativa a la enseñanza de la lectura producida por los mismos autores. Se trata de publicaciones pertenecientes ya no al campo recontextualizador, sino *al campo intelectual de la educación*, que presentan la ventaja de explicitar posiciones teóricas y debates que en los materiales del corpus suelen elidirse o presentarse atenuados. Esta observación nos llevó a la elaboración de un segundo corpus al que, para diferenciarlo del corpus principal ya descrito, denominaremos “fuentes secundarias”. Las fuentes secundarias, entonces, están constituidas por la producción bibliográfica perteneciente a los mismos agentes a cargo de la autoría de los materiales del corpus; sin embargo, a diferencia de estos últimos, que pertenecen al campo recontextualizador oficial y que pretenden intervenir en las prácticas de enseñanza de manera directa, las fuentes secundarias fueron producidas en el campo intelectual de la educación y, por lo general, se caracterizan por un mayor desarrollo de aspectos teóricos sobre la lectura⁷.

2.2. Segunda fase: aprovechamiento del material

Señala Bardin que la segunda fase del análisis de contenido, la de *aprovechamiento del material*, es la etapa en la que se procede a administrar sobre el material seleccionado las decisiones tomadas en la fase anterior. En esta nueva etapa, los trabajos cuantitativos establecen las unidades de registro y de contexto, la elección de reglas de recuento y la categorización. Pese a que aquí hemos adoptado una perspectiva metodológica cualitativa, seguimos a Bardin en lo que respecta al establecimiento de las *unidades de registro*, es decir, las unidades de significación o “segmento de contenido que será necesario considerar como unidad de base con miras a la categorización” (Bardin, *op. cit.*: 79). Consideramos que, independientemente del tipo de perspectiva metodológica, el establecimiento de unidades de registro resulta fundamental para procesar el examen de los materiales y favorecer una mirada comparativa sobre ellos.

Como hemos señalado, aun habiendo producido un recorte sobre la selección inicial, el corpus definitivo quedó configurado por materiales sumamente heterogéneos. Más

⁷ En algunos casos resulta difícil distinguir si las publicaciones que ubicamos en el *campo intelectual de la educación* tienen como destinatarios a otros investigadores del campo intelectual o si incluyen a un destinatario docente. Algunas de ellas podrían pertenecer, en sentido estricto, al *campo recontextualizador pedagógico* (no oficial). No obstante, para simplificar y evitar extendernos en precisiones que no afectan al objetivo de nuestro trabajo, preferimos ubicar las fuentes secundarias en el campo intelectual de la educación.

allá de la común referencia a la lectura escolar, tal grado de heterogeneidad impedía establecer unidades de registro excesivamente acotadas, máxime cuando el objetivo principal consiste en delimitar diferentes tipos de discursos sobre la lectura. Por ejemplo, unidades de registro postuladas inicialmente de manera tentativa tales como '*tipo de actividades propuestas para el aula*' o '*estrategias para la evaluación de la lectura*' no resultaban operativos para el objetivo mencionado en la medida en que no permitían establecer un verdadero contraste entre los materiales, ya fuera porque no todos los materiales proporcionaban información respecto de tales variables, o bien porque en algunos casos el registro de contenidos relativos a algunas de ellas arrojaba resultados muy similares.

Nuestra decisión, entonces, se vio favorecida por cierta vacilación que Bardin observa en la operación de establecimiento de las unidades de registro en los trabajos de análisis de contenido:

La unidad de registro puede ser de naturaleza y tamaño muy variables. Reina una cierta ambigüedad en cuanto a los criterios de distinción de las unidades de registro. En efecto, ciertas limitaciones se hacen a nivel semántico, por ejemplo, el "tema", mientras que otras se hacen a un nivel aparentemente lingüístico, por ejemplo, la "palabra" o la "frase" (*ibíd.*: 79).

Podría afirmarse que esa ambigüedad nos ha brindado un margen propicio para establecer dos tipos o sistemas de unidades de registro, precisamente uno de cada nivel: un primer sistema de unidades de *nivel lingüístico* (o, mejor aún, *discursivo* o *estructural*), y el segundo, de *nivel semántico*.

Sistema de unidades estructurales de registro

En relación con el sistema de unidades de registro de nivel discursivo, es importante recordar que el objetivo que nos habíamos propuesto consistía en definir los diferentes discursos sobre la lectura concebidos en términos de "discurso pedagógico"; para decirlo con el título de la obra de Bernstein, buscábamos establecer *la estructura de los discursos pedagógicos* sobre la lectura. Esta fue la razón por la cual optamos por utilizar, en una primera aproximación, unidades de registro de índole estructural o formal, independientes de los contenidos de cada uno de los discursos. De este modo, cada uno de los elementos que, según Bernstein, componen el discurso pedagógico

se constituyó en una unidad de registro. Fue así como rastreamos en los materiales las siguientes variables:

1. *discursos del campo primario*;
2. *discursos del campo intelectual de la educación*;
3. *discursos recontextualizadores*;
4. *discursos para el modelado del campo secundario*.

Este sistema formal o estructural de unidades permitió contrastar con nitidez los diferentes tipos de discursos sobre la lectura, dado que era allí donde diferían más ostensiblemente los materiales.

La primera unidad, *discursos del campo primario* permitió poner en evidencia diferencias significativas en las disciplinas cuyos marcos teóricos adoptaban los materiales para pensar la lectura escolar: es así como puede percibirse que, en algunos casos predominan las conceptualizaciones lingüísticas y psicolingüísticas; en otros, en cambio, estas son rechazadas explícitamente y son sustituidas por conceptos de la filosofía; en otros, aparecen conceptualizaciones procedentes de la antropología cultural o de la etnografía, y cada disciplina proporciona una orientación específica al material examinado.

En cuanto a la segunda unidad, *discursos del campo intelectual de la educación*, condujo a explorar, también en las fuentes secundarias, el desarrollo de conceptos relativos a la enseñanza de la lectura. Dado que estas se desarrollaban más detenidamente en conceptualizaciones teóricas que los materiales del corpus principal destinados a los docentes, resultaba mucho más sencillo rastrear allí tanto las conceptualizaciones del campo primario que se adoptaban como la explicitación de polémicas –rechazos y alianzas– con otros tipos de discursos.

La tercera unidad de registro, *discurso recontextualizador*, orientó la mirada hacia la búsqueda de vínculos entre los enunciados plasmados en los materiales del corpus principal y los enunciados de las fuentes secundarias: los materiales del corpus principal –textos pertenecientes al campo recontextualizador– se concibieron como la puesta en práctica de las conceptualizaciones desarrolladas por los autores en sus propias publicaciones del campo intelectual. Dicho de otro modo, las producciones desarrolladas por los autores en el campo intelectual de la educación pueden interpretarse como parte de un programa de intervención pedagógica cuya concreción se produce en los materiales del corpus.

Finalmente, con respecto a los *discursos para el modelado del campo secundario*, hemos tenido en cuenta los aportes de Martínez Bonafé (1992) acerca del análisis de los materiales didácticos. En referencia al examen de libros de texto, el autor propone un instrumento que, bajo el formato “esquema-cuestionario”, permite interrogar los materiales escolares a través de una serie de descriptores y tópicos de análisis sumamente pormenorizados. Como en nuestro caso se trataba de examinar materiales de muy diversas características (y en ningún caso incluimos manuales escolares), hemos adaptado su propuesta y seleccionado solo uno de los tópicos de análisis: el relativo al *modelado de las estrategias didácticas*. En el caso del corpus principal, es posible observar que los materiales tienen una intención configuradora de la actividad docente más allá de las propuestas explícitas. Por fuera de las secciones claramente destinadas a formular sugerencias de trabajo para el aula, allí donde los materiales solo parecen pretender comunicar resultados de exámenes, proponer reflexiones sobre los errores de los alumnos, exponer posibles criterios para la selección de textos, etcétera, también es posible encontrar modos de pensar las prácticas de lectura en el aula y de guiar las acciones docentes.

En resumen, las dos primeras unidades (*discursos del campo primario* y *discursos del campo intelectual de la educación*) se aplicaron especialmente al análisis de las fuentes secundarias; es en ellas donde se explicitan las disciplinas y los conceptos teóricos del campo primario que han decidido adoptar los discursos y donde se desarrollan las hipótesis sobre la lectura escolar en la educación secundaria para comunicarlas al campo intelectual de la educación. Las dos últimas unidades (*discurso recontextualizador* y *discursos para el modelado del campo secundario*) se aplicaron al examen del corpus principal; es en él donde se lleva a cabo la recontextualización de las conceptualizaciones del campo primario y del campo intelectual de la educación y donde se formulan propuestas explícitas o implícitas que intentan instalar prácticas de enseñanza. El siguiente cuadro sintetiza las unidades estructurales de registro en relación con el marco teórico, con el objeto que se pretendía registrar y con los materiales sobre los cuales se han aplicado:

CAMPOS ESTRUCTURADORES DEL DISCURSO PEDAGÓGICO	UNIDADES ESTRUCTURALES DE REGISTRO	OBJETO A REGISTRAR	MATERIALES ANALIZADOS
campo primario	1. <i>discursos del campo primario</i>	campos disciplinares y conceptos teóricos de referencia	Fuentes secundarias (material producido en el campo intelectual de la educación)
campo intelectual de	2. <i>discursos del</i>	conceptualizaciones	

la educación	<i>campo intelectual de la educación</i>	teóricas sobre la enseñanza de la lectura desarrollados por los agentes recontextualizadores en publicaciones especializadas	
campo recontextualizador	3. <i>discurso recontextualizador</i>	modo en que se concretan las conceptualizaciones de los agentes en los materiales destinados al profesorado	Corpus principal (material producido en el campo recontextualizador)
campo secundario	4. <i>discursos para el modelado del campo secundario</i>	mecanismos discursivos destinados a modelar las prácticas de enseñanza	

Sistema de unidades semánticas de registro

Las unidades estructurales permitieron sistematizar y otorgar uniformidad al análisis de los diferentes discursos sobre la lectura. Tanto es así que, como se verá, en el interior de cada uno de los capítulos destinados a desarrollar el análisis de los discursos, hemos utilizado esas mismas unidades para estructurar cada capítulo y organizar nuestra exposición. No obstante, en el examen de los materiales se hacía necesario también recurrir a otro tipo de unidades, que no fueran solo formales o discursivas, sino que complementaran el sistema estructural aportando información semántica. Este nuevo núcleo de unidades debía aproximarse a los materiales respondiendo a la pregunta por el contenido.

De las diferentes unidades semánticas de registro más empleadas que menciona Bardin (el tema, el objeto o referente, el personaje, el acontecimiento), consideramos que la más operativa para nuestro trabajo consistía en *el tema*. Dice el autor:

...el tema es la unidad de significación que se desprende naturalmente de un texto analizado según ciertos criterios relativos a la teoría que guía la lectura. El texto puede ser descompuesto en ideas constituyentes, en enunciados y proposiciones portadores de significaciones aislables. [...] Hacer un análisis temático consiste en localizar los “núcleos de sentido” que componen la comunicación y

cuya presencia, o la frecuencia de aparición, podrán significar algo para el objetivo analítico elegido (*ibíd.*: 80).

Por lo tanto, si el sistema de unidades estructurales de análisis está conformado por los discursos constitutivos del discurso pedagógico (*primario, del campo intelectual, recontextualizador y secundario*), las unidades semánticas consistirán en los *temas* a registrar.

Desde este nuevo sistema de unidades, el análisis del material (tanto del corpus como de las fuentes secundarias) busca responder la siguiente pregunta: ¿Cuáles son *los contenidos específicos* relativos a la enseñanza de la lectura presentes en el discurso primario, el discurso del campo intelectual, el discurso recontextualizador y el discurso para el modelado del campo secundario, en cada uno de los discursos recontextualizadores oficiales sobre la lectura? En otras palabras, ¿qué *elementos concretos*, relativos a la lectura, se pretende rastrear en los materiales? El segundo sistema, entonces, está conformado por tres unidades de registro:

- a) *las prácticas de lectura;*
- b) *las prácticas de enseñanza;*
- c) *las prácticas escolares de lectura del adolescente.*

Se trata de tres unidades lo suficientemente amplias para poder abordar –vale reiterarlo– materiales sumamente heterogéneos y resistentes a ser analizados a partir de unidades de registro más restringidas o pormenorizadas. La primera unidad hace referencia a las conceptualizaciones sobre las prácticas de lectura que los sujetos llevan a cabo (o deberían llevar a cabo) en el ámbito escolar o fuera de él; podría afirmarse que los desarrollos temáticos que hacen referencia a esta unidad responden de algún modo a la pregunta “¿Qué es leer?” o “¿Cómo leen los sujetos?”. La segunda unidad se interroga acerca del tipo de actividades que deberían desarrollarse en el ámbito escolar, según cada uno de los discursos, con el fin de que los sujetos puedan desplegar esas formas de leer establecidas en la primera unidad; aquí hay implícita o explícita una posición acerca del rol docente, puesto que es el profesor el encargado de propiciar las prácticas más adecuadas para alcanzar los objetivos relativos a la enseñanza de la lectura. Finalmente, la tercera unidad de registro se pregunta por las ideas que cada discurso sostiene acerca del adolescente –alumno de secundaria– como lector: sus modos de interpretar, los saberes que pone en juego, sus dificultades, sus potencialidades.

El siguiente cuadro muestra el modo en que se han articulado las unidades formales relativas a la estructura del discurso pedagógico, las unidades semánticas de registro y los materiales sobre los cuales se aplica cada una de ellas:

Corpus analizado	Fuentes secundarias		Corpus principal	
Sistema estructural de unidades de registro	<i>a) Discurso primario</i>	<i>b) Discurso del campo intelectual</i>	<i>c) Discurso del campo recontextualizador</i>	<i>d) Proyección hacia el campo secundario</i>
Sistema temático de unidades de registro	<i>a) Prácticas de lectura</i>			
	<i>b) Prácticas de enseñanza</i>			
	<i>c) Prácticas escolares de lectura del adolescente</i>			

A diferencia de las unidades estructurales de registro, que se abocan a un tipo particular de materiales (dos abordan el corpus principal y los otros dos las fuentes secundarias), las unidades semánticas se proponen examinar las tres temáticas en todos los materiales. En este sentido, las preguntas sobre la lectura, la enseñanza y el alumno lector han conformado una constante que ha atravesado todo el proceso de análisis.

Tanto la definición del sistema de unidades estructurales como el sistema de unidades semánticas nos permitieron establecer los objetivos específicos y volver sobre la hipótesis preliminar para reformularla con mayor precisión. Fue así como se establecieron como objetivos:

- 1. Determinar las conceptualizaciones teóricas del campo primario relativas a la enseñanza de la lectura (prácticas de lectura, prácticas de enseñanza y/o prácticas escolares de lectura de los estudiantes) que las fuentes secundarias han optado por recontextualizar.*
- 2. Examinar en las fuentes secundarias las conceptualizaciones teóricas relativas a la enseñanza de la lectura (prácticas de lectura, prácticas de enseñanza y/o prácticas escolares de lectura de los estudiantes) desarrolladas dentro del campo intelectual de la educación por los agentes involucrados en la recontextualización.*
- 3. Analizar críticamente los principales rasgos de cada uno de los discursos del campo recontextualizador oficial relativos a la enseñanza de la lectura (prácticas de lectura, prácticas de enseñanza y/o prácticas escolares de lectura de los estudiantes) vehiculizados en los materiales del corpus principal.*

4. *Analizar las características del campo secundario o campo pedagógico que los materiales del corpus principal postulan para la enseñanza de la lectura (prácticas de lectura, prácticas de enseñanza y/o prácticas escolares de lectura de los estudiantes) en el nivel secundario.*

Asimismo, el examen de los materiales a partir de las unidades establecidas evidenciaba con mayor nitidez aquella formulación inicial que aludía a la inexistencia de un discurso recontextualizador oficial homogéneo o relativamente uniforme sobre la enseñanza de la lectura. En esta fase de aprovechamiento del material, la hipótesis preliminar fue reformulada y desagregada en dos hipótesis que orientaron el análisis del corpus:

1) Lejos de percibirse *un* discurso oficial sobre la lectura en la educación secundaria, existe *una pluralidad* de discursos recontextualizadores oficiales que en ocasiones se superponen, en otras difieren e incluso se contradicen, pese a que el destinatario de todos ellos es siempre el profesorado secundario de Prácticas del Lenguaje y Literatura de la Provincia de Buenos Aires.

2) El hecho de que algunos de esos materiales comuniquen al profesorado posiciones diferentes o inclusive contrarias sobre la enseñanza de la lectura en el nivel secundario constituye un indicio de la existencia de un enfrentamiento por el capital simbólico entre discursos y agencias dentro del campo recontextualizador.

2.3. Tercera fase: tratamiento e interpretación de los datos

La última fase del análisis de contenido –dice Bardin– es la instancia de interpretación de los datos obtenidos en la fase anterior y consiste en la puesta en práctica de las inferencias necesarias para “hacer hablar” a los datos brutos. Según el autor, esta fase es posterior a la actividad de “categorización”, que queda incluida en la fase anterior. Sin embargo, en nuestro caso podría afirmarse que es precisamente la actividad de categorización final aquella que nos permitió “hacer hablar” a los datos brutos a través de inferencias: dado que nuestro objetivo consistía en establecer una tipología (o categorización) de los discursos sobre la enseñanza de la lectura en un determinado campo recontextualizador y durante un determinado período, la producción de categorías sobre discursos sobre la enseñanza de la lectura constituía nuestro punto de llegada. Por este motivo ubicamos esta actividad en la tercera y última fase de nuestra investigación: es en la tarea de categorización donde pusimos en práctica las

inferencias a partir de los datos que arrojó el examen de los materiales realizado en la fase anterior. De los dos procedimientos mencionados por Bardin para la tarea de categorización, a saber, el procedimiento de “las casillas” y el procedimiento “por montones”, hemos optado por el segundo, en el que “la entrada conceptual de cada categoría no se define hasta el final de la operación” (*op. cit.*: 92).

Para llevar a cabo la categorización final, hemos elaborado una nomenclatura de los discursos sobre la lectura teniendo en cuenta dos indicadores: a) los conceptos teóricos del campo primario, y b) la función que el discurso desempeña en el campo recontextualizador. Es así como, a partir del cruce de ambas variables, se conformaron seis tipos de discursos que hemos denominado del siguiente modo:

1. *discurso psicolingüístico evaluador de la comprensión lectora;*
2. *discurso socio-cognitivo curricular de la lectura;*
3. *discurso sociocultural de la promoción de la lectura;*
4. *discurso filosófico de la promoción de la lectura;*
5. *discurso etnográfico de la lectura para la articulación de niveles;*
6. *discurso sociológico de la lectura para la articulación de niveles.*

La nomenclatura no es arbitraria (o, al menos, no es aleatoria). La denominación de cada categoría está constituida por dos términos principales. En primer lugar, hemos utilizado un adjetivo que alude al campo primario y que posibilita el reconocimiento de un campo disciplinar (la Psicolingüística, el Cognitivismo, la Etnografía, etcétera); de este modo, la denominación evoca una serie de conceptualizaciones y permite deducir la orientación teórica general del discurso en cuestión. Sin embargo, el uso exclusivo de tal adjetivo (*discurso psicolingüístico*, *discurso socio-cognitivo*, *discurso sociocultural*, *discurso filosófico*, etcétera), más apropiado para referir conceptos del campo primario, habría proporcionado una clasificación demasiado general para categorizar discursos recontextualizadores. Agregamos, entonces, un segundo término que alude a la función que la agencia encargada de elaborar el discurso desempeña dentro del campo recontextualizador oficial: la realización de operativos de evaluación, la producción del currículum, la promoción de la lectura, etcétera.

El objetivo de cruzar estas dos dimensiones consistió en particularizar cada discurso, no sólo en el sentido de diferenciarlo respecto del resto. Nuestra intención consistió en destacar que, si bien el discurso recontextualizador en cuestión ha sido generado a partir de una determinada disciplina del campo primario, ha adoptado características específicas gracias a una determinada función recontextualizadora; en otras palabras:

si la agencia recontextualizadora hubiera tenido otra función, muy probablemente el tipo de discurso habría sido diferente. En efecto, no sabemos qué rasgos tendría, por ejemplo, un discurso psicolingüístico de la promoción de la lectura, o un discurso sociocultural evaluador, dado que tales combinaciones –perfectamente posibles– no se han verificado en los materiales analizados.

Asimismo, hemos intentado que las categorías utilizadas para denominar cada tipo de discurso respetaran las cualidades –exigidas por Bardin– de *exclusión mutua*, *homogeneidad*, *pertinencia* y *productividad*: en relación con la *exclusión mutua*, el análisis procuró que un discurso no fuera susceptible de incluirse en más de una categoría; en cuanto a la *homogeneidad*, todos los discursos se categorizaron de acuerdo con el mismo cruce de variables: el campo disciplinar que más ostensiblemente se presenta en sus conceptualizaciones y la función recontextualizadora de la agencia a cargo de su elaboración; con respecto a la *pertinencia*, las categorías responden a las preguntas relativas a la índole de los discursos recontextualizadores oficiales sobre la lectura y, por lo tanto, derivan del objetivo general del trabajo y de las hipótesis; finalmente, consideramos que se trata de una clasificación *productiva*, capaz de propiciar nuevas preguntas y de potenciar nuevas hipótesis⁸.

⁸ Preferimos omitir la cualidad de “objetividad y fidelidad” que Bardin prescribe para las categorías y que describe de este modo: “si se someten a varios analistas trozos de un mismo material al que se aplique la misma plantilla de categorías, deberán ser codificados de la misma manera. Si la elección y la definición de las categorías son buenas, no se producen en la variación de juicios distorsiones debidas a la subjetividad de los codificadores” (*ibíd.*: 92). Por una parte, Bardin parece aludir aquí a metodologías de carácter cuantitativo más que cualitativo; por otro lado, como hemos anticipado en este mismo capítulo, no ha sido parte de nuestro propósito la objetividad, dado que buscábamos llevar a cabo un análisis crítico de cada uno de los discursos.

3. Presentación de los materiales

Como señalamos en el apartado anterior, la reconstrucción de los discursos recontextualizadores sobre la lectura en la educación secundaria destinados al profesorado de Prácticas del Lenguaje y de Literatura de la Provincia de Buenos Aires durante el período 2003-2011 se llevó a cabo a partir del examen de dos tipos de materiales. En primer lugar, diseñamos un *corpus principal*, conformado por materiales producidos por agentes inscriptos en agencias del campo recontextualizador; en segundo lugar, construimos un corpus al que denominamos *fuentes secundarias*, consistente en un conjunto de textos producidos por los mismos autores, pero elaborados dentro del campo intelectual.

En el presente apartado listamos y describimos brevemente cada uno de los materiales que conforman los dos corpus mencionados. Previamente presentamos las agencias del campo recontextualizador oficial a cargo de la elaboración de los materiales del corpus principal.

3.1. Agencias recontextualizadoras y materiales del corpus principal

Hemos examinado materiales producidos por dos agencias pertenecientes al Ministerio de Educación de la Nación y por dos agencias pertenecientes a la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires⁹. Las agencias de *alcance nacional* fueron las siguientes:

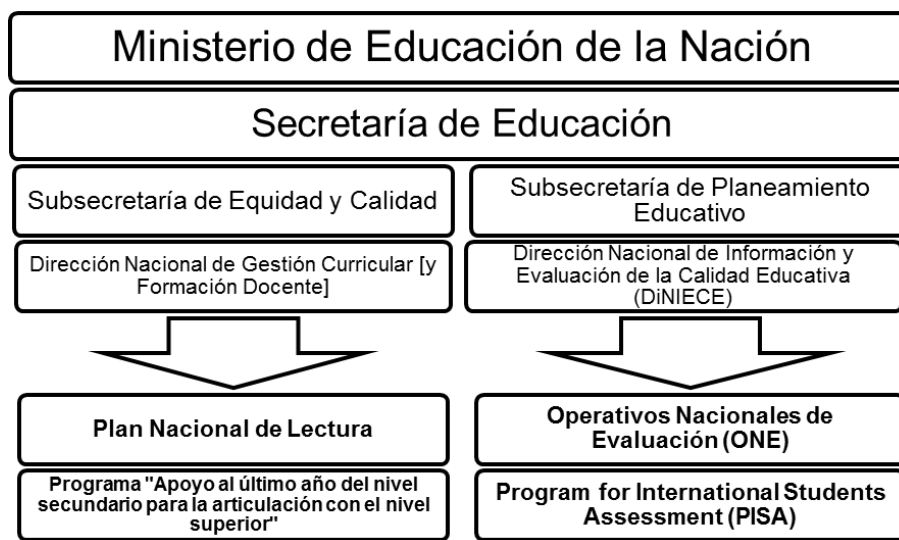
1. la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE), que implementa periódicamente los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) que incluyen la evaluación de la Comprensión Lectora, y es la encargada de aplicar los exámenes correspondientes al *Program for International Students*

⁹ La *Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires* es el principal organismo provincial en materia educativa, equivalente a lo que en la mayoría de las jurisdicciones se denomina “Ministerio de Educación”. La organización institucional que adopta el gobierno de la educación en las provincias depende de la legislación vigente en cada caso (en algunas provincias existen “ministerios de educación”, en otras “secretarías” y en algunos casos “direcciones generales”). En cuanto al *Ministerio de Educación de la Nación*, cabe señalar que, hasta el año 2007, se denominó “Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación”; de ahí que, a lo largo de este trabajo, se utilicen ambas fórmulas de acuerdo con el momento en que se produjeron los materiales a los que se hará referencia.

Assessment (PISA), que también contempla la Lectura entre las competencias evaluadas;

2. la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente¹⁰, agencia encargada de implementar el “Plan Nacional de Lectura” y el Programa “Apoyo al último año del Nivel Secundario para la articulación con el Nivel Superior”.

En el siguiente organigrama ubicamos las dos agencias mencionadas (se omiten las agencias del Ministerio de Educación de la Nación ajenas a nuestra área de interés):



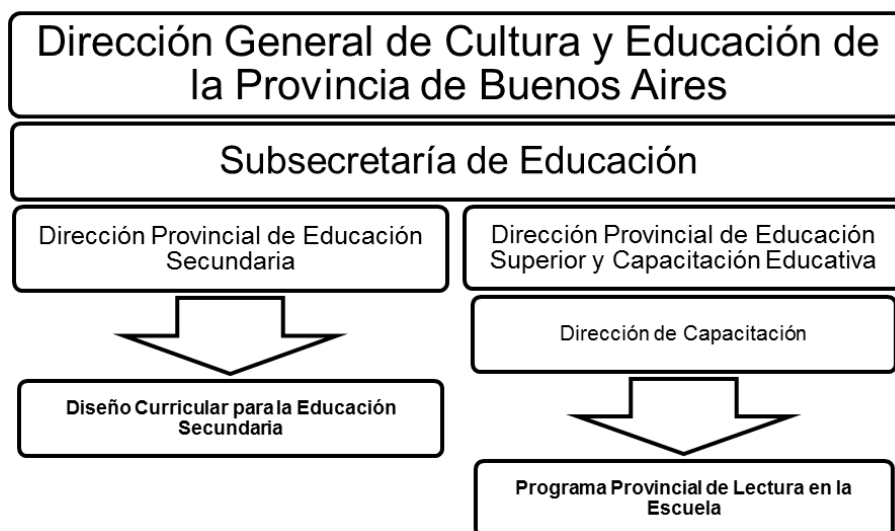
Las dos agencias recontextualizadoras seleccionadas pertenecientes a la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires fueron:

1. la Dirección Provincial de Educación Secundaria, encargada de la elaboración de los *Diseños Curriculares para la Educación Secundaria*;

2. la Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa, encargada de llevar adelante el “Programa Provincial de Lectura en la Escuela”.

En el siguiente organigrama ubicamos las agencias mencionadas (se omiten las agencias de la Dirección General de Cultura y Educación ajenas a nuestra área de interés):

¹⁰ En 2007, se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) en el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación, que reemplaza a la anterior Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.



En el siguiente cuadro indicamos la función recontextualizadora de cada una de las agencias mencionadas:

AGENCIA	ORGANISMO	ALCANCE JURISDICCIONAL	FUNCIÓN RELATIVA A LA LECTURA
Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE)	Ministerio de Educación de la Nación	Nacional	Implementación de los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) y de los exámenes PISA
Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente	Ministerio de Educación de la Nación	Nacional	Implementación del “Plan Nacional de Lectura” Implementación del Programa “Apoyo al último año del Nivel Secundario para la articulación con el Nivel Superior”.
Dirección Provincial de Educación Secundaria	Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires	Provincial	Elaboración de los Diseños Curriculares para la Educación Secundaria
Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa	Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires	Provincial	Implementación del “Programa Provincial de Lectura en la Escuela”

A continuación presentamos los materiales producidos por las agencias mencionadas, que conformaron el corpus principal.

La Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) del Ministerio de Educación de la Nación tiene a su cargo la coordinación e implementación de dos operativos de evaluación principales: los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE), que se llevan a cabo periódicamente desde 1993, y los exámenes del *Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes* (PISA) desde 2001. Con posterioridad a la implementación de los exámenes, la DiNIECE difunde entre los docentes dos clases de materiales: *informes de resultados* y *recomendaciones metodológicas*. La elaboración de la sección de “Lengua” o “Lectura” de ambas clases de documentos está a cargo de un “Equipo de Lengua” conformado por las profesoras Beba Salinas, Graciela Piantanida y Graciela Fernández y las licenciadas Andrea Baronzini y Carmen de la Linde.

En relación con los ONE, hemos seleccionado las secciones de “Lengua” de ocho documentos: cuatro “informes de resultados”, tres “recomendaciones metodológicas” (correspondientes a los ONE 2005, 2007/2008 y 2010) y un material “extra” publicado en 2010 y destinado a orientar a los docentes en la elaboración de pruebas diagnósticas; incluimos también los criterios de evaluación del área de Lengua correspondientes a los ONE de 2005 y su actualización en 2009. En relación con el Programa PISA, seleccionamos los “informes nacionales” que la DiNIECE publica con el fin de difundir los resultados de los exámenes, y los materiales vinculados con el “Programa de Capacitación y Sensibilización” implementado por primera vez en 2012, previo a la aplicación de las pruebas¹¹.

Presentamos la lista de los materiales mencionados:

a) Informes de resultados y criterios de evaluación de Operativos Nacionales de Evaluación

1. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2005) *Aspectos conceptuales y resultados nacionales. Operativo Nacional de Evaluación 2005*. Buenos Aires:

¹¹ La inclusión de este material publicado en 2012 constituye una de las excepciones a la periodización 2003-2011 que fijamos para la selección de los materiales; de todos modos, consideramos que, aunque excedieran el lapso establecido, los documentos aportaban información relevante para la descripción del discurso de la DiNIECE en relación con PISA dado lo inédito de este programa de capacitación previo a los exámenes. En adelante, utilizamos un asterisco para señalar aquellos materiales que escapan a la periodización propuesta y fundamentamos su inclusión en una nota a pie de página.

DiNIECE [155 páginas; incluye resultados de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales]

2. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación (2005) *Criterios de Evaluación ONE 2005*. Buenos Aires: DiNIECE [178 páginas; incluye Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales]

3. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2009) *Estudio Nacional de Evaluación y Consideraciones Conceptuales. Educación Primaria. Educación Secundaria. ONE 2007*. Buenos Aires: DiNIECE [179 páginas; incluye resultados de Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales]

4. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2009) *Criterios de evaluación actualizados 2009. Matemática y Lengua*. Buenos Aires: DiNIECE [49 páginas; incluye Lengua y Matemática]

5. *Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2012) *Operativo Nacional de Evaluación 2010. 2º/3º año de la Educación Secundaria. Informe de Resultados*. Buenos Aires: DiNIECE [35 páginas; incluye resultados de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales]

6. *Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2012) *Operativo Nacional de Evaluación 2010. Censo de finalización de la educación secundaria. Informe de resultados*. Buenos Aires: DiNIECE [53 páginas; incluye resultados de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales]¹²

b) Recomendaciones metodológicas para el docente

7. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2008) *Reflexiones para docentes de Lengua de la educación secundaria. Informe de preguntas abiertas. ONE 2005*. Buenos Aires: DiNIECE [42 páginas]

8. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2010) *Recomendaciones metodológicas para la enseñanza. Lengua. Educación Secundaria – ONE 2007/2008. Pruebas de 2º/3º año y 5º/6º año*. Buenos Aires: DiNIECE [60 páginas]

9. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2011) *Recomendaciones metodológicas para la enseñanza. Lengua. Educación Secundaria – ONE 2010. Pruebas de 2º/3º año y 5º/6º de la Educación Secundaria*. Buenos Aires: DiNIECE [84 páginas]

10. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2010) *Pautas pedagógicas para elaborar Evaluaciones Diagnósticas. Actividades sugeridas y orientaciones para trabajar con sus resultados. Lengua*. Buenos Aires: DiNIECE [64 páginas]

c) Informes de resultados nacionales PISA

11. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2008) *PISA 2006. Informe Nacional*. Buenos Aires: DiNIECE [124 páginas; incluye resultados de Lectura, Matemática y Ciencias]

12. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2011) *PISA 2009. Argentina. Resumen ejecutivo*. Buenos Aires: DiNIECE [22 páginas; incluye resultados de Lectura, Matemática y Ciencias]

¹² Pese a su publicación en 2012, los materiales 5 y 6 han sido incluidos en el corpus principal porque ofrecen información relativa al operativo de evaluación llevado a cabo en 2010.

d) *Programa de Capacitación y Sensibilización de PISA 2012*

13. *Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación (2012) PISA. *Lengua. Programa de Capacitación y Sensibilización. Módulo 1*. Buenos Aires: DiNIECE [63 páginas]

14. *Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación (2012) PISA. *Lengua. Programa de Capacitación y Sensibilización. Módulo 2*. Buenos Aires: DiNIECE [42 páginas]

15. *Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2012) PISA. *Actividad de simulación. Programa de Capacitación y Sensibilización*. Buenos Aires: DiNIECE [38 páginas]

16. *Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2012) PISA. *Actividad de simulación. Programa de Capacitación y Sensibilización. Clave de corrección*. Buenos Aires: DiNIECE [14 páginas]¹³

Materiales producidos por el Plan Nacional de Lectura (2003-2007) del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación

De los planes de promoción de la lectura pertenecientes al ámbito del Ministerio de Educación de la Nación hemos seleccionado el Plan Nacional de Lectura desarrollado entre 2003 y 2007.

Este primer Plan Nacional de Lectura, creado por la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del entonces Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, fue coordinado por Gustavo Bombini, investigador de amplia trayectoria en el campo intelectual de la Didáctica de la Literatura. Si bien luego de 2008 y hasta la actualidad se ha desarrollado un segundo Plan de Lectura, coordinado esta vez por la autora de literatura infantil Margarita Eggers Lan, hemos seleccionado los materiales del Plan coordinado por Bombini dado que, además de ser el primero en implementarse y, por lo tanto, sentar un modelo de intervención, se presentó polemizando explícitamente con otra agencia recontextualizadora oficial. Según el discurso de presentación del Plan, el primero de sus objetivos consistía en:

Sensibilizar a las escuelas y a la comunidad acerca de la importancia que tiene la práctica de la lectura. *Profundizar, además, en el debate público sobre el tema, apuntando a revertir la “sensación de fracaso” que producen la difusión de algunos resultados de las evaluaciones de comprensión lectora y los consecuentes discursos apocalípticos.* En este sentido, el relato de las experiencias que efectivamente

¹³ Ya hemos hecho referencia a la importancia de la inclusión de estos materiales publicados en 2012: se trata de un programa inédito cuyos documentos revelan aspectos relevantes sobre los exámenes de comprensión lectora de PISA.

llevan a cabo los equipos jurisdiccionales del Plan Nacional de Lectura, permite *construir un discurso menos reduccionista y más inclusivo respecto de las posibilidades que tienen los chicos de transitar la experiencia de lectura* (PNL-Pres-2003: cursivas nuestras).

Hemos elegido entonces el Plan Nacional desarrollado entre 2003 y 2007 porque se presentó como la primera respuesta explícita a los discursos de la DiNIECE. Tal como afirmaba su presentación, el Plan en cuestión intentaba de algún modo contrarrestar los discursos vinculados con “la difusión de algunos resultados de las evaluaciones de comprensión lectora”.

La participación de las escuelas en el Plan no fue de ningún modo obligatoria. El Plan se propuso llevar adelante una serie de acciones de capacitación docente, propiciar proyectos para la participación de la comunidad educativa y construir una red de actores pertenecientes a la educación formal (docentes, bibliotecarios escolares, formadores de formadores, estudiantes de institutos terciarios de formación docente) y no formal (bibliotecarios de bibliotecas populares, narradores, animadores culturales, etcétera). También produjo una serie de materiales para uso escolar; se elaboraron cinco antologías para la educación secundaria (una para cada año) pertenecientes a una colección que se denominó “leer X leer”. Este es, precisamente, el material que incorporamos en el corpus¹⁴:

17. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Plan Nacional de Lectura (2004) *Lecturas para estudiantes. 8º año EGB (1º año de secundaria común). leer X leer*. Buenos Aires: EUDEBA [183 páginas]

18. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Plan Nacional de Lectura (2004) *Lecturas para estudiantes. 9º año EGB (2º año de secundaria común). leer X leer*. Buenos Aires: EUDEBA [187 páginas]

19. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Plan Nacional de Lectura (2004) *Lecturas para estudiantes. 1º año Polimodal (3º año de secundaria común). leer X leer*. Buenos Aires: EUDEBA [187 páginas]

20. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Plan Nacional de Lectura (2004) *Lecturas para estudiantes. 2º año Polimodal (4º año de secundaria común). leer X leer*. Buenos Aires: EUDEBA [190 páginas]

¹⁴ Hemos hecho aquí una excepción relativa a los criterios de selección de materiales para el corpus principal con el fin de incluir textos que no fueron elaborados para docentes, sino para alumnos. El motivo de esta inclusión consiste en que los discursos del Plan Nacional de Lectura destinados al profesorado fueron ya minuciosamente analizados en dos trabajos (Di Stefano & Pereira, 2009; Pereira, 2009) con los que acordamos en lo esencial. En el capítulo donde comentamos estos trabajos, entonces, consideramos conveniente “completar” el examen de los discursos del Plan a partir de la lectura de los materiales destinados a los estudiantes secundarios.

21. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Plan Nacional de Lectura (2004) *Lecturas para estudiantes. 3º año Polimodal (5º año de secundaria común). leer X leer*. Buenos Aires: EUDEBA [191 páginas]

Materiales del Programa “Apoyo al último año del Nivel Secundario para la articulación con el Nivel Superior” del Ministerio de Educación de la Nación

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación lanzó en 2004 el Programa “Apoyo al último año del nivel medio/polimodal para la articulación con el nivel superior”, también a cargo de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente (Secretaría de Educación) del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. En la aplicación del Programa participaban también la Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y once universidades nacionales con sedes en la Ciudad y en la Provincia de Buenos Aires. Inicialmente, el Programa se llevó a cabo en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires y de tres localizaciones urbanas de la Provincia: el Conurbano Bonaerense y las ciudades de La Plata y Luján. En la actualidad se han incorporado escuelas de nuevas localidades de la Provincia de Buenos Aires y de las provincias de Catamarca, Corrientes, Chaco, Formosa, Jujuy, Misiones, Salta, Santiago del Estero y Tucumán.

El Programa se propone facilitar a los alumnos que cursan el último año de su educación secundaria el acceso al nivel terciario o universitario. Con este fin se les ofrece un curso extracurricular, optativo y gratuito, consistente en nueve encuentros semanales consecutivos: los tres primeros están dedicados al desarrollo de prácticas de lectura y escritura de textos literarios (eje 1); los tres encuentros siguientes a prácticas de lectura y escritura de textos no literarios (eje 2), y los tres últimos a la resolución de problemas matemáticos (eje 3). La coordinación del eje 1 estuvo a cargo de Gustavo Bombini, coordinador por entonces del Plan Nacional de Lectura; la autoría de los materiales correspondiente a este eje fueron Carolina Cuesta y Sergio Frugoni (en la edición de 2007 se sumó Paula Labeur). La coordinación del eje 2 correspondió a Marina Cortés, y la elaboración de los materiales, a Fernanda Cano y Analía Reale (en la edición de 2007 solo participó Fernanda Cano).

Los materiales pertenecientes a este Programa, que hemos incorporado al corpus de análisis, son los siguientes:

a) *Materiales para docentes:*

22. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2007) *Apoyo al último año del nivel secundario para la articulación con el nivel superior. Orientaciones pedagógicas del programa para Coordinadores Técnicos, Coordinadores Académicos y Docentes frente a alumnos*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente [16 páginas]

23. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2004) *Cuaderno de trabajo para los docentes. Prácticas de lectura y escritura. Entre la escuela media y los estudios superiores. Literatura*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente [65 páginas]

24. Ministerio de Educación de la Nación (2007) *Cuaderno de trabajo para los docentes. Prácticas de lectura y escritura. Entre la escuela media y los estudios superiores. Literatura*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente [47 páginas]

25. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2004) *Cuaderno de trabajo para los docentes. Entre la escuela media y los estudios superiores. Sociedad, Ciencia y Cultura Contemporánea*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente [143 páginas]

26. Ministerio de Educación de la Nación (2007) *Cuaderno de trabajo para los docentes. Prácticas de lectura y escritura. Entre la escuela media y los estudios superiores. Sociedad, ciencia, y cultura contemporánea*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente [114 páginas]

b) *Materiales para alumnos*¹⁵:

27. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2004) *Cuaderno de trabajo para los alumnos. Prácticas de lectura y escritura. Entre la escuela media y los estudios superiores. Literatura*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente [67 páginas]

28. Ministerio de Educación de la Nación (2007) *Cuaderno de trabajo para los alumnos. Prácticas de lectura y escritura. Entre la escuela media y los estudios superiores. Literatura*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente [48 páginas]

29. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2004) *Cuaderno de trabajo para los alumnos. Entre la escuela media y los estudios superiores. Sociedad, Ciencia y Cultura Contemporánea*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente [199 páginas]

30. Ministerio de Educación de la Nación (2007) *Cuaderno de trabajo para los alumnos. Prácticas de lectura y escritura. Entre la escuela media y los estudios superiores. Sociedad, ciencia y cultura contemporánea*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente [126 páginas]

¹⁵ Hemos decidido hacer aquí también una excepción para incluir dentro del corpus principal materiales destinados a los estudiantes. En este caso, la inclusión se debió a que los *Cuadernos de trabajo para los docentes* no constituyen un material exclusivo ni independiente, sino que se articulan con una serie de *Cuadernos de trabajo para los alumnos*; los primeros consisten básicamente en una serie de recomendaciones metodológicas para la utilización de los segundos.

Materiales curriculares producidos por la Dirección Provincial de Educación Secundaria de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires

Entre 2006 y 2011, la Dirección Provincial de Educación Secundaria, dependiente de la Subsecretaría de Educación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, publicó los *Diseños Curriculares para la Educación Secundaria*. Las autoras de los documentos correspondientes a las asignaturas Prácticas del Lenguaje (de 1º, 2º y 3º año de la educación secundaria) y de Literatura (de 4º, 5º y 6º año) fueron Mónica Rosas, Juliana Ricardo, Jimena Dib y María Elena Rodríguez, equipo autoral estrechamente vinculado con *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*. Esta publicación periódica, dirigida desde sus inicios en 1980 hasta 2008 por María Elena Rodríguez, perteneció a la International Reading Association (IRA), institución privada sin fines de lucro creada en 1956 y organismo consultor de la UNESCO.

Hemos incorporado al corpus los siguientes documentos curriculares:

31. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2006) "Prácticas del Lenguaje. 1º año (7º ESB) en *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1º año ESB (7º ESB)*. La Plata: Subsecretaría de Educación, pp. 197-240 [43 páginas]

32. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007) "Prácticas del Lenguaje. 2º año (SB) en *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 2º año (SB)*. La Plata: Subsecretaría de Educación, pp. 351-397 [46 páginas]

33. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2008) "Prácticas del Lenguaje. 3º año (ES) en *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 3º año (ES)*. La Plata: Subsecretaría de Educación. Dirección de Producción de Contenidos, pp. 377-420 [43 páginas]

34. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2010) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Literatura. 4º año*. La Plata: Subsecretaría de Educación [36 páginas]

35. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2011) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Literatura. 5º año*. La Plata: Subsecretaría de Educación [39 páginas]

36. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2011) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Literatura. 6º año*. La Plata: Subsecretaría de Educación [39 páginas]

Material del “Programa Provincial de Lectura en la Escuela” de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires

De los planes de promoción de la lectura pertenecientes al ámbito de la Provincia de Buenos Aires, hemos seleccionado el Programa Provincial de Lectura en la Escuela. Desarrollado a partir de 2009 por la Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, el Programa ha sido coordinado por el investigador y crítico literario Miguel Dalmaroni desde 2009.

Si bien se habían desarrollado otros planes de promoción de la lectura en el ámbito de la Provincia (es el caso del Programa Provincial “La escuela lee más...”, que se inicia en 2003), hemos seleccionado el Programa mencionado por tres razones. En primer lugar, por su explícita articulación con el Plan Nacional y su propósito de “traducir” los rasgos del Plan Nacional en términos provinciales:

El Programa –señala su discurso de presentación– articula propósitos y acciones con el Plan Nacional de Lectura, desde una perspectiva provincial, es decir [...], lleva a cabo las acciones propuestas por el Plan Nacional cuyos propósitos y características resulten apropiados como herramientas de apoyo o complemento a los propósitos y características del Programa Provincial (DGCyE-PPE-Pres).

En segundo lugar, lo hemos incluido porque se implementa simultáneamente a la publicación de los nuevos *Diseños Curriculares para la Educación Secundaria*: si estos se publican entre 2006 y 2011, el Plan se pone en marcha a partir de 2009; esta simultaneidad presupone un diálogo entre ambos discursos pertenecientes a la misma Secretaría de Educación. Finalmente, hemos incluido el Programa en cuestión porque, a diferencia de otros planes, propone ámbitos diferenciados para intervenir en la escuela primaria y en la escuela secundaria, y hace especial hincapié en la lectura en la escuela media.

Los materiales son:

37. *Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2012). *Leer literatura en la escuela secundaria. Propuesta para el trabajo en el aula*. La Plata: Subsecretaría de Educación [166 páginas]¹⁶

¹⁶ Si bien el material fue editado en 2012, ya había sido publicado en el sitio web de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires desde los inicios del plan en 2009.

38. Dirección General de Cultura y Educación (s/f) *Programa Provincial de Lectura en la Escuela. Materiales de reflexión y trabajo para la escuela secundaria*. La Plata: Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa. Dirección de Capacitación [44 páginas]

3.2. Materiales del corpus de fuentes secundarias

El corpus de fuentes secundarias está constituido por trabajos elaborados en el marco del campo intelectual de la educación por los mismos autores que han sido convocados para llevar a cabo las tareas de recontextualización. El rasgo general de estos trabajos consiste en la tendencia a un mayor nivel de reflexión teórica que los materiales recontextualizadores, que buscan intervenir directamente en las prácticas de enseñanza más que desarrollar hipótesis teórico-didácticas sobre la lectura.

Cabe advertir que, al utilizar el concepto de “fuentes secundarias” para aludir a estos materiales, no pretendemos hacer referencia a trabajos que han tomado como objeto de estudio el corpus principal, que es el uso que le da al término Umberto Eco (1977), ni mucho menos introducir una jerarquía según la cual los trabajos pertenecientes al campo intelectual de la educación tendrían un valor inferior o subsidiario respecto de los producidos por las agencias recontextualizadoras. Utilizamos el ordinal “secundario” para destacar el hecho de que la selección de los materiales del campo intelectual fue realizada una vez seleccionados los materiales del campo recontextualizador; es decir que los materiales elaborados por agencias recontextualizadoras y destinados al profesorado fueron los que determinaron la búsqueda posterior de los trabajos que conforman las fuentes secundarias.

Fuentes secundarias relativas a los materiales de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) del Ministerio de Educación de la Nación

A diferencia del resto de las agencias recontextualizadoras que hemos analizado, la DiNIECE no está conformada por agentes que provengan del campo intelectual de la educación y que hayan producido trabajos teórico-didácticos sobre la enseñanza de la lectura. Este es el motivo por el cual, en relación con esta única agencia, hemos recurrido a dos textos producidos por otros agentes.

Hemos utilizado, entonces, un trabajo reciente del investigador Felipe Zayas, destinado a describir los principales aspectos de la comprensión lectora según la conciben los exámenes PISA; pese a estar dirigido específicamente al profesorado español, el material de Zayas expone los fundamentos teóricos y didácticos a partir de los cuales PISA aborda la competencia lectora, de modo que constituye un material valioso para observar cómo la DiNIECE decide adoptar tales fundamentos. Por otro lado, consultamos los documentos de difusión de resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), operativo de evaluación de modalidad similar a PISA que se aplica solo en Latinoamérica y, aunque destinado al nivel primario, expone pormenorizadamente las conceptualizaciones sobre la lectura que subyacen en los exámenes:

OREALC/UNESCO Santiago (Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe) & LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación) (2009) *SERCE. Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Aportes para la enseñanza de la Lectura*. Santiago de Chile: UNESCO [SERCE]

Zayas, F. (2012) *La competencia lectora según PISA. Reflexiones y orientaciones didácticas*. Barcelona: GRAÓ

Fuentes secundarias relativas a los materiales del Plan Nacional de Lectura (2003-2007) del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación

Para el examen de los materiales del Plan Nacional de Lectura, coordinado por Gustavo Bombini entre 2003 y 2007, hemos seleccionado una serie de trabajos producidos por el autor de manera contemporánea a su participación en el Plan:

————— (2006^a). Prácticas de lectura. Una perspectiva sociocultural. En O. Vallejos, G. Bombini, L. Zimmermann, A. Falchini, F. Mónaco, D. Riestra,... G. Prósperi. *Lengua y Literatura. Prácticas de enseñanza: perspectivas y propuestas* (27-43). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral

————— (2006^b). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal

————— (2008^a). La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 19-36

————— (2008^b). La didáctica de la lengua y la literatura y sus miradas políticas. *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, III(4), 6-10

————— y Cuesta, Carolina (2006). Lengua y Literatura: campo de la didáctica específica y prácticas de enseñanza. En G. Fioriti (comp.). *Didácticas Específicas*.

Reflexiones y aportes para la enseñanza (pp. 53-77). Buenos Aires: Miño y Dávila - Universidad Nacional de General San Martín

Fuentes secundarias relativas a los materiales del Programa “Apoyo al último año del Nivel Secundario para la articulación con el Nivel Superior” del Ministerio de Educación de la Nación

Para el examen de los materiales correspondientes a este Programa, hemos considerado dos grupos de materiales. Por una parte, en relación con los materiales del eje 1, relativos a la lectura de textos literarios –materiales de cuya coordinación ha estado a cargo Gustavo Bombini y cuya autoría corresponde a Carolina Cuesta y Sergio Frugoni–, hemos seleccionado los siguientes trabajos:

————— y Cuesta, Carolina (2006). Lengua y Literatura: campo de la didáctica específica y prácticas de enseñanza. En G. Fioriti (comp.). *Didácticas Específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza* (pp. 53-77). Buenos Aires: Miño y Dávila - Universidad Nacional de General San Martín

Cuesta, C. (2003). *Los diversos modos de leer literatura en la escuela: la lectura de textos literarios como práctica sociocultural* [Tesina]. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Consultado en <http://www.sedici.unlp.edu.ar> [página web del Servicio de Difusión de la Creación Intelectual de la Universidad Nacional de La Plata]

————— (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal

Por otra parte, en relación con los materiales del eje 2, relativos a la lectura de textos no literarios, cuya autoría ha estado a cargo fundamentalmente de Fernanda Cano, seleccionamos los siguientes trabajos, considerando la pertenencia de la autora al equipo de profesoras del Posgrado en Lectura, escritura y educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO):

Brito, A., Cano, F., Finocchio, A. M., y Gaspar, M. (2010). Desplegar la mirada sobre la lectura, la escritura y la educación. En A. Brito (dir.). *Lectura, escritura y educación* (pp. 19-47). Rosario: FLACSO-Homo Sapiens

Brito, A. (2010). Sentires y decires pedagógicos sobre la enseñanza del leer y escribir. En A. Brito (dir.). *Lectura, escritura y educación* (pp. 49-81). Rosario: FLACSO-Homo Sapiens

Finocchio, A. M. (2010). Leer y escribir en la escuela. En A. Brito (dir.). *Lectura, escritura y educación* (pp. 121-161). Rosario: FLACSO-Homo Sapiens

Fuentes secundarias relativas a los materiales curriculares producidos por la Dirección Provincial de Educación Secundaria de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires

En este caso hemos seleccionado una serie de artículos publicados en *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura* que, como hemos señalado, se trata de una publicación periódica con la que estuvo fuertemente vinculado el equipo a cargo de la autoría de los *Diseños Curriculares*. Hemos tenido en cuenta dos criterios para la selección de los trabajos: su autoría y su inclusión como bibliografía de consulta en los documentos curriculares. En efecto, en primer lugar, nos ha interesado especialmente conocer las hipótesis teórico-didácticas expuestas en los artículos pertenecientes a las autoras convocadas para la elaboración o la lectura crítica de documentos curriculares (Delia Lerner, María Elena Rodríguez y Jimena Dib) y en los artículos firmados por quienes podrían representar el colectivo intelectual de la revista (sus directoras: María Elena Rodríguez y Mirta Castedo). En segundo lugar, hemos considerado los artículos publicados en *Lectura y vida* cuya lectura se sugiere en los documentos curriculares; en relación con este último caso consideramos solo los textos que tratan el tema de la lectura¹⁷. Los artículos seleccionados fueron los siguientes:

a) Artículos de las directoras de la publicación

Castedo, M. (1989). Construcción de un texto dramático. Relato de una experiencia. *Lectura y Vida*, 10(1)

————— (1991). Trayectoria de una maestra desde el ejercicio a la escritura y de la palabra al texto. *Lectura y Vida*, 12(2)

————— (1995). Construcción de lectores y escritores. *Lectura y Vida* 16(3)

————— (2007). Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes. *Lectura y Vida*, 28(2)

————— y Waingort Cinthia (2003). Escribir, revisar y reescribir cuentos repetitivos. *Lectura y Vida* 24(1)

Rodríguez, M. E. (1988). Los textos en el entorno escolar. *Lectura y Vida*, 9(2)

————— (1995). "Hablar" en la escuela: ¿Para qué... ¿Cómo? *Lectura y Vida*, 16(3)

Kaufman, A. M. y Rodríguez, M. E. (2001). ¿Por qué cuentos en la escuela? *Lectura y Vida*, 22(1)

¹⁷ No hemos tenido en cuenta, por lo tanto, artículos centrados en la temática de la producción escrita o de la enseñanza de la gramática, por ejemplo. Tampoco tuvimos en cuenta, para su inclusión en el corpus, las fechas de publicación de los artículos; aquí interesaba rastrear las conceptualizaciones teóricas de las autoras, independientemente del momento de producción de los trabajos.

b) Artículos de las autoras que intervinieron en la elaboración de diseños curriculares

Lerner, D. (1985). La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: Un enfoque psicogenético. *Lectura y Vida*, 6(4)

————— (1994). Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente. *Lectura y Vida*, 15(3)

————— (1996^a). ¿Es posible leer en la escuela? *Lectura y Vida*, 17(1)

————— (1996^b). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En J. A. Castorina, E. Ferreiro, M. Kohl, y D. Lerner. *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate* (pp. 68-118). Buenos Aires: Paidós

————— (2002). La autonomía del lector. Un análisis didáctico. *Lectura y Vida*, 23(3)

————— (2003 [2001]). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica

————— (2007). Enseñar en la diversidad. *Lectura y Vida*, 28(4)

Aisemberg B., y Lerner, D. (2008). Escribir para aprender historia. *Lectura y Vida*, 29(3)

Dib, J., y Kuperman, C. (2006). ¿Qué aprenden los niños sobre la lectura y la escritura cuando ya saben leer y escribir? *Lectura y Vida*, 27(1)

c) Artículos sobre lectura referidos en la bibliografía de los Diseños Curriculares

Condemarín, M. (1981). Evaluación de la comprensión lectora. *Lectura y Vida*, 2(2)

————— (1995). Uso de carpetas dentro del enfoque de evaluación auténtica. En *Lectura y Vida*, 16(4)

Solé, I. (2001). Evaluar lectura y escritura: algunas características de las prácticas de evaluación innovadoras. *Lectura y Vida*, 22(4)

————— y Castells, N. (2004). Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿existen diferencias en función del dominio disciplinar? *Lectura y Vida*, 25(4)

Miras, M.; Solé, I., y Castells, N. (2001). Evaluación en el área de lengua: pruebas escritas y opiniones de los profesores. *Lectura y Vida*, 21(2)

Grace, M. (1994). El sistema de trabajo con carpetas en el aula. *Lectura y Vida*, 15(1)

Arizpe Solana, E. (1999). Más o menos letrados: adolescentes y comunidades lectoras en la escuela secundaria en México. *Lectura y Vida* 20(3)

Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida* 22(1)

Fuentes secundarias relativas a los materiales del “Programa Provincial de Lectura en la Escuela”

Por último, en relación con este Plan de promoción de la lectura, hemos seleccionado trabajos publicados por Miguel Dalmaroni en los que hace referencia a la enseñanza de la lectura en la escuela secundaria:

Dalmaroni, M. (2006^a). Para una crítica literaria de la cultura. Entrevista de Annick Louis. *El hilo de la fábula*, 5(6), 171-180

————— (2006^b). *Una república de las letras. Escritores argentinos y Estado*. Buenos Aires, Beatriz Viterbo Editora

————— (2010). A propósito de un libro de Ludmer (y de otros tres). *BazarAmericano*

————— (2011^a). Cómo enseñar gramática (una conjetura sobre el fracaso). *BazarAmericano*

————— (2011^b). La crítica universitaria y *el sujeto secundario*. Panfleto sobre un modo de intervención subalterno. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, 2(2), 1-11

————— (2013). La resistencia a la lectura. *BazarAmericano*

Abreviaturas

Se indican a continuación las abreviaturas utilizadas a lo largo de este trabajo para referir los documentos analizados:

ART-ORIENT-2007: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2007) *Apoyo al último año del nivel secundario para la articulación con el nivel superior. Orientaciones pedagógicas del programa para Coordinadores Técnicos, Coordinadores Académicos y Docentes frente a alumnos*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente

CRIT-ONE-2005: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación. (2005) *Criterios de Evaluación ONE 2005*. Buenos Aires: DiNIECE

CRIT-ONE-2009: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. (2009) *Criterios de evaluación actualizados 2009. Matemática y Lengua*. Buenos Aires: DiNIECE

CUAD-LIT-ALUM-2004: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2004) *Cuaderno de trabajo para los alumnos. Prácticas de lectura y escritura. Entre la escuela media y los estudios superiores. Literatura*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente

CUAD-LIT-ALUM-2007: Ministerio de Educación de la Nación (2007) *Cuaderno de trabajo para los alumnos. Prácticas de lectura y escritura. Entre la escuela media y los estudios superiores. Literatura*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente

CUAD-LIT-DOC-2004: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2004) *Cuaderno de trabajo para los docentes. Prácticas de lectura y escritura. Entre la escuela media y los estudios superiores. Literatura*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente

CUAD-LIT-DOC-2007: Ministerio de Educación de la Nación (2007) *Cuaderno de trabajo para los docentes. Prácticas de lectura y escritura. Entre la escuela media y los estudios superiores. Literatura*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente

CUAD-NoLit-ALUM-2004: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2004) *Cuaderno de trabajo para los alumnos. Entre la escuela media y los estudios superiores. Sociedad, Ciencia y Cultura Contemporánea*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente

CUAD-NoLit-ALUM-2007: Ministerio de Educación de la Nación (2007) *Cuaderno de trabajo para los alumnos. Prácticas de lectura y escritura. Entre la escuela media y los estudios superiores. Sociedad, ciencia y cultura contemporánea*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente

CUAD-NoLit-DOC-2004: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2004) *Cuaderno de trabajo para los docentes. Entre la escuela media y los estudios superiores. Sociedad, Ciencia y Cultura Contemporánea*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente

CUAD-NoLit-DOC-2007: Ministerio de Educación de la Nación (2007) *Cuaderno de trabajo para los docentes. Prácticas de lectura y escritura. Entre la escuela media y los estudios superiores. Sociedad, ciencia, y cultura contemporánea*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente

DGCyE-DisCurr-1: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2006) "Prácticas del Lenguaje. 1º año (7º ESB) en *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1º año ESB (7º ESB)*. La Plata: Subsecretaría de Educación

DGCyE-DisCurr-2: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007) "Prácticas del Lenguaje. 2º año (SB) en *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 2º año (SB)*. La Plata: Subsecretaría de Educación

DGCyE-DisCurr-3: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2008) “Prácticas del Lenguaje. 3º año (ES) en *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 3º año (ES)*. La Plata: Subsecretaría de Educación

DGCyE-DisCurr-4: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2010) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Literatura. 4º año*. La Plata: Subsecretaría de Educación

DGCyE-DisCurr-5: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2011) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Literatura. 5º año*. La Plata: Subsecretaría de Educación

DGCyE-DisCurr-6: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2011) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Literatura. 6º año*. La Plata: Subsecretaría de Educación

DGCyE-PPLE-2012: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2012). *Leer literatura en la escuela secundaria. Propuesta para el trabajo en el aula*. La Plata: Subsecretaría de Educación

DGCyE-PPLE-Pres: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Programa Provincial de Lectura en la Escuela (s/f) “Presentación”, en <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direcciondecapacitacion/programas/lectura-escuela/> [sitio web de la DGCyE]

DIAG-2010: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2010) *Pautas pedagógicas para elaborar Evaluaciones Diagnósticas. Actividades sugeridas y orientaciones para trabajar con sus resultados. Lengua*. Buenos Aires: DiNIECE

INFO-ONE-2005: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. (2005) *Aspectos conceptuales y resultados nacionales. Operativo Nacional de Evaluación 2005*. Buenos Aires: DiNIECE

INFO-ONE-2007: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2009) *Estudio Nacional de Evaluación y Consideraciones Conceptuales. Educación Primaria. Educación Secundaria. ONE 2007*. Buenos Aires: DiNIECE

INFO-ONE-2010: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2012) *Operativo Nacional de Evaluación 2010. 2º/3º año de la Educación Secundaria. Informe de Resultados*. Buenos Aires: DiNIECE

INFO-ONE-Censo-2010: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2012) *Operativo Nacional de Evaluación 2010. Censo de finalización de la educación secundaria. Informe de resultados*. Buenos Aires: DiNIECE

LxL1: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Plan Nacional de Lectura (2004) *Lecturas para estudiantes. 8º año EGB (1º año de secundaria común). leer X leer*. Buenos Aires: EUDEBA

NAP: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación (2006) *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 3º Ciclo EGB / Nivel Medio. Lengua*. Buenos Aires: Consejo Federal de Cultura y Educación

PISA-Act-CyS-2012: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2012) *PISA. Actividad de simulación. Programa de Capacitación y Sensibilización*. Buenos Aires: DiNIECE

PISA-CC-CyS-2012: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2012) *PISA. Actividad de simulación. Programa de Capacitación y Sensibilización. Clave de corrección*. Buenos Aires: DiNIECE

PISA-CyS1-2012: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2012) *PISA. Lengua. Programa de Capacitación y Sensibilización. Módulo 1*. Buenos Aires: DiNIECE

PISA-CyS2-2012: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2012) *PISA. Lengua. Programa de Capacitación y Sensibilización. Módulo 2*. Buenos Aires: DiNIECE

PISA-Nac-2006: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2008) *PISA 2006. Informe Nacional*. Buenos Aires: DiNIECE

PISA-Nac-2009: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2011) *PISA 2009. Argentina. Resumen ejecutivo*. Buenos Aires: DiNIECE

PNL-Pres-2003: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2003) "Plan Nacional de Lectura. Objetivos", en <http://www.me.gov.ar/curriform/masplectura.html>

RM-ONE-2005: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2008) *Reflexiones para docentes de Lengua de la educación secundaria. Informe de preguntas abiertas. ONE 2005*. Buenos Aires: DiNIECE

RM-ONE-2007: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (enero de 2010) *Recomendaciones metodológicas para la enseñanza. Lengua. Educación Secundaria – ONE 2007/2008. Pruebas de 2º/3º año y 5º/6º año*. Buenos Aires: DiNIECE

RM-ONE-2010: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (septiembre de 2011) *Recomendaciones metodológicas para la enseñanza. Lengua. Educación Secundaria – ONE 2010. Pruebas de 2º/3º año y 5º/6º de la Educación Secundaria*. Buenos Aires: DiNIECE

SERCE: OREALC/UNESCO Santiago (Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe) & LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación) (2009) *SERCE. Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Aportes para la enseñanza de la Lectura*. Santiago de Chile: UNESCO

Recapitulación

La investigación que se presenta en esta tesis ha sido enfocada desde una *perspectiva metodológica cualitativa*. En este sentido, lejos de adoptar un sistema rígido de variables para cuantificar frecuencias aplicando un mismo formato sobre la totalidad de los materiales y lejos de pretender construir una imagen de neutralidad valorativa en el procesamiento de los datos, se ha optado por elaborar un sistema de registro sumamente amplio y flexible, adaptable a los diversos tipos de materiales analizados y se ha asumido una perspectiva crítica frente a los discursos sobre la lectura, en el intento de captar polémicas, contradicciones e implícitos. De manera que la técnica metodológica utilizada, el *análisis de contenido*, ha sido adaptada al enfoque cualitativo general del trabajo.

El desarrollo del proceso de investigación puede describirse en tres fases sucesivas: el preanálisis, el aprovechamiento del material y el tratamiento e interpretación de los datos. En la fase de preanálisis se adoptó una serie de decisiones metodológicas fundamentales. En primer lugar, se estableció el “recorte temporal” del trabajo: la decisión de seleccionar materiales producidos entre 2003 y 2011 responde a un criterio basado en la historia sociopolítica y en la política educativa argentina reciente, dado que en 2003 se inicia el gobierno kirchnerista que, instalando un discurso opuesto al correspondiente a las políticas neoliberales de los años noventa, logra sancionar una Ley de Educación Nacional en el año 2006 en reemplazo a la ampliamente denostada Ley Federal de Educación de 1993. En segundo lugar, se optó por seleccionar materiales destinados al profesorado de secundaria de la Provincia de Buenos Aires; tal decisión responde no solo a la importancia cuantitativa de esta jurisdicción, sino también en aspectos cualitativos tales como sus significativos contrastes demográficos y socioeconómicos. Finalmente, la lectura exploratoria de los materiales permitió formular el *objetivo principal* de establecer los discursos recontextualizadores oficiales sobre la enseñanza de la lectura destinados al profesorado de Prácticas del Lenguaje y/o Literatura de secundaria de la Provincia de Buenos Aires durante el período mencionado, además de esbozar una *hipótesis tentativa* acerca de la inexistencia de uniformidad o de homogeneidad en los discursos vehiculizados a través de los materiales. Por otra parte, la lectura exploratoria condujo a la elaboración del *corpus definitivo* y de un *corpus de fuentes secundarias*: el primero es el conjunto de textos conformado por materiales del campo recontextualizador y el segundo está constituido por materiales del campo intelectual de la educación, producidos por los mismos agentes encargados de realizar la recontextualización; la

lectura de estos últimos permitió reconstruir con mayor precisión la orientación teórica de los diferentes discursos recontextualizadores sobre la enseñanza de la lectura.

En la segunda fase se establecieron dos sistemas de unidades para examinar los materiales del corpus principal y del corpus de fuentes secundarias. El primer sistema está formado por cuatro *unidades de registro de índole formal o estructural*: '*discursos del campo primario*', '*discursos del campo intelectual de la educación*', '*discursos recontextualizadores*' y '*discursos para el modelado del campo secundario*'; aplicadas transversalmente sobre los materiales, cada una de estas unidades permitió establecer, respectivamente, las disciplinas de referencia de cada discurso, las conceptualizaciones teóricas, la concreción de esas conceptualizaciones en los materiales recontextualizadores y los intentos de modelar el ámbito escolar. El segundo sistema está formado por tres unidades de registro de carácter semántico-temático: '*las prácticas de lectura*', '*las prácticas de enseñanza*' y '*las prácticas escolares de lectura del adolescente-alumno*'; estas unidades surgieron con el fin de determinar con mayor precisión qué contenidos específicos y concretos relativos a la enseñanza de la lectura nos proponíamos registrar en los materiales examinados. Gracias a la definición de estos dos sistemas de unidades de registro fue posible establecer los objetivos específicos de la investigación; también cobraron forma dos hipótesis complementarias que reemplazaron la hipótesis tentativa inicial: por una parte, se planteó la hipótesis acerca del campo recontextualizador oficial como productor de un *discurso polifónico* sobre la enseñanza de la lectura y, por otra parte, se planteó la hipótesis del *carácter agónico* de los discursos sobre la lectura.

Durante la última fase, la de interpretación de los datos obtenidos, se establecieron las categorías que permitían clasificar los diferentes discursos recontextualizadores oficiales sobre la enseñanza de la lectura que la investigación se proponía determinar. A tal fin se postuló una nomenclatura constituida por seis categorías en las que se alude tanto al campo disciplinar de referencia que adopta cada discurso como a la función que desempeña dentro del campo recontextualizador.

En lo que respecta a los materiales que conformaron el corpus principal, las agencias a cargo de su elaboración pertenecen tanto al campo recontextualizador nacional como al de la Provincia de Buenos Aires. Se seleccionaron textos pertenecientes a cinco instancias recontextualizadoras: 1) las recomendaciones metodológicas formuladas a partir de operativos de evaluación periódicos y de alcance nacional; 2) la promoción de la lectura a través del Plan Nacional de Lectura desarrollado entre 2003 y 2007; 3) la lectura como herramienta de articulación entre la secundaria y la universidad a través del Programa "Apoyo al último año del Nivel Secundario para la

articulación con el Nivel Superior” desarrollado ininterrumpidamente desde 2004 hasta hoy; 4) la producción curricular en los *Diseños Curriculares para la Educación Secundaria* correspondientes a la Provincia de Buenos Aires, y 5) la promoción de la lectura a través del Programa Provincial de Lectura en la Escuela iniciado en 2009.

Resultados y desarrollo argumental

Capítulo 4. El discurso psicolingüístico evaluador sobre la comprensión lectora

Presentación

Con el presente capítulo iniciamos la exposición de nuestro análisis sobre los diferentes discursos sobre la lectura en la escuela secundaria argentina distribuidos por el campo recontextualizador oficial y destinados al profesorado de la Provincia de Buenos Aires durante el período 2003-2011. Hemos elegido comenzar con uno de los discursos que ha evidenciado mayor productividad para las agencias del campo recontextualizador: se trata del *discurso psicolingüístico evaluador sobre la lectura*.

Con esta denominación nos referimos a aquel discurso que, a través de la recontextualización de otro discurso recontextualizador, el de los operativos internacionales de evaluación (fundamentalmente los correspondientes a PISA), ha adoptado una serie de conceptualizaciones teóricas desarrolladas por dos disciplinas en el campo primario: la Lingüística (particularmente la denominada “lingüística del texto”) y la Psicolingüística. La agencia del campo recontextualizador oficial que ha configurado el *discurso psicolingüístico evaluador sobre la lectura* en la Argentina es la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE), organismo perteneciente al Ministerio de Educación de la Nación. La DiNIECE que, entre otras funciones, tiene la tarea de llevar adelante las acciones de evaluación de los saberes de los alumnos a través de la aplicación de exámenes nacionales e internacionales, ha encontrado en el discurso recontextualizador de PISA un sustrato conceptual que le ha permitido establecer y comunicar periódicas mediciones relativas a la comprensión lectora.

Con el objetivo de describir el modo en que este discurso ha articulado toda una concepción sobre el significado de leer en la escuela secundaria, el presente capítulo se divide en cuatro apartados principales. Mientras que el primer apartado tiene la función introductoria de describir el ámbito en que el discurso es producido, recontextualizado y distribuido, los otros tres se centran en el análisis de los principales rasgos de ese discurso.

El primer apartado, entonces, presenta las características generales de las agencias y de los materiales del campo recontextualizador que vehiculizan el *discurso psicolingüístico evaluador sobre la comprensión lectora*; la descripción de estos

elementos permite ubicar dentro del campo las instancias de producción discursiva y sus principales funciones. El segundo apartado se propone rastrear los principales rasgos del discurso que se ha constituido en modelo del discurso de la DiNIECE: se trata del discurso con el que PISA ha recontextualizado ciertos conceptos procedentes de la Lingüística y de la Psicolingüística. El tercer apartado analiza los modos en que las conceptualizaciones de ambas disciplinas son readaptadas en el diseño de los exámenes de comprensión lectora de acuerdo con la información que proporcionan las dos clases de materiales destinados al profesorado que las agencias recontextualizadoras producen: informes de resultados y recomendaciones metodológicas. Finalmente, el último apartado se centra en el modo en que los materiales analizados buscan configurar el campo secundario; se observa aquí cómo el discurso psicolingüístico evaluador imagina un modo específico de leer en la escuela secundaria porque, desde la sugerencia implícita hasta la abierta recomendación, sea a través de la jerarquización de contenidos o la estructuración de actividades, los materiales destinados al profesorado intentan modelar las prácticas de enseñanza de la lectura en el aula.

1. Agentes y agencias recontextualizadoras

Los Operativos Nacionales de Evaluación

La Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) es la unidad del Ministerio de Educación de la Nación que tiene a su cargo el control del sistema de información educativa, el desarrollo de investigaciones vinculadas con la formulación de políticas educativas y las acciones de evaluación del sistema educativo nacional. De acuerdo con tales funciones, la DiNIECE se divide en tres áreas: Información, Investigación Educativa y Evaluación de la Calidad Educativa. Esta última área es la encargada de planificar, coordinar e implementar los denominados Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) que se realizan periódicamente desde 1993 en las veinticuatro jurisdicciones del país. Los ONE se llevaron a cabo anualmente entre 1993 y 2003 (excepto en 2001, año en que el operativo no se realizó); posteriormente se decidió que su implementación sería bienal¹.

Las pruebas ONE se aplican tanto en alumnos de la educación primaria (de tercero y de sexto grado) como en alumnos de la educación secundaria; en este último nivel se evalúan alumnos de 2do o 3er año² y del último año. Excepto en las pruebas destinadas a alumnos de la educación primaria, que siempre han evaluado las áreas de Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, las áreas evaluadas en alumnos de la educación secundaria han variado en las últimas ediciones:

ONE 2003	ONE 2005	ONE 2007	ONE 2010
<ul style="list-style-type: none">• Lengua• Matemática	<ul style="list-style-type: none">• Lengua• Matemática• Ciencias Naturales• Formación Ética y Ciudadana	<ul style="list-style-type: none">• Lengua• Matemática	<ul style="list-style-type: none">• Lengua• Matemática• Ciencias Naturales• Ciencias Sociales

¹ Dentro del marco temporal establecido para nuestro trabajo (2003-2011) se han implementado cuatro ediciones del ONE: 2003, 2005, 2007/2008 y 2010 (el ONE 2007 se implementó en dos etapas de acuerdo con las áreas evaluadas: en 2007, Lengua y Matemática, y en 2008, Ciencias Sociales y Naturales).

² En cualquiera de los dos casos se trata de alumnos de 14 años de edad aproximadamente, que transitan el noveno año de escolaridad contando desde el primer año de la educación primaria. En las jurisdicciones en que la educación primaria abarca siete años y la secundaria cinco, estos alumnos cursan su 2do año de secundaria; en las jurisdicciones en que la primaria y la secundaria abarcan seis años cada una, se encuentran cursando el 3er año.

A partir de 2005, los ONE introducen algunos cambios que, para las autoridades, han marcado un antes y un después en el sistema de evaluación:

El año 2005 marca un desafío en la historia del sistema nacional de evaluación de nuestro país y un esfuerzo político y técnico-pedagógico de gran envergadura, pues se decidió implementar un doble cambio en la elaboración, procesamiento y producción de resultados de las pruebas (INFO-ONE-2005: 12-3).

En efecto, por un lado, se adopta una metodología para el procesamiento de los resultados de los exámenes basada en la *Teoría de Respuesta al Ítem (TRI)*³. Por otro lado, se abandona el enfoque de *pruebas referidas a norma* y se adopta el de *pruebas referidas a criterio*⁴.

En verdad, podría afirmarse que estos dos cambios (metodología TRI y enfoque de pruebas criterioles), que habrían marcado “un desafío en la historia del sistema nacional de evaluación”, han respondido al intento de configurar los ONE de acuerdo con los formatos utilizados en los dos programas internacionales de evaluación en los que participa la Argentina:

...a partir del año 2005, los responsables de las áreas de evaluación de las 24 jurisdicciones y del Ministerio de Educación de la Nación acordaron aplicar, para las pruebas del Operativo Nacional de Evaluación, el enfoque de **Pruebas referidas a criterio (PRC)**. Dicho enfoque es el adoptado por diversos estudios de evaluación, tal como los que implementan México y España y los internacionales *PISA* que desarrolla la OCDE y *SERCE/TERCE* implementados por

³ La Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) es considerada, dentro del ámbito de los estudios psicométricos, como un modelo superador de la Teoría Clásica del Test (TCT). A diferencia de esta última, la TRI brindaría, entre otras ventajas, la posibilidad de que las características de los ítems del test sean independientes de los individuos evaluados, que los valores obtenidos por los individuos sean independientes de cada test particular y que el análisis de los valores obtenidos pueda realizarse no a nivel global (un puntaje para la totalidad del test), sino a nivel de cada ítem. Según observa un grupo de investigadores de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, “mientras que la TRI se encuentra en auge en Europa y EE.UU., Latinoamérica ha ignorado por mucho tiempo estos nuevos desarrollos. En Argentina, el estudio y aplicación de los modelos de la TRI ha comenzado a dar sus primeros pasos despacio pero de forma auspiciosa. [...] Recientemente la TRI ha sido utilizada para el análisis de los datos obtenidos en los estudios de evaluación educativa en nuestro país, tanto en el Operativo Nacional de Evaluación (ONE) dependiente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología como en el internacional PISA (Programme for Indicators of Student Achievement) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)” (Attorresi & al, 2009: 187).

⁴ La investigadora mexicana Leyva Barajas propone la siguiente definición: “Aunque existen algunas variantes en la definición del concepto de evaluación criterial, hay acuerdo en que sirve para comprobar el rendimiento mediante la apreciación de las realizaciones personales respecto de los objetivos logrados, sin compararlas con las del grupo al que [se] pertenece, facilitando así el diagnóstico de dificultades, la programación de las actividades de recuperación y la toma de decisiones de promoción de nivel o de certificación de cada individuo evaluado” (Leyva Barajas, 2011: 133-4).

UNESCO a través del LLECE (INFO-ONE-2010: 5, cursivas y negritas del original).

Y más adelante:

El procesamiento se llevó a cabo a través del modelo matemático-estadístico *Rasch*, el que también se utiliza en PISA y en SERCE/TERCE (*ibíd.*: 7, cursivas del original).

El cambio fundamental fechado en 2005, entonces, consiste en la transformación de ciertos elementos de los ONE en función de su homologación con los operativos de evaluación PISA y SERCE. El primero de estos operativos es el *Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes*, implementado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en el marco del cual se aplican exámenes trienales en las áreas de Lectura, Matemática y Ciencias en alumnos de alrededor de 15 años de edad. La Argentina participó por primera vez de este programa en el marco del proyecto denominado "PISA Plus", una recolección adicional de datos desarrollada durante 2001 en países no miembros de la OCDE y no incluidos en PISA 2000. De este modo, desde los inicios, los alumnos argentinos han sido evaluados por PISA en cuatro oportunidades: 2001, 2006, 2009 y 2012⁵. En cada edición, los exámenes se proponen evaluar una de las tres áreas (Lectura, Matemática o Ciencias) con mayor profundidad que las otras dos y por este motivo se le dedica al área en cuestión un 60% de la prueba: Lectura fue el área priorizada en 2001 y 2009; Ciencias en 2006 y Matemática en 2012⁶.

El segundo de los programas internacionales, cuyo enfoque y metodología de procesamiento de datos los ONE adoptan como modelo y en cuya aplicación en Argentina también intervino la DiNIECE, ha sido el *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo* (SERCE), organizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) y la Oficina Regional de Educación

⁵ En 2003, Argentina no participó de la evaluación.

⁶ Aguilar Hernández observa que el Proyecto PISA constituye uno de los mecanismos más eficaces a través de los cuales se orientan las políticas nacionales y locales desde organismos internacionales: "...los sistemas internacionales de indicadores de la calidad establecen un primer nivel de construcción de la calidad que deviene faro para los sistemas educativos de los distintos países, tanto por las mediciones y comparaciones a que son sometidos como por su poder de determinación de otros sistemas de control de la calidad a nivel nacional o local. Se convierten, así, en un elemento de convergencia, en la medida en que trazan tendencias para los distintos sistemas educativos en los ámbitos de los productos, las cualificaciones de los alumnos principalmente y, en consecuencia, los contenidos y los procesos de enseñanza, la capacitación docente, los entornos organizativos y los modos de gestión y de toma de decisiones en el sistema" (Aguilar Hernández, *op. cit.*: 225).

de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO). El SERCE se implementó en el año 2006; el Primer Estudio (PERCE) se había llevado a cabo en 1997, y el Tercero (TERCE) está previsto para 2013. A diferencia de PISA, que se aboca a la evaluación de alumnos de la educación secundaria en tres áreas, en el marco del SERCE se aplicaron exámenes en alumnos de 3ro y 6to año de la educación primaria (alumnos de alrededor de 8 y 11 años de edad, respectivamente) y en cuatro áreas: Lectura, Escritura, Matemática y Ciencias Naturales⁷.

El enfoque de pruebas referidas a criterio y la metodología TRI de procesamiento de datos no constituyen los únicos rasgos que asemejan los ONE a los programas internacionales mencionados. Al igual que en PISA y SERCE, los ONE recogen información a través de dos mecanismos: por una parte, los consabidos exámenes y, por otra, una serie de cuestionarios dirigidos a directivos, docentes y estudiantes. Estos cuestionarios son suministrados con el objetivo de recoger información relacionada, entre otros aspectos, con el contexto escolar, recursos materiales de los establecimientos educativos, prácticas pedagógicas, características socioeconómicas de las familias y motivación académica de los alumnos.

En cuanto a los exámenes, también es posible hallar semejanzas significativas entre los formatos de los ONE y los de los instrumentos aplicados por PISA y SERCE: las pruebas se distribuyen en un número variable de cuadernillos (entre 3 y 6 en los ONE 2005, 2007/2008 y 2010) compuestos por ejercicios o “ítems” (entre 30 y 35 ejercicios en los tres mismos ONE) que los alumnos resuelven con lápiz durante un tiempo asignado; los ejercicios consisten en actividades de selección múltiple (una consigna de trabajo seguida por cuatro opciones de las cuales solo una es la opción correcta) y actividades de respuestas abiertas breves⁸.

Finalmente, al igual que con posterioridad a la implementación de los exámenes PISA y SERCE, la DiNIECE difunde entre los docentes, luego de cada edición de los ONE, una serie de materiales:

A partir de los resultados de las evaluaciones generamos dos tipos particulares de publicaciones: el *Informe de resultados* de los aprendizajes de los estudiantes, por área, año y jurisdicción, y las *Recomendaciones Metodológicas* para la enseñanza destinadas a los docentes de las áreas participantes, con un análisis detallado de las dificultades recurrentes de los alumnos y sus posibles causas, como así también una serie de estrategias didácticas que podrían

⁷ Dado que los exámenes de la serie del SERCE no se aplican en la Educación Secundaria, no hemos considerado centralmente en nuestro análisis el material producido a partir de este operativo.

⁸ Las pruebas SERCE no incluyen actividades de respuesta abierta; solo de selección múltiple.

mejorar el aprendizaje y la enseñanza de los temas planteados (RM-ONE-2010: 5).

Estas dos clases de materiales –informes de resultados y recomendaciones metodológicas– vehiculizan de manera privilegiada los discursos sobre la lectura que los agentes encargados de la evaluación del sistema educativo han adoptado como el terreno sobre el cual desarrollar la medición de la comprensión lectora.

El equipo autoral y los materiales de Lengua

En lo que respecta al área disciplinar que nos compete, resulta interesante observar que, también a partir de 2005, año en que la DiNIECE reconoce transformaciones significativas en el sistema de evaluación, tanto los dos tipos de documentos producidos en función de los resultados de los ONE –“informes” y “recomendaciones”– como los criterios de evaluación utilizados en los ONE y algunos materiales relativos a las pruebas PISA aparecen firmados por un mismo equipo de trabajo: las profesoras Beba Salinas, Graciela Piantanida y Graciela Fernández y las licenciadas Andrea Baronzini y Carmen de la Linde.

En primer lugar, este “Equipo del Área de Lengua” ha elaborado los siguientes materiales, producto de los ONE⁹:

ONE	Informes de resultados	Recomendaciones metodológicas
2005	DiNIECE (2005) <i>Aspectos conceptuales y resultados nacionales. Operativo Nacional de Evaluación 2005</i> . Buenos Aires: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (155 págs.; incluye resultados de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales) [INFO-ONE-2005]	DiNIECE (2008) <i>Reflexiones para docentes de Lengua de la educación secundaria. Informe de preguntas abiertas. ONE 2005</i> . Buenos Aires: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (42 págs.) [RM-ONE-2005]

⁹ Hemos analizado las secciones de “Lengua” de ocho documentos relativos a los ONE: cuatro “informes de resultados” y tres “recomendaciones metodológicas” correspondientes a los ONE 2005, 2007/2008 y 2010 (en 2010 se publicaron dos “informes de resultados”: uno para el 2do o 3er año y otro para el último año de la Educación Secundaria), y un material “extra” publicado en 2010 y destinado a orientar a los docentes en la elaboración de pruebas diagnósticas. Ubicamos las referencias en un cuadro para presentar más claramente el tipo de material y el operativo al que corresponde cada uno. Todos los documentos se encuentran en la página web de la DiNIECE (www.diniece.me.gov.ar; fecha de consulta: 27/11/2012). Dado que en el interior de la mayoría de los documentos no figura la fecha de su publicación, entre paréntesis indicamos la fecha con que aparecen citados en el sitio web.

2007/2008	DiNIECE (diciembre de 2009) <i>Estudio Nacional de Evaluación y Consideraciones Conceptuales. Educación Primaria. Educación Secundaria. ONE 2007.</i> Buenos Aires: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (179 págs.; incluye resultados de Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) [INFO-ONE-2007]	DiNIECE (enero de 2010) <i>Recomendaciones metodológicas para la enseñanza. Lengua. Educación Secundaria – ONE 2007/2008. Pruebas de 2º/3º año y 5º/6º año.</i> Buenos Aires: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (60 págs.) [RM-ONE-2007]
2010	DiNIECE (2012) <i>Operativo Nacional de Evaluación 2010. 2º/3º año de la Educación Secundaria. Informe de Resultados</i> (35 págs.; incluye resultados de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales) [INFO-ONE-2010] DiNIECE (2012) <i>Operativo Nacional de Evaluación 2010. Censo de finalización de la educación secundaria. Informe de resultados.</i> Buenos Aires: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (53 págs.; incluye resultados de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales) [INFO-ONE-Censo-2010]	DiNIECE (septiembre de 2011) <i>Recomendaciones metodológicas para la enseñanza. Lengua. Educación Secundaria – ONE 2010. Pruebas de 2º/3º año y 5º/6º de la Educación Secundaria.</i> Buenos Aires: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (84 págs.) [RM-ONE-2010] DiNIECE (enero de 2010) <i>Pautas pedagógicas para elaborar Evaluaciones Diagnósticas. Actividades sugeridas y orientaciones para trabajar con sus resultados. Lengua.</i> Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (64 págs.) [DIAG-2010]

En segundo lugar, algunas de las integrantes del equipo han participado en la coordinación, redacción y corrección de los criterios de evaluación del área de Lengua correspondientes a los ONE de 2005 y su actualización en 2009:

DiNIECE (2005) *Criterios de Evaluación ONE 2005.* Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación (178 págs.; incluye Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) [CRIT-ONE-2005]

DiNIECE (2009) *Criterios de evaluación actualizados 2009. Matemática y Lengua.* Buenos Aires: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (49 págs.; incluye Lengua y Matemática) [CRIT-ONE-2009]

Finalmente, el Equipo del Área de Lengua ha participado también en la elaboración de los “informes nacionales” relativos al programa PISA que la DiNIECE publica con el fin de difundir los resultados de los exámenes, y en la elaboración de materiales vinculados con el “Programa de Capacitación y Sensibilización” implementado por primera vez en 2012, previo a la aplicación de los exámenes PISA:

Edición del PISA	Informes Nacionales	Módulos del Programa de Capacitación y Sensibilización
PISA 2006	DiNIECE (2008) <i>PISA 2006. Informe Nacional</i> . Buenos Aires: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (124 págs.; incluye resultados de Lectura, Matemática y Ciencias) [PISA-Nac-2006]	_____
PISA 2009	DiNIECE (2011) <i>PISA 2009. Argentina. Resumen ejecutivo</i> . Buenos Aires: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (22 págs.; incluye resultados de Lectura, Matemática y Ciencias) [PISA-Nac-2009]	_____
PISA 2012	Aún no elaborado.	<p>DiNIECE (2012) PISA. <i>Lengua. Programa de Capacitación y Sensibilización. Módulo 1</i>. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación (63 págs.) [PISA-CyS1-2012]</p> <p>DiNIECE (2012) PISA. <i>Lengua. Programa de Capacitación y Sensibilización. Módulo 2</i>. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación (42 págs.) [PISA-CyS2-2012]</p> <p>DiNIECE (2012) PISA. <i>Actividad de simulación. Programa de Capacitación y Sensibilización</i>. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (38 págs.) [PISA-Act-CyS-2012]</p> <p>DiNIECE (2012) PISA. <i>Actividad de simulación. Programa de Capacitación y Sensibilización. Clave de corrección</i>. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (14 págs.) [PISA-CC-CyS-2012]¹⁰</p>

Como puede observarse, la elaboración de los materiales relativos a los exámenes ONE y a los vinculados con el programa PISA estuvo a cargo del mismo equipo autor. Este hecho (junto con los datos mencionados: similitud en las metodologías de medición, en las áreas evaluadas, en las estructuras de los exámenes) permite deducir

¹⁰ En los dos módulos del área de Lengua del Programa de Capacitación y Sensibilización de PISA 2012 (*PISA-Len-CyS1-2012* y *PISA-Len-CyS2-2012*) aparecen como autoras las cinco integrantes del Equipo. En cuanto a los informes nacionales, en PISA-Nac-2009 no se mencionan nombres de autores en ninguna de las áreas, y en *PISA-Nac-2006* aparecen dos de las autoras del Equipo (Baronzini y Salinas).

el importante nivel de uniformidad de los discursos sobre la lectura presentes en esos dos programas. Este es el motivo por el cual, antes de comenzar a examinar las particularidades de los discursos de la DiNIECE, nos interesa indagar brevemente en las principales conceptualizaciones teóricas que PISA ya se ha encargado de recontextualizar con anterioridad.

2. El discurso psicolingüístico evaluador en el campo recontextualizador pedagógico

Las autoras de los materiales mencionados en el apartado anterior conforman el “Equipo de Lengua” de la DiNIECE. Este equipo, encargado de la elaboración de los materiales relativos a la lectura, opera como un agente solo dentro del campo recontextualizador oficial. Es exclusivamente allí donde las autoras se constituyen en un agente colectivo; a diferencia de otros equipos que –como veremos a lo largo de nuestro trabajo– ingresan al campo recontextualizador en tanto grupos conformados previamente en otro campo (como el campo intelectual de la educación o el campo recontextualizador pedagógico, por ejemplo), el equipo de Lengua de la DiNIECE no conforma un grupo de trabajo más allá del correspondiente a su función recontextualizadora oficial.

No se trata, entonces, de un grupo de investigadoras o académicas inscritas en el campo intelectual donde habrían podido desarrollar aportes teóricos sobre la lectura. El equipo de la DiNIECE no ha producido un discurso “propio” sobre la comprensión lectora, sino que su tarea se ha limitado básicamente a *recontextualizar lo recontextualizado*, es decir, a adoptar las conceptualizaciones desarrolladas por otros discursos recontextualizadores sobre la lectura, en particular los discursos de PISA. Por esta razón, para analizar el discurso que la DiNIECE se encargará de recontextualizar y de difundir a través de informes de resultados y recomendaciones metodológicas, hemos optado por recurrir a desarrollos teóricos procedentes del campo recontextualizador pedagógico español. Examinaremos aquí, entonces, los principales núcleos conceptuales expuestos por el catedrático de educación secundaria Felipe Zayas en una publicación reciente: *La competencia lectora según PISA. Reflexiones y orientaciones didácticas* (2012). Nuestra elección se debe a que, luego de más de una década de historia de evaluaciones PISA, el trabajo de Zayas ha logrado sistematizar con notable precisión las conceptualizaciones teóricas que subyacen en estos exámenes de comprensión lectora con el fin de comunicarlas al profesorado; la lectura de tales conceptualizaciones nos permitirán luego revisar el modo en que han sido recontextualizadas por el equipo de Lengua de la DiNIECE.

Principales conceptualizaciones teóricas

Lejos de ofrecer una mirada crítica sobre el discurso de la competencia lectora promovido por PISA, el propósito principal de Zayas consiste en difundir entre el

profesorado los principales núcleos teóricos implicados en los exámenes y, en consecuencia, “orientar la práctica –o mejor, ayudar a reflexionar sobre ella–, haciendo explícitos los presupuestos teóricos de los que se parte” (2012: 13). En todo caso, el cuestionamiento del autor apunta, no a los exámenes PISA de comprensión lectora, sino al currículo de lengua y los libros de texto, por no contemplar aún los contenidos más adecuados para el desarrollo de las destrezas que PISA exige. En este sentido, coincide con el catedrático Emilio Sánchez Miguel, quien sostiene que los criterios en los que se basan los exámenes “reflejan muy bien, concretándola, la imagen de ‘persona alfabetizada’ que parece estar presente en la mente de todos” (Sánchez Miguel, citado por Zayas, *ibíd.*: 9); de manera similar, para Zayas, PISA “nos proporciona el conocimiento sobre cuáles son las metas de la alfabetización” y “una descripción valiosa de lo que se espera que un joven sepa hacer al acabar la educación secundaria en diversas situaciones de lectura” (*ibíd.*: 9)¹¹.

El primer punto significativo en la fundamentación que brinda Zayas para las conceptualizaciones teóricas de PISA consiste en la idea de que la “competencia lectora” –tal es la denominación que utiliza el autor– está directamente vinculada con la formación de “los ciudadanos del siglo XXI”. Al respecto, resulta interesante precisar a qué se hace referencia con “ciudadanía”: el término parece significar aquí participación en el mercado laboral y en las instituciones propias de las sociedades en la era de la globalización. En efecto, más que para la formación de una ciudadanía crítica asociada a demandas sociales o a la defensa de derechos colectivos, la “competencia lectora” resultaría fundamental para el manejo práctico de textos que faciliten la inserción y la adaptación de los sujetos en el mundo actual. De ahí que conceptos tales como “mundo laboral”, “saberes funcionales”, “sociedad moderna” y “vida real” aparezcan asociados a la lectura:

El uso de la lectura para interactuar en los diferentes ámbitos sociales implica [...] no solo acceder a la información y seleccionarla, sino procesarla de acuerdo con unos objetivos de lectura y reflexionar sobre ella para *aplicarla en diversas situaciones de la vida real*. [...] Los ciudadanos del siglo XXI necesitan estar *educados en saberes funcionales*, que integran conocimientos y habilidades, para participar en diversos ámbitos de la actividad social: en *el mundo laboral, que exige constantes adaptaciones* y una formación continua; en el ámbito de las instituciones de *una sociedad burocrática moderna*; en el ejercicio activo de la ciudadanía, etc. (*ibíd.*: 18-9, cursivas nuestras).

¹¹ Dado que nos interesa examinar críticamente los diferentes discursos sobre la lectura, a lo largo de este capítulo intentamos sostener una visión de las propuestas de PISA menos complaciente que la de Zayas y Sánchez Miguel.

En este sentido, conviene anticipar que, en la Argentina, el *discurso psicolingüístico evaluador* logra producir un discurso regulativo completamente diferente, destinado a desterrar toda huella ideológica que pueda asociarse a las políticas neoliberales de los años noventa. Es así como se elige un discurso regulativo impregnado con connotaciones más cercanas a valores nacionales y colectivos que a sentidos asociados al mercado. Por ejemplo, la carta dirigida a los docentes y firmada por el Ministro de Educación Alberto Sileoni, que acompaña las *Recomendaciones Metodológicas para la Enseñanza* a partir de los resultados del ONE 2013, destaca la necesidad de un “compromiso colectivo, a la vez ético y político” para conseguir “una educación de calidad y para todos”; de manera similar, en el marco del “Programa de Capacitación y Sensibilización” previo a la aplicación de los exámenes PISA, uno de los materiales busca asociar la participación de los alumnos en las pruebas a cierto sentimiento nacional: “Te sugerimos que las realices de la mejor forma posible, ya que representarás a nuestro país en una evaluación internacional” (PISA-Act-CyS-2012: 3).

En cuanto a las cuestiones específicamente teóricas, las propuestas de PISA introducen conceptualizaciones lingüísticas y psicolingüísticas vinculadas con los textos y la lectura. En relación con las primeras, Zayas acentúa la importancia de una serie de aportes cuyo conocimiento posibilitaría un mejor desarrollo de la lectura, tales como el concepto bajtiniano de “géneros discursivos” y la clasificación de textos en “tipos textuales”¹². En cuanto a los conceptos propios de la Psicolingüística adoptados por PISA, observa Zayas:

La definición de competencia lectora en *La lectura en PISA 2009* responde a una concepción interactiva de la lectura y atribuye a la comprensión un carácter constructivo. Esta concepción procede de teorías cognitivas de la competencia lectora que contrastan claramente con los supuestos tradicionales sobre la lectura (*ibíd.*: 21).

A diferencia de los “supuestos tradicionales” sobre la lectura que habrían concebido al autor de un texto como absoluto garante del único significado posible y habrían reducido al lector a la situación de mero decodificador, la comprensión entendida como “proceso interactivo” le otorgaría al lector una parte central en la construcción de significado: durante el proceso de lectura, el lector aporta sus propios conocimientos,

¹² Zayas explica que, más que la clasificación proporcionada por Adam, subyace en PISA la correspondiente a Egon Werlich, que difiere levemente de la de Adam: “Una de las tipologías que ha tenido mayor repercusión en el ámbito educativo [...] es la de J. M. Adam. En su primera formulación, esta tipología parte de los tipos de texto de Werlich a los que se añaden los textos predictivo, conversacional y poético” (Zayas, *op. cit.*: 51-2).

sus experiencias culturales y sociales, sus saberes lingüísticos y su vínculo con el contexto en el cual el acto de lectura se lleva a cabo. De ahí la importancia del concepto de “situación de lectura”, que hace referencia a la incidencia del contexto y de los objetivos en la lectura de un texto:

Leemos, pues, con objetivos diversos, y esta diversidad de objetivos determina el modo como interactuamos con los textos para conseguir las metas propuestas (*ibíd.*: 29).

No obstante, cabe aquí formular una observación. Por una parte, el concepto de “situación de lectura” se refiere a la influencia que ejercen el contexto y los objetivos de lectura sobre el lector durante el acto de decodificación; en este sentido, un mismo texto podría tener interpretaciones diferentes por parte de diferentes lectores, de acuerdo con los contextos a los que tales lectores pertenecen o a los objetivos que orientan su lectura. Sin embargo, en la exposición de este concepto, Zayas pasa casi inadvertidamente a referirse a otro significado de “situación de lectura”: este segundo sentido alude al contexto y a los objetivos, ya no del lector, sino *del autor*, es decir, al contexto y los objetivos con los que *un texto ha sido elaborado*. En consecuencia, el lector deberá entrenarse para decodificar correctamente un texto teniendo en cuenta el contexto y los objetivos del autor. Dicho de otro modo, Zayas funde, en un mismo concepto, dos ideas diferentes (y hasta opuestas): por un lado, la importancia del contexto y de los objetivos *en la lectura* de un texto y, por otro lado, la importancia del contexto y de los objetivos *en la producción* de un texto; mientras la primera idea sugiere la existencia de diversidad de interpretaciones de acuerdo con el contexto y los objetivos de los lectores, la segunda acentúa la importancia de comprender el “verdadero” sentido del texto, es decir, el significado “fijado” por un autor de acuerdo con su contexto y sus propios objetivos. Este último es, precisamente, el significado de “situación de lectura” por el cual se inclina PISA:

PISA emplea el término situación dentro de la competencia lectora para definir [...] los contextos y usos *para los que el autor elaboró el texto*. Por tanto, el modo de concretar la variable de situación está basado *en un público y en un fin supuestos, y no solo en el lugar en que se desarrolla la actividad lectora (La lectura en PISA 2009, citado por Zayas, ibíd.: 27, cursivas nuestras)*.

El segundo de los conceptos fundamentales de matriz psicolingüística desarrollado por Zayas es el de “aspectos de la lectura”:

Los aspectos [de la competencia lectora] son las estrategias mentales, enfoques o fines que los lectores utilizan para negociar el

modo de introducirse en los textos y la manera de moverse en torno a ellos y entre ellos (*La lectura en PISA 2009*, cit. en Zayas, *ibíd.*: 50).

Se trata de cinco aspectos (1. Obtener información; 2. Desarrollar una comprensión global; 3. Elaborar una interpretación; 4. Reflexionar sobre el contenido y valorarlo; 5. Reflexionar sobre la forma del texto y valorarla) que operativamente PISA agrupa en tres “capacidades” (1. Acceder y obtener; 2. Integrar e interpretar, y 3. Reflexionar y valorar) del siguiente modo:



(Zayas, *ibíd.*: 58)

La (1) *obtención de información*, explica Zayas, hace referencia al proceso de selección de los datos que el lector necesita; (2) *desarrollar una comprensión global* implica considerar el texto desde una perspectiva general, es decir, identificar el tema y la finalidad del texto; (3) *elaborar una interpretación* consiste en ampliar las impresiones generales hacia una comprensión más profunda; (4) *reflexionar sobre el contenido y valorarlo* supone evaluar la información del texto en función de saberes procedentes de fuentes externas y de los propios conocimientos o puntos de vista, y (5) *reflexionar sobre la forma del texto y valorarla* requiere tomar el texto como objeto de observación para evaluar su calidad y relevancia de acuerdo con su finalidad.

Para cada uno de estos cinco aspectos, Zayas expone un listado de actividades que las pruebas PISA suelen proponer a los alumnos. Por ejemplo, en relación con el aspecto (1) *obtener información*, señala el autor:

En las pruebas PISA, los ejercicios para acceder a la información y seleccionarla plantean cuestiones como las siguientes:

- Localizar en el plano de una biblioteca una determinada clase de libros.
- Identificar el nombre de la empresa en un folleto informativo que alerta de problemas sanitarios.
- Seleccionar un dato en un texto donde se da información sobre un personaje histórico.
- Dado el plano del metro, decidir en qué estación conviene bajar para acceder tanto a autobuses interurbanos como a trenes de cercanías.
- Dado el plano del metro, y teniendo el trayecto que se quiere hacer, decidir en qué estación hay que cambiar de línea.
- En la línea del tiempo de una web, localizar la fecha de nacimiento de varios filósofos.
- Acceder a una página de un determinado sitio (mediante el uso del menú) y obtener información sobre formas de engaño relacionadas con el *phishing* que se explican en ella (*ibíd.*: 60-1).

O, por ejemplo, para evaluar el aspecto (3) *elaborar una interpretación*, las pruebas PISA proponen tareas tales como:

- Procesar la organización de la información, lo que implica comprender la cohesión entre los enunciados de una secuencia del texto, con la ayuda de marcadores de cohesión (por ejemplo: “en primer lugar”, “en segundo lugar”) o infiriendo las relaciones (por ejemplo, de causa-consecuencia) si no aparece ningún marcador explícito.
- Comparar o contrastar la información, explícita o implícita, procedente de una o más fuentes. Ello requiere, a veces, que el lector tenga que inferir la categoría que sirve de base para el contraste o la relación que se establece entre los términos comparados.
- Deducir la intención del autor a partir de las pistas que da el texto.
- Interpretar una palabra o un enunciado a partir del contexto lingüístico (*ibíd.*: 63).

Resulta interesante detenerse un momento en los aspectos y, en particular, en las tres “capacidades” en que estos se agrupan: *I. Acceder y obtener*; *II. Integrar e interpretar*, y *III. Reflexionar y valorar*. Aquí subyacen las hipótesis psicolingüísticas del procesamiento de textos escritos y, en especial, el modelo de procesamiento diseñado por van Dijk y Kintsch. En efecto, cada una de las tres “capacidades” se corresponde con uno de los tres elementos de la tríada diseñada por ambos lingüistas para graficar los niveles de representación mental en la comprensión lectora: *I. Código de superficie*; *II. Base textual*; *III. Modelo de situación*:

Aspectos de la lectura (PISA)	Niveles de representación de la información en la comprensión de textos escritos (van Dijk y Kintsch)
I. Acceder y obtener 1. <i>Obtener información</i>	I. Código de superficie
II. Integrar e interpretar 2. <i>Desarrollar una comprensión global</i> 3. <i>Elaborar una interpretación</i>	II. Base textual
III. Reflexionar y valorar 4. Reflexionar sobre el contenido y valorarlo 5. Reflexionar sobre la forma y valorarla	III. Modelo de situación

Cada uno de los tres elementos de la tríada se ubicaría en una escala que va desde una estrecha proximidad con el nivel literal del texto hacia una mayor distancia¹³; en este sentido, el modelo triádico de van Dijk y Kintsch describe una gradación en las actividades intelectuales del lector que, partiendo de la construcción mental de una réplica exacta del texto (hasta en sus términos y su sintaxis), arriba a una representación más autónoma y alejada de la inicial gracias a una serie de operaciones inferenciales y al conocimiento de mundo activado y almacenado en la memoria. Entonces, si en el modelo de van Dijk y Kintsch el “código de superficie” – primer nivel de representación– replica la estructura verbal y sintáctica del texto escrito, la primera capacidad cognitiva evaluada por PISA –la de “Acceder y obtener”– se limita a tareas de localización, es decir, a operar con la literalidad del texto. Si la “base textual” –segundo nivel de representación– construye un nuevo texto de igual contenido semántico pero de diferente estructura verbal y sintáctica gracias a un número reducido de procesos inferenciales, la segunda capacidad cognitiva evaluada –la de “Integrar e interpretar”– está constituida por tareas relativas a la reconstrucción del significado textual a partir de inferencias. Finalmente, si el “modelo de situación” – el tercero y más complejo nivel de representación– consiste en la construcción mental de un micromundo de personas, hechos, tiempo, espacio y acontecimientos a partir de inferencias que involucran tanto información textual como conocimiento de mundo almacenado en la memoria del lector, la capacidad de “Reflexionar y valorar” será observada por PISA en tareas que requieran poner en relación el texto con experiencias, conocimientos e ideas extratextuales.

¹³ En relación con el modelo de van Dijk y Kintsch, Tijero Neyra observa: “Siendo el texto una unidad de sentido tan compleja, resulta adecuado distinguir un nivel del texto *más cercano a la comprensión literal*, como lo sería el texto-base [o base textual]; y otro nivel *más cercano a una comprensión inferencial*, el MS [modelo de situación]. Así, de un lado, el texto-base es la representación mental de los significados de las oraciones del texto (cadenas proposicionales), y para su construcción es necesario poseer un conocimiento sintáctico, semántico y pragmático de la lengua del texto” (*op. cit.*: 126).

De este modo, la teoría de niveles de procesamiento producida en el campo primario resulta resignificada por las conceptualizaciones desarrolladas por PISA en dos sentidos. En primer lugar, aquello que en la teoría de van Dijk y Kintsch tenía una *funcionalidad descriptiva y explicativa* del procesamiento de la información adquiere en el marco de las conceptualizaciones desarrolladas por PISA una *función normativa*: se trata de capacidades cuya adquisición los alumnos *deberán* poner de manifiesto en la instancia de examen.

En segundo lugar, para van Dijk y Kintsch, el procesamiento de la información se produce *simultáneamente* al acto de lectura, es decir, *durante* su ocurrencia; como observan Clemente Linuesa y Domínguez Gutiérrez, los llamados “modelos interactivos” –superadores de los tradicionales “modelos de procesamiento ascendente o de abajo arriba” y de los “modelos de procesamiento descendente o de arriba abajo”– sostienen “la existencia de un procesamiento en paralelo entre los diferentes niveles, esto es, que los mecanismos se solapan temporalmente” (Clemente Linuesa & Domínguez Gutiérrez, 2003 [1999]: 44). En el caso de las conceptualizaciones de PISA, en cambio, las capacidades deben manifestarse *con posterioridad* a la lectura, es decir, en el momento de resolución de las consignas: cada consigna correctamente resuelta probará que una parte determinada de aquel procesamiento ha sido llevada a cabo. Aquello que en un modelo teórico producido en el campo intelectual permite formular hipótesis acerca de los tres “momentos virtuales” en que los sujetos procesan información durante la lectura pasa a convertirse en un mecanismo de acciones disociadas entre sí cuya eficacia (o ineficacia) podría evaluarse a través de actividades diferenciadas para cada una de las tres instancias. Entonces, por ejemplo, la actividad consistente en “dado el plano del metro, y teniendo el trayecto que se quiere hacer, decidir en qué estación hay que cambiar de línea” mediría sólo el aspecto de (1) *obtener información* y ninguno de los otros cuatro, como si el (2) *desarrollar una comprensión global* o el (3) *elaborar una interpretación* no estuvieran implicados también en aquella actividad. Cada tarea mediría, de este modo, un solo aspecto.

En resumen, el trabajo investigativo de Felipe Zayas permite observar el modo en que las conceptualizaciones lingüísticas y psicolingüísticas del campo primario son adoptadas dentro del campo recontextualizador pedagógico para analizar los exámenes de comprensión lectora producidos por PISA. El trabajo brinda la posibilidad de observar cómo particularmente las conceptualizaciones de la Psicolingüística a través de los conceptos de “situación de lectura” y de “aspectos de la lectura” se presentan en la fundamentación teórica de los exámenes para construir los niveles de

objetividad que el *discurso evaluador de la comprensión lectora* requiere para legitimarse.

3. El discurso psicolingüístico evaluador de la comprensión lectora en el campo recontextualizador

3.1. La recontextualización de las conceptualizaciones lingüísticas y psicolingüísticas

Como hemos señalado, la DiNIECE ha llevado a cabo la tarea de recontextualizar el *discurso psicolingüístico evaluador* previamente elaborado por PISA, con el fin de construir una base conceptual sobre la cual diseñar la compleja arquitectura teórica y técnica de los operativos de evaluación. Es así como las conceptualizaciones sobre los textos y sobre el procesamiento cognitivo de la información permiten configurar diferentes aspectos relativos a los mecanismos de evaluación de la comprensión lectora. Nociones relativas a la clasificación de textos en géneros discursivos y tipos textuales y a los niveles de representación mental y procesamiento de la información en la lectura de textos escritos están presentes explícita o implícitamente en los distintos aspectos involucrados en los exámenes; son esas nociones del campo primario las que permiten definir, básicamente, tres ejes: 1) *los contenidos y capacidades cognitivas a evaluar*, 2) *los niveles de desempeño* y 3) *el análisis de actividades y de resultados*. A continuación intentaremos, precisamente, analizar el modo en que aquellas nociones intervienen en la configuración de cada uno de estos tres elementos.

Los contenidos y las capacidades cognitivas

En los *Criterios de evaluación* correspondientes al ONE 2005, Mariela Leones, Coordinadora de Equipos Pedagógicos de Evaluación, explica el modo en que se establecieron los contenidos y las capacidades cognitivas a evaluar en los operativos. Señala al respecto que entre 1993 y 1998, la DiNIECE configuró una “tabla de especificaciones” que comenzó a utilizarse como herramienta para la elaboración de los instrumentos de evaluación; esta tabla establecía el cruce entre “contenidos” y “competencias”. En relación con la definición de contenidos, se tuvo en cuenta una serie de documentos curriculares: los *Contenidos Básicos Comunes* (producidos en el marco de la LFE), los *Núcleos de Aprendizaje Prioritario* (a medida que se iban definiendo) y los diseños curriculares de las diferentes jurisdicciones. En cuanto a las

“competencias”, Leones advierte que, a partir de 1999, han sido reemplazadas por “capacidades cognitivas”:

A partir de 1999, el término “competencias” se reemplazó por las denominadas capacidades cognitivas. Tal cambio, se realizó debido a un minucioso análisis, quedando demostrado que tanto por el origen como así también por la posibilidad concreta de llevarlo a la práctica en la evaluación educativa, el concepto de competencias resultaba, por lo menos muy controvertido.

Se entiende por capacidades cognitivas a aquellas “operaciones mentales que el sujeto utiliza para establecer relaciones con y entre los objetos, situaciones y fenómenos. Se logran a través del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje y cobran significado de acuerdo con la determinación de contenidos socialmente relevantes y altamente significativos, frente a los que se ponen en juego y a través de los cuales se desarrollan” (CRIT-ONE-2005: 105)¹⁴.

Es entonces el cruce de “contenidos” y “capacidades” el lugar desde el cual se parte para elaborar los instrumentos de evaluación. Los materiales producidos por la DiNIECE permiten observar que, a grandes rasgos, los “contenidos” y las “capacidades cognitivas” que se evalúan se corresponden con tópicos de la lingüística y de la psicolingüística, respectivamente. En otras palabras, el discurso recontextualizador convierte en “contenidos” a ciertos temas del discurso primario lingüístico, y en “capacidades” a ciertos temas del discurso primario psicolingüístico. Transcribimos un fragmento de un cuadro que cruza “contenidos” y “capacidades”:

CONTENIDOS	CAPACIDADES		
<ul style="list-style-type: none"> • Información explícita • Secuencia • Resumen 	Extraer	Localizar información en una o más partes de un texto.	Los lectores deben revisar, buscar, localizar y seleccionar la información. Deben cotejar los datos proporcionados en la pregunta con información literal o similar en el texto y elaborar una respuesta.
<ul style="list-style-type: none"> • Tema • Relaciones textuales: oposición, semejanza, etc. • Procedimientos de cohesión: elipsis, referencia, paráfrasis, etc. • Estrategias argumentativas 	Interpretar	Reconstruir el significado global y local y hacer inferencias desde una o más partes de un texto.	Los lectores deben identificar, comparar, contrastar, parafrasear o integrar información con el propósito de construir el significado del texto.

¹⁴ Resulta verdaderamente poco clara la explicación y no parece responder a criterios epistemológicos. Quizás la mala prensa que el concepto de *competencias* ha adquirido progresivamente en el ámbito académico en las últimas décadas haya alentado un cambio de nombre que no necesariamente ha implicado un abandono teórico del concepto nombrado.

<ul style="list-style-type: none"> • Enunciación • Características de personajes • Información inferencial 			
<ul style="list-style-type: none"> • Tipologías textuales • Tipos de narrador • Prosas de base • Registros lingüísticos • Estructura textual • Géneros discursivos / tipología textual • Nociones gramaticales (Ejemplos: Estilo directo-indirecto, análisis sintáctico, clases de palabras, pasaje de persona gramatical, accidentes morfológicos)¹⁵ 	Reflexionar y evaluar	Relacionar un texto con su propia experiencia, conocimientos e ideas.	Los lectores deben distanciarse del texto y considerarlo objetivamente. Deben utilizar conocimiento extra-textual (la propia experiencia, elementos proporcionados por la pregunta, conocimiento del mundo, conocimiento de la lengua, conocimiento de distintos géneros discursivos). Los lectores deben justificar su propio punto de vista.

(DIAG-2010: 17)

Como puede observarse en la primera columna, los “contenidos” están conformados fundamentalmente por elementos que han sido recontextualizados a partir del campo primario de la lingüística: “secuencia”, “tema”, “relaciones textuales”, “cohesión”, “argumentación”, “enunciación”, “tipologías textuales”, “géneros discursivos”, etc.

Las “capacidades”, en cambio, encuentran su configuración en elementos de las teorías psicolingüísticas. Cada una de las tres capacidades que figuran en la columna central (1. “Localizar información en una o más partes de un texto”; 2. “Reconstruir el significado global y local y hacer inferencias desde una o más partes de un texto”; 3. “Relacionar un texto con su propia experiencia, conocimientos e ideas”) se corresponde, una vez más, con cada uno de los elementos de la tríada diseñada por van Dijk y Kintsch para describir los niveles de representación mental en la comprensión lectora (1. *Código de superficie*; 2. *Base textual*; 3. *Modelo de situación*). De manera similar a lo observado en el apartado anterior, también aquí se aprecia el modo en que el modelo triádico adoptado del campo primario de la Psicolingüística articula las capacidades cuyo manejo los alumnos deberán demostrar en los exámenes:

¹⁵ Este último punto, referido a cuestiones gramaticales, no aparece en los documentos vinculados con los ONE. Las autoras lo han incluido aquí dado que se trata de material con sugerencias para elaborar evaluaciones diagnósticas; asimismo, el cuadro incluye una fila más (que aquí hemos eliminado) relativa a la capacidad de “Producir”.

Niveles de representación de la información en la comprensión de textos escritos (van Dijk y Kintsch)	Aspectos de la lectura (PISA)	“Capacidades cognitivas” de la comprensión lectora (DINIECE)
I. Código de superficie	I. Acceder y obtener 1. <i>Obtener información</i>	1. “Localizar información en una o más partes de un texto”
II. Base textual	II. Integrar e interpretar 2. <i>Desarrollar una comprensión global</i> 3. <i>Elaborar una interpretación</i>	2. “Reconstruir el significado global y local y hacer inferencias desde una o más partes de un texto”
III. Modelo de situación	III. Reflexionar y valorar 4. Reflexionar sobre el contenido y valorarlo 5. Reflexionar sobre la forma y valorarla	3. “Relacionar un texto con su propia experiencia, conocimientos e ideas”

El discurso primario de la Psicolingüística permite sostener también aquí una forma de jerarquizar las tareas involucradas en la comprensión.

Los niveles de desempeño

El sustrato del modelo triádico de van Dijk y Kintsch procesado por PISA también puede hallarse en aquello que los estudios sobre pruebas criterioles denominan “punto de corte”, es decir, los límites que establecen diferencias entre *niveles de desempeño* o *estándares de ejecución* (Leyva Barajas, 2011). Dado que los ONE deciden postular tres niveles de desempeño para clasificar los tipos de tareas vinculadas con la lectura: niveles “alto”, “medio” y “bajo”, la recontextualización decide sostener tal clasificación en parámetros que garanticen la exacta ubicación de los desempeños de los alumnos en alguna de las categorías establecidas¹⁶.

En efecto, el camino que conduce desde el “nivel bajo” de las tareas hacia el “nivel alto” sigue una gradación análoga a la que se extiende desde el “código de superficie” hacia el “modelo de situación”. Es así como en las tablas de criterios de evaluación, los ONE trazan su escala de manera ascendente desde una menor a una mayor abstracción: los desempeños en los que el lector debe operar con información literal y

¹⁶ En los exámenes PISA, los niveles de rendimiento en la competencia lectora son seis. Los criterios de progresión de niveles son similares a los que describimos a continuación en relación con los ONE.

explícita, es decir, las tareas que pueden resolverse con el rastreo de elementos ostensibles, concretos y localizados, son consideradas de “nivel de desempeño bajo”, mientras que aquellos desempeños vinculados con procesos inferenciales y con información no localizada en un tramo concreto de un texto pertenecerán al “nivel medio” o al “nivel alto de desempeño”. Transcribimos algunos ejemplos de desempeños tomados de los *Criterios de evaluación 2009* correspondientes a 2do o 3er año¹⁷:

Ejemplo 1:

Nivel bajo: “Localizar información explícita reiterada y destacada en una parte del texto.”

Nivel medio: “Localizar información explícita que aparece reiterada y/o destacada en una o varias partes del texto.”

Nivel alto: “Localizar información explícita que no aparece reiterada en el texto.”

Ejemplo 2:

Nivel bajo: “Identificar la secuencia de hechos que aparecen en un texto.”

Nivel medio: “Identificar la secuencia de hechos o ideas que aparecen diseminadas en un texto.”

Nivel alto: “Identificar la secuencia de ideas que aparecen diseminadas en un texto.”

Ejemplo 3:

Nivel bajo: “Comprender relaciones textuales explícitas.”

Nivel medio: “Comprender relaciones textuales inferenciales de mediana complejidad.”

Nivel alto: “Comprender relaciones textuales inferenciales y complejas.”

Ejemplo 4:

Nivel bajo: “Reconocer el tema de un texto que aparezca como idea principal reiterada a lo largo del texto, o facilitada por estar en una posición destacada o por la presencia de un elemento paratextual que ayude a su comprensión: título, copete.”

Nivel medio: “Reconocer el tema, que puede aparecer o no reiterado en el texto, a través de una inferencia.”

Nivel alto: “Reconocer el tema de un texto a través de inferencias de un alto nivel de abstracción.”

Ejemplo 5:

Nivel bajo: “Identificar elementos simples de la estructura de un texto sin metalenguaje o con metalenguaje de uso habitual.”

Nivel medio: “Identificar elementos de la estructura de un texto con o sin uso de metalenguaje.”

¹⁷ En el documento mencionado (CRIT-ONE-2009: 32-40), los criterios no aparecen en el orden en que aquí los presentamos, sino que se ubican por separado en diferentes tablas de acuerdo con la capacidad general y el nivel de desempeño. Aquí transcribimos solo algunos ejemplos y los agrupamos de otro modo con el fin de poner en evidencia la progresión que se da entre un nivel y el que le sigue.

Nivel alto: “Identificar elementos muy complejos de la estructura de un texto con uso de metalenguaje.”

Hemos subrayado las variaciones que sufren los enunciados en los que se expresan los desempeños, variaciones que evidencian una progresión por niveles. Es así como del nivel bajo al nivel alto se observan variaciones en:

a) el modo en que se presenta la información en un texto: de “reiterada” a “no reiterada”; de “destacada” a “no destacada”; de “explícita” a “inferencial” (ejemplos 1, 3 y 4);

b) la parte del texto donde la información solicitada puede hallarse: de “en una parte del texto” a “en una o varias partes” o “en el texto” (ejemplo 1); de “no diseminada” a “diseminada” (ejemplo 2);

c) el tipo de información que el lector debe hallar: de “elementos simples” a “elementos muy complejos” (ejemplo 5); de “hechos” a “ideas” (ejemplo 2);

d) el modo en que el lector debe proporcionar la información: “sin uso de metalenguaje” a “con uso de metalenguaje habitual” o simplemente “con uso de metalenguaje” (ejemplo 5).

Se trate ya de cuestiones relacionadas con el texto (el modo en que presenta la información, la parte textual donde esta se encuentra o el tipo de información a hallar), se trate ya de cuestiones vinculadas con la operación de lectura (el modo en que debe proporcionarse la información solicitada), los niveles de desempeño son definidos de manera similar a las capacidades cognitivas, a partir de una progresión que parte de un nivel del texto más cercano a la comprensión literal (como el *código de superficie* de van Dijk y Kintsch) y que se dirige hacia un nivel más cercano a una comprensión inferencial (como el *modelo de situación*, el último de los niveles de la tríada). En la definición de los niveles de desempeño se observa, entonces, otro de los usos del discurso del campo primario.

Las actividades y el análisis de sus resoluciones

Los conceptos lingüísticos y psicolingüísticos del campo primario sobre la lectura, condición de posibilidad de la elaboración de contenidos, capacidades cognitivas y niveles de desempeño, son recontextualizados también para elaborar tanto las

actividades de evaluación de la comprensión lectora como las interpretaciones de las respuestas que los alumnos brindan a esas actividades.

En relación con las consignas de trabajo, cada una de las actividades de lectura incluidas en las pruebas ONE está destinada a evaluar (1) *una capacidad* y (2) *un contenido*, a través de una tarea que implica (3) *un desempeño*, perteneciente a un determinado (4) *nivel de desempeño*. En las *Recomendaciones metodológicas* que luego de cada ONE publica la DiNIECE, es posible encontrar todos esos “datos técnicos”, junto con los porcentajes de resultados, en una breve ficha incluida a continuación de cada actividad transcrita. Por ejemplo:

<p>Pregunta 1</p> <p>1. ¿Por qué se produce el déficit de sueño en los adolescentes?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Resultados ONE 2010	
Respuestas correctas	15,6%
Respuestas parcialmente correctas	57,6%
Respuestas incorrectas	26,9%

Capacidad: Extraer
Contenido: Relaciones textuales
Desempeño: Identificar una relación de causa consecuencia en un texto de divulgación científica de circulación masiva.
Nivel de desempeño: Medio

(RM-ONE-2010: 16)

En el ejemplo, la pregunta transcrita, que hace referencia a un texto periodístico de divulgación científica incluido en una de las pruebas del ONE 2010 para alumnos de 2do o 3er año de la educación secundaria¹⁸, permitiría evaluar (1) *la capacidad cognitiva* de “Extraer” y (2) *el contenido* “Relaciones textuales”, a través del (3) *desempeño* de “Identificar una relación de causa consecuencia en un texto de divulgación científica de circulación masiva”, desempeño caracterizado por un (4) *nivel* “medio” de dificultad. La actividad, entonces, queda así fundamentada: se trata de una

¹⁸ El texto elegido es “La mitad de los chicos duerme poco y eso perjudica su rendimiento escolar”, extraído del diario *Clarín*, Buenos Aires, 26 de agosto de 2007.

pregunta que, encabezada por un “Por qué” no busca sino una respuesta que demuestre que el lector es capaz de “extraer” del texto el dato concreto que establezca una “relación de causa”. Los “datos técnicos” (en especial tres: *capacidad cognitiva – contenido – desempeño*) configuran un bloque cuya coherencia queda garantizada gracias a los discursos lingüísticos del campo primario.

Además de reproducir algunas de las actividades requeridas en el examen, sus “datos técnicos” y los porcentajes relativos a los resultados, las autoras transcriben, para el caso de las actividades abiertas (como la del ejemplo), algunas respuestas de alumnos y proponen, tanto para las actividades abiertas como para las cerradas (o de opción múltiple), un análisis acerca de los resultados, dado que el propósito explícito de las *Recomendaciones* consiste en “reflexionar junto con los docentes de Lengua sobre algunos de los desempeños de Comprensión Lectora alcanzados por los estudiantes” (RM-ONE-2010: 7). En ese análisis, constituido por un breve comentario, se explica, en el caso de las actividades cerradas, cuál es la operación de comprensión lectora que debieron llevar a cabo los alumnos que señalaron la respuesta correcta y se formulan hipótesis acerca de los motivos por los cuales otros alumnos marcaron opciones incorrectas; en el caso de las actividades abiertas, se indica por qué la respuesta dada por el alumno ha sido considerada “correcta”, “parcialmente correcta” o “incorrecta” –escala elegida para tipificar las respuestas a preguntas abiertas¹⁹– y también se formulan hipótesis acerca de por qué se ha incurrido en errores de comprensión. Por ejemplo, en relación con la siguiente respuesta dada por un alumno a la pregunta transcripta más arriba sobre el déficit de sueño en los adolescentes: “*Porque duermen poco para chatear o quedarse a ver tv*”, las autoras indican la razón por la cual esa respuesta ha sido considerada “parcialmente correcta”:

El alumno reconoce lo que es el déficit de sueño, estableciendo cuánto necesita dormir un adolescente y qué es lo que ocurre habitualmente: duerme menos tiempo. Pero no explica la relación causa/efecto. O hace un intento pero no termina de formular correcta o completamente la explicación. Algunas respuestas son muy breves pero parcialmente correctas, ya que contienen parte de lo que se solicita en la consigna (RM-ONE-2010: 22).

¹⁹ También se utiliza la categoría “en blanco” o “respuesta omitida”. En las *Recomendaciones*, las autoras no consideran esta categoría en el examen de respuestas “dado que excede el marco del presente análisis el estudio de las causas por las cuales los alumnos no responden. De todos modos, aunque no se analizan, sí se brindan los porcentajes de omisión” (RM-ONE-2010: 10). Las actividades de opción múltiple se clasifican en *respuesta correcta, incorrecta y en blanco*.

Como puede observarse, los conceptos lingüísticos y psicolingüísticos del campo primario sobre la lectura reaparecen también en las interpretaciones de resultados. La relación entre tres variables (la consigna, el texto y el conjunto conformado por *contenido-capacidad-desempeño*) es la que determina la clasificación de la respuesta en “correcta”, “parcialmente correcta” o “incorrecta”. No existiría entonces margen de error en la evaluación de respuestas: la calificación obtenida por el alumno en una actividad deriva, *de manera lógica*, del producto de su lectura del texto.

Por ejemplo, en el caso transcripto, la pregunta –encabezada con un “Por qué”– supone (1) *la capacidad* de “Extraer”, (2) *el contenido* de “relaciones textuales” y (3) *el desempeño* de “identificar una relación de causa consecuencia en un texto de divulgación científica de circulación masiva”. Si la respuesta que brinda el alumno expone la causa que el texto efectivamente comunica, entonces la respuesta será considerada “correcta” dado que el alumno logró aplicar el contenido (“relaciones textuales”) y la capacidad (“Extraer”) que la ficha técnica indica. Si la respuesta a la pregunta no expone la causa o lo hace solo en parte, entonces será considerada “incorrecta” o “parcialmente correcta”, según sea si esa respuesta contiene o no “parte de lo que se solicita en la consigna”.

Transcribimos un segundo ejemplo para ilustrar el mismo procedimiento interpretativo, pero, esta vez, en relación con una actividad de opción múltiple:

20. De las siguientes ideas, ¿cuál es la más importante dentro del texto?²⁰

- A) Existe la creencia errónea de que actualmente se viven los mayores cambios tecnológicos.
- B) Los inventos de fines del siglo XIX no fueron importantes si se los compara con los de la actualidad.
- C) Se han anunciado innovaciones en los microchips que acelerarán la industria de las computadoras.
- D) La industria del software se ha convertido en la tercera industria manufacturera de EE.UU.

RESULTADOS ONE 2007 Total		Capacidad: Interpretar información
País		
A) -Respuesta correcta-	48,23%	Contenido: Idea principal
B)	16,64%	
C)	21,28%	

²⁰ La pregunta, perteneciente a un examen para alumnos del último año de la educación secundaria, se refiere a un texto periodístico de divulgación científica de Steve Lohr, “Para progresos, el siglo XIX”, publicado en el diario *Clarín* en 1997.

D)	10,96%	Respuesta correcta: A
Respuestas en blanco	4,90%	

(RM-ONE-2007/2008: 15)

La interpretación que las autoras proponen en relación con los resultados obtenidos es la siguiente:

Este ítem pregunta por el tema entendido como la síntesis de la información relevante que posee el artículo, es decir, como *macroestructura*. Si se lo compara con el ejemplo anterior se podrá observar que las cuatro opciones de respuesta de este ejercicio están mucho más cercanas no solo a la *información literal* que provee el artículo, sino también a su *campo semántico y léxico*.

Para resolver correctamente este ítem, el alumno *parafrasea*, compara los datos brindados en la pregunta con los datos brindados en el texto leído y la información del *texto mental* construido en la acción lectora. Finalmente, *integra* toda esta información.

Si el alumno elige la opción B) no ha podido interpretar adecuadamente la información que brinda el texto. Esta opción expresa lo contrario de la idea que sostiene su autor. También puede deberse a que el alumno privilegia creencias o preconceptos.

La opción C) contiene una información que no es relevante para la *comprensión global* del texto y además está inserta en un *enunciado* que destaca la aparente innovación tecnológica actual, que después es *refutada* por el autor. Sin embargo, un porcentaje importante de alumnos, 21,28%, la ha seleccionado como correcta, posiblemente porque la información se encuentra en la *introducción del texto* o quizás responde a la propia expectativa de los alumnos y forma parte de lo que para él es relevante.

La opción D) también presenta información poco destacada y se coloca como ejemplo de un *subtema* del texto (*ibíd.*: 16, cursivas nuestras).

Las expresiones que hemos destacado –“macroestructura”, “información literal”, “campo semántico y léxico”, “texto mental”, “comprensión global”, etc.– evidencian la presencia del discurso lingüístico y psicolingüístico recontextualizado en los análisis de las respuestas de los alumnos. Es este precisamente el discurso que hace posible interpretar las respuestas poniéndolas en relación con las otras tres variables: la consigna proporcionada, el texto al cual la consigna refiere y la serie *contenido-capacidad-desempeño* que la consigna implica.

En resumen, los análisis interpretativos de las respuestas se presentan como la derivación “natural” de un razonamiento deductivo basado en el contenido, la

capacidad cognitiva y el desempeño puestos en juego por los alumnos en la resolución de las actividades. La calificación obtenida –que abarca desde la “respuesta correcta” hasta la “omitida” o “en blanco”– se fundamenta metódicamente en el análisis interpretativo que no haría sino aplicar conceptualizaciones lingüísticas del campo primario. Es así como queda configurado un complejo sistema conceptual donde cada elemento está directamente vinculado con el otro y donde los vínculos estarían garantizados rigurosamente por los saberes disciplinares.

De este modo, si contenidos, capacidades, desempeños e interpretaciones están basados en conceptualizaciones teóricas, los discursos lingüísticos y psicolingüísticos sobre la lectura desempeñan, en última instancia, la función de *legitimar* los resultados generales de todo un operativo de evaluación de comprensión lectora. En este sentido, los porcentajes de alumnos con altos, medios o bajos niveles de comprensión y las diferentes combinaciones estadísticas posibles –porcentajes por región, por edad, por nivel socioeconómico–, que los informes de resultados comunican a los docentes, conllevan la evidencia propia de una conclusión silogística.

No obstante, como sabemos que se trata de la construcción de un discurso pedagógico, en la descolocación y recolocación propia del proceso de recontextualización, los saberes experimentan algunos desajustes y sus usos en el campo recontextualizador generan algunos problemas que merecen ser interrogados.

3.2. Problemas involucrados en la recontextualización de las conceptualizaciones lingüísticas y psicolingüísticas

Los discursos de los ONE persiguen insistentemente la neutralidad valorativa y, del mismo modo, buscan suprimir cualquier elemento que pueda hacer emerger el riesgo de la subjetividad. Un ejemplo de esta tensión se encuentra en las precauciones que se adoptan en la instancia de corrección de los exámenes de los alumnos. En lo que respecta a las actividades cerradas, la opción múltiple constituiría la muestra más acabada de objetividad: no habría tarea menos sujeta a ambigüedades que aquella que puede corregirse de manera mecánica, sin intervención humana²¹. El problema

²¹ El informe sobre los exámenes SERCE, que solo presentan ítems de opción múltiple, destaca así la objetividad de este tipo de actividades: “...si bien las preguntas de selección no permiten evaluar los sucesivos procesos mentales que los estudiantes desarrollan al responder, sí permiten evaluar errores comunes de forma económica (las respuestas pueden captarse mediante un lector óptico) y objetiva (no exigen el acuerdo posterior de correctores humanos)” (SERCE: 30).

podría presentarse en la corrección de las consignas de respuesta abierta, pero los organizadores de los ONE han sabido contemplar adecuadamente esta posibilidad:

A diferencia de las actividades de opción múltiple que se corrigen mecánicamente, la corrección de los ítems abiertos debe realizarse manualmente.

Con el objetivo de lograr que la corrección de las actividades abiertas fuera completamente objetiva, se elaboraron grillas o guías de corrección en las que se explicitó el desempeño evaluado en la actividad, la tipificación de las respuestas en correctas, parcialmente correctas, incorrectas y en blanco, la descripción de la información contenida en cada tipo de respuesta y ejemplos tomados de estudiantes que habían participado en una muestra previa a la administración de la prueba ONE.

Con dichas grillas y la digitalización de las respuestas manuscritas de los alumnos, las actividades abiertas fueron corregidas en línea por docentes de varias provincias (RM-ONE-2010: 9).

Esta búsqueda de objetividad permite suponer que, desde el punto de vista discursivo, uno de los principales aportes que el campo recontextualizador encuentra en los conceptos lingüísticos y psicolingüísticos está constituido por su retórica científica. Los discursos de las llamadas Ciencias del Lenguaje, portadores de un arsenal de términos disciplinares de alta precisión para referir tanto a los textos como a la lectura, hacen posible que en los diferentes enunciados propios de la recontextualización (contenidos, capacidades, niveles de desempeño, criterios de evaluación) se reconozca la exactitud técnica que tales enunciados demandan. El proceso recontextualizador se apropia entonces no sólo de los desarrollos teóricos para pensar la lectura de los jóvenes en la escuela secundaria, sino también de las huellas de un discurso que garantiza rigor conceptual.

Los requisitos de científicidad y de objetividad resultan aquí particularmente necesarios porque la recontextualización tiene una función evaluadora. No se trata simplemente de un discurso del campo primario cuya recontextualización posibilitará la enseñanza de una disciplina; es *la evaluación a nivel nacional de los alumnos en el área de Lengua* –con criterios y métodos de medición análogos a los utilizados por organismos internacionales– el objetivo principal que ha guiado la recontextualización del discurso lingüístico y psicolingüístico. De este modo, evaluación, medición y objetividad quedan articuladas en el campo recontextualizador gracias al sustrato discursivo de la Lingüística y la Psicolingüística.

No obstante, pese a estos y otros recaudos, la subjetividad no puede ocluirse cuando se trata de interpretar textos, es decir, cuando aquello que se evalúa es, en última

instancia, *producción de sentidos*. Ni aun el rigor teórico de los conceptos lingüísticos y psicolingüísticos sobre la lectura en ningún momento avala posiciones optimistas sobre la objetividad interpretativa: la propia psicolingüística rechaza las concepciones objetivistas y lógico-formales de *inferencia* y acentúa los aportes de la subjetividad; al respecto, observa Parodi:

El proceso de inferencia llevado a cabo por el lector/oyente alberga mecanismos mentales que no tienen necesariamente relación con los principios descritos por la lógica formal tradicional, es decir, formalizaciones silogísticas que se rigen por la aplicación de reglas sintácticas de inferencia. En efecto, creemos que el razonamiento humano no es, como muchos sostienen, correspondiente con la lógica deductiva [...]. De este modo, las inferencias realizadas durante (on-line) y después (off-line) del proceso de comprensión están preferentemente sustentadas en información que el lector/oyente aporta desde sus conocimientos previos y pueden denominarse inferencias basadas en el conocimiento previo. Por ello, desde el punto de vista del observador, muchas veces resulta difícil predecir con certeza el origen de una determinada inferencia, pues no parece posible conocer toda(s) la(s) proposición(es) considerada(s) por el sujeto comprendedor en el momento de su razonamiento (Parodi, *op. cit.*: 51-2).

Entonces, frente al problema de la objetividad teórico-metodológica creemos necesario formular dos observaciones. En primer lugar, el rigor técnico no garantiza objetividad en la evaluación de la comprensión lectora; efectivamente, en no pocas consignas que se presentan en los exámenes resulta posible observar una carga importante de subjetividad por parte de quienes las han diseñado. En segundo lugar, aun cuando los recaudos teóricos y técnicos permitan definir los contenidos, las capacidades, los niveles de desempeño y los criterios de corrección con absoluta objetividad, no parece necesariamente productiva la aplicación estricta de criterios preestablecidos en la corrección de los trabajos de los alumnos o, al menos, en el análisis de sus respuestas. Por el contrario, podría afirmarse que los modos de leer de los alumnos podrían comprenderse mejor si no se aplicaran taxativamente “grillas” o “guías de corrección” que a priori deslindan lo correcto de lo incorrecto. En efecto, creemos que podrían comprenderse mejor si –para utilizar los mismos saberes lingüísticos que recontextualiza la DiNIECE– concebimos el examen de comprensión lectora como un *género discursivo*.

El examen de comprensión lectora como género discursivo

La amplia difusión de “informes de resultados” y “recomendaciones metodológicas” – los dos tipos de materiales que produce la DiNIECE– ha permitido conocer un tipo recurrente de instrumento de evaluación de la comprensión lectora. Se trata de un examen compuesto por un texto (o más de uno) relativamente breve y por ejercicios consistentes en actividades de selección múltiple (una consigna es seguida por cuatro opciones de las cuales solo una es correcta) y unas pocas actividades de “respuestas abiertas breves” relativas al texto proporcionado para su lectura. La alta recurrencia de un mismo formato de evaluación permite concebir este tipo de examen como un verdadero *género discursivo*, es decir, como un tipo relativamente estable de enunciados caracterizado por una temática, una estructura y un estilo determinados (Bajtín, 1982 [1978]).

Concebir el examen de comprensión lectora como género discursivo implica considerar que el texto cuya comprensión se evalúa –comúnmente una noticia, un artículo de opinión o un cuento– pierde en gran medida las características genéricas que poseía antes de su inclusión en el contexto del examen. En efecto, el texto es *recontextualizado* en el examen: al ser extraído de su ámbito de circulación original y al quedar subsumido en una prueba, deja de ser una noticia, una nota de opinión o un cuento para convertirse en otra clase textual: un *texto de examen*.

De este modo, en la situación de evaluación, el receptor-alumno está sometido no sólo al texto en cuestión, sino también a la lectura de aquello que las consignas solicitan. Podría afirmarse entonces que las consignas son enunciados que *hacen del texto otro texto diferente*. Las estrategias cognitivas que un lector pone en práctica para la lectura del *texto de examen*, entonces, no son las mismas que aquellas que pondría en práctica si el mismo texto fuera leído por fuera de la situación de examen, es decir, sin consignas que condicionaran su lectura. Y esto es así porque, en el marco de un examen, el lector está sujeto a dos eventualidades: la *posibilidad del ardid* y el *riesgo de sobreinterpretar*.

a) La posibilidad del ardid

Como ya se ha dicho, la consigna del examen de comprensión lectora proporciona *indicios falsos*. El ejemplo más evidente se encuentra en las consignas de opción múltiple: para resolver la actividad, los alumnos deben desechar opciones incorrectas

que técnicamente se denominan “distractores”²². Dicho de otro modo, el examen de comprensión lectora esconde “una pequeña trampa”: el alumno-lector debe descubrir cierta “argucia” o “ardid” que el emisor-experto ha introducido en la actividad para que la respuesta no resulte evidente.

En este sentido, la consigna de comprensión lectora presenta algunas similitudes significativas con otro género discursivo: el acertijo. Pese a sus notables diferencias (el acertijo es un pasatiempo y, por lo tanto, no tiene consecuencias sobre el estatuto institucional del receptor), examen y acertijo se asemejan en *la inclusión de indicios falsos*. Tomemos un acertijo sencillo: “Si un hombre tarda media hora en cavar un pozo, ¿cuánto tardará ese hombre en cavar medio pozo?”. Si se enuncia la respuesta más evidente, que se obtiene a través de un simple cálculo matemático (quince minutos), se incurre en el error, dado que el género del acertijo presenta el *ardid* de rechazar la respuesta inmediatamente más obvia²³; el *ardid* consiste en preguntar por la tarea de “cavar medio pozo” en lugar de preguntar por el tiempo empleado en cavar *la mitad* del pozo.

Tomemos ahora un ejemplo de una consigna en la que se produce un *ardid* similar, propuesta para el siguiente texto:

²² Así se los denomina en los *Aportes para la enseñanza de la Lectura* (Atorresi & al, 2009) elaborados a partir de los exámenes SERCE (*Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo* organizados por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Se aclara además que “en muchos casos [los distractores] deben ser sutiles, pero nunca tanto como para que la respuesta correcta no pueda ser reconocida por un porcentaje significativo de estudiantes” (*ibíd.*: 29).

²³ En efecto, la respuesta correcta del acertijo es: “Los medios pozos no existen, siempre es *un* pozo” (<http://www.acertijos.net>).

EDIFICIOS ALTOS

«Edificios altos» es un artículo de una revista noruega publicado en 2006.

Gráfico 1: Edificios altos del mundo

El Gráfico 1 muestra el número de edificios de al menos 30 pisos que se han construido o se están construyendo, incluidos los propuestos a partir de enero de 2001.

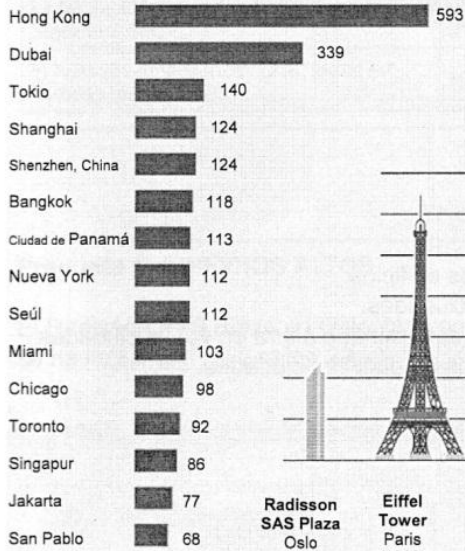
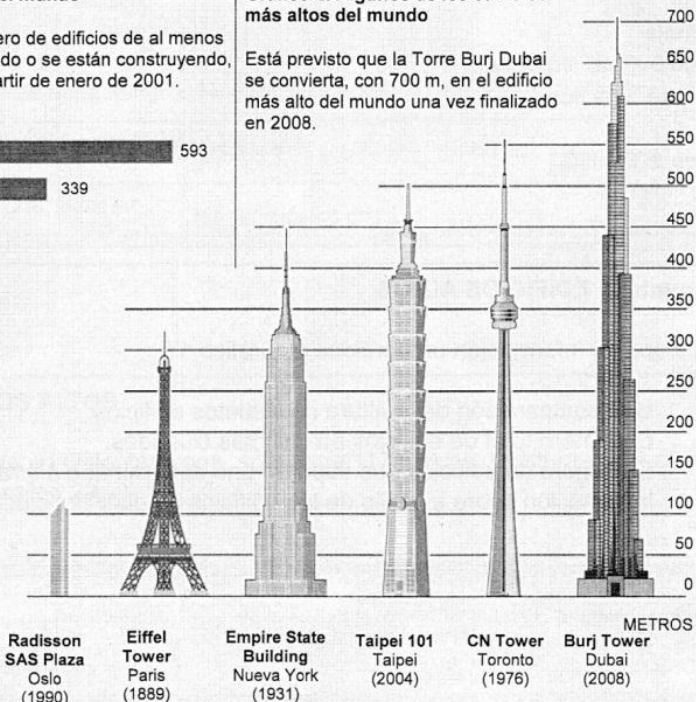


Gráfico 2: Algunos de los edificios más altos del mundo

Está previsto que la Torre Burj Dubai se convierta, con 700 m, en el edificio más alto del mundo una vez finalizado en 2008.



Una de las consignas solicita la siguiente información:

El Radisson SAS Plaza en Oslo, Noruega, sólo tiene 117 metros de altura. ¿Por qué se ha incluido en el Gráfico 2?

.....

(PISA-CyS1-2012: 39)

A continuación, el material presenta los criterios de corrección que determinan la distribución del puntaje en tres categorías: “puntaje completo”, “puntaje parcial” o “sin puntaje”. Según determinan los criterios, una respuesta quedará sin puntaje si el alumno “proporciona una respuesta insuficiente o vaga” (*ibíd.*: 40, subrayado en el original). Con el fin de ilustrar este tipo de respuesta “insuficiente”, es decir, incorrecta, el material proporciona como ejemplos, entre otros, los siguientes enunciados posibles:

- 117 metros siguen siendo mucha altura.
- Porque es uno de los edificios más altos del mundo.

(*ibíd.*: 40)

Tales respuestas, explica el material, deben considerarse “sin puntaje”. De modo que ante la pregunta sobre por qué el edificio Radisson SAS Plaza de Oslo fue incluido en un gráfico sobre “algunos de los edificios más altos del mundo” (tal como reza el epígrafe del gráfico), la respuesta más obvia (“Porque es uno de los edificios más altos del mundo”) será considerada incorrecta por los autores de la consigna.

Aquí es donde se observa la presencia del *ardid*. Ante la pregunta por la inclusión de un determinado edificio en un gráfico sobre “edificios más altos del mundo”, se considerará incorrecto que un alumno explique que ese edificio ha sido incluido en el gráfico por ser uno de los más altos del mundo. Según las autoras del material, la respuesta correcta, la que sí reunirá el puntaje completo, es aquella que “se refiere al hecho de que el artículo es de una revista noruega o a que los lectores van a ser probablemente noruegos” (*ibíd.*: 40, subrayado en el original): un edificio conocido, entonces, funcionaría como referencia inmediata para el lector noruego de la revista donde el texto fue publicado.

El emisor-experto exige así una respuesta que, en rigor, no forma parte del texto evaluado, sino que se encuentra en el examen, por fuera de esos gráficos: quien informa acerca de la procedencia del artículo no es el autor del artículo, sino el experto-emisor, el autor del examen²⁴.

Un segundo ejemplo de *ardid* puede observarse en la siguiente actividad, incluida en el ONE 2005, referida al cuento “El plan malévolo”, de O. Henry, protagonizado por una mujer llamada Marta:

<p>Además de aparecer en los diálogos, el punto de vista de la señora Marta aparece en otras partes del texto. Copiá alguna frase del texto (que no sea parte de los diálogos, precedidos de guión) en la que se muestre lo que piensa la señora Marta.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

(RM-ONE-2005: 11)

Un alumno, cuya respuesta es considerada correcta, transcribe el siguiente fragmento:

²⁴ En este sentido podría afirmarse que algunas consignas trabajan en el nivel inferencial de lo que Teun van Dijk y Walter Kintsch han denominado la “probabilidad mínima” (*faintest possibility*): “Lexical inferences range from certainty (*John killed Sue – Sue is dead*) to plausibility (*She punched John – She used her fist*) to the faintest possibility (*Sue is ill – with peritonites*)” (van Dijk & Kintsch, 1983: 49, cursivas de los autores).

- 4 Además de aparecer en los diálogos, el punto de vista de la señora Marta aparece en otras partes del texto. **Copíá** alguna frase del texto (que no sea parte de los diálogos, precedidos de guión) en la que se muestre lo que piensa la señora Marta.

No había duda que era una artista la señora
Marta volvió a llevar el lienzo a su cuarto
¡que dulce y bondadosamente brillaban los ojos
de aquel hombre detrás de sus gafas!

No había duda de que era una [un] artista. La señora Marta volvió a llevar el lienzo a su cuarto ¡que dulce y bondadosamente brillaban los ojos de aquel hombre detrás de sus gafas!

Como señalan las autoras, la respuesta es considerada correcta dado que el alumno-lector ha transcritto un fragmento del cuento en el que se observa el uso del discurso (o estilo) indirecto libre, recurso consistente en la presentación del pensamiento de un personaje a través del narrador en tercera persona, pero sin su explicitación a través de verbos como “pensó”, “imaginó”, “se dijo”, etc. El alumno logró deducir que, pese a que es el narrador quien dice “No había duda de que era un artista” y “¡qué dulce y bondadosamente brillaban los ojos de aquel hombre [...]!”, en verdad es la señora Marta quien tiene esos pensamientos. En las respuestas correctas, dicen las autoras,

...los alumnos seleccionan correctamente enunciados narrados en tercera persona en los que aparece el punto de vista de la protagonista. [...] Los alumnos pueden responder correctamente porque conocen específicamente la técnica del DIL [discurso indirecto libre] o porque las marcas enunciativas del DIL en este relato son muy claras y el recurso se repite en varias partes del texto (*ibíd.*: 10).

Otro alumno, en cambio, en lugar de transcribir un fragmento en estilo indirecto libre, optó por un copiar un enunciado en el que el narrador *explicita* un pensamiento de la protagonista, es decir, prefirió un pasaje en el que el narrador *cuenta* que el personaje *piensa* algo:

- 4 Además de aparecer en los diálogos, el punto de vista de la señora Marta aparece en otras partes del texto. **Copíá** alguna frase del texto (que no sea parte de los diálogos, precedidos de guión) en la que se muestre lo que piensa la señora Marta.

La señora Marta comenzó a pensar que el artista adelgazaba y su aspecto parecía más abatido.

La señora Marta comenzó a pensar que el artista adelgazaba y su aspecto parecía más abatido.

El alumno cumplió con lo pedido: copió del cuento un enunciado, no incluido en un diálogo, en el que el narrador comunica un pensamiento del personaje. Posiblemente, para mayor seguridad, eligió un fragmento en el que el verbo “pensar” (“comenzó a pensar que”) evidenciaba lo solicitado en la consigna (“que se muestre *lo que piensa*”). Sin embargo, su respuesta ha sido considerada solo “parcialmente correcta” dado que, según las autoras del informe, no ha logrado descubrir la técnica narrativa utilizada por el narrador:

En este ejemplo, aunque el alumno entiende que se le pregunta por el personaje de la Sra. Marta, no ha podido reconocer el recurso del discurso indirecto libre (DIL) y transcribe un fragmento en el que el narrador describe externamente, desde afuera, una suposición del personaje. Este tipo de respuesta indica escasa experiencia lectora en esta clase de relato y en sus recursos (RM-ONE-2005: 13).

La interpretación que las autoras hacen de su propia consigna no logra escapar a criterios subjetivos. En primer lugar, no hay en la respuesta del alumno elemento alguno que permita determinar que no reconoce la técnica del discurso indirecto libre. La actividad no lo requirió en ningún momento: *la consigna solo pedía transcribir una frase, no perteneciente a un diálogo, que mostrara un pensamiento del personaje; no solicitaba necesariamente un fragmento en que el pensamiento del personaje se presentara respetando sus palabras y sin uso de verbos introductorios como “pensar”*. En segundo lugar, tampoco existe elemento alguno en la respuesta que permita deducir la escasa experiencia por parte del alumno en la lectura de relatos narrados con estilo indirecto libre. Lo único que puede deducirse de la respuesta transcrita es

que el alumno logró reconocer una parte del texto en la que se indicaba el pensamiento de un personaje que no se manifestaba a través de diálogos, es decir que realizó precisamente lo solicitado por la consigna.

En definitiva, pese al rigor con que se establecieron los contenidos, capacidades y criterios de evaluación, en ciertos casos, las consignas no parecen requerir una respuesta que “objetivamente” se desprenda de lo pedido. Por el contrario, las consignas están sujetas a las arbitrariedades del *ardid*, de modo que las respuestas consideradas como correctas (y especialmente las sentenciadas como incorrectas) dependen más de la subjetividad de quien las ha elaborado que de la comprensión lectora del alumno examinado.

b) El riesgo de sobreinterpretar

Los ejemplos anteriores permiten deducir que, frente a ciertos ardid de las consignas, es posible que el alumno-receptor tienda a cometer errores de *sobreinterpretación*, es decir, a equivocarse como consecuencia de creer haber encontrado un ardid que en verdad no existe. A continuación presentamos un caso.

En un examen se solicitó a los alumnos la lectura de un artículo de opinión de José María Poirier-Lalanne; allí el autor busca sostener su posición, entre otros recursos, a través de diversas citas de autoridad: a lo largo del artículo recurre a opiniones vertidas por autores como Peter Handke, Pier Paolo Pasolini, Jean-Yves Calvez, etcétera. Con el fin de verificar si los alumnos comprenden el uso de la cita de autoridad como recurso argumentativo, el examen propone la siguiente consigna:

En este texto, ¿aparecen ideas que corresponden a un solo pensador, o más de uno? Fundamentá con ejemplos extraídos del texto:
Aparecen ideas que corresponden a.....
Ejemplos.....
.....
.....
.....

(RM-ONE-2005: 24)

El siguiente es un ejemplo de respuesta considerada incorrecta:

24 En este texto, ¿aparecen ideas que corresponden a un solo pensador, o a más de uno?

Fundamentá con ejemplos extraídos del texto.

Aparecen ideas que corresponden a: *uno solo*

Ejemplos *el autor hace en el texto varias citas de pensadores pero él es el que escribe el texto*

.....
.....
.....

Aparecen ideas que corresponden a: *uno solo*

Ejemplos: *el autor hace en el texto varias citas de pensadores, pero él es el que escribe el texto.*

El criterio de corrección establece que una respuesta ha sido considerada incorrecta cuando “indica que el alumno piensa que aparece una sola voz en el texto” (*ibíd.*: 28).

Y en relación con esta respuesta puntual se indica:

En estos ejemplos los alumnos no comprenden la pregunta y responden haciendo referencia a los lectores o al autor y no a las citas. Esto puede indicar que los alumnos no tienen experiencia en la lectura de textos argumentativos dialógicos, ricos en citas para apoyar o refutar argumentos (*ibíd.*: 29).

Sin embargo, creemos posible formular un análisis alternativo. Como hemos señalado, el género mismo de examen de comprensión lectora habilita la posibilidad de que la consigna se construya en torno a un *ardid*: la respuesta más evidente puede no ser la correcta; en este sentido, la consigna pone al alumno “en guardia”: el lector corre el riesgo de *sobreinterpretar* por sospechar que detrás de toda consigna podría esconderse una trampa. Umberto Eco (1992) ha encontrado el modo de caracterizar el fenómeno de la *sobreinterpretación* a partir del vínculo entre la ambigüedad en el lenguaje, el exceso en la valoración de indicios y en lo que denomina “prácticas de interpretación sospechosa”. Según Eco, “la sobrevaloración de los indicios nace a menudo de un exceso de asombro, o sea, de la propensión a considerar significativos los elementos más inmediatamente vistosos” (1992: 100). Tomemos como ejemplo de “interpretación sospechosa” la respuesta a la consigna citada.

La pregunta está construida en términos de disyunción: “¿aparecen ideas que corresponden a un solo pensador, o a más de uno?”. No hay otra posibilidad: hay que arriesgarse; es necesario optar por uno de los dos términos: *uno solo o más de uno*. Es aquí donde puede irrumpir el principio de sospecha acerca de un posible ardid que, en este caso, puede conducir al receptor-alumno a vacilar en torno a la cuestión de *la propiedad de las ideas*: ¿A quién le pertenecen *todas* las ideas incluidas en un artículo? Si el autor del artículo es uno solo y opina exactamente como los pensadores a los que ese autor cita, ¿las ideas pertenecen al autor del artículo o también a los autores citados?

Por una parte, si se responde que aparecen ideas de un solo pensador, la respuesta es correcta dado que el artículo pertenece a un solo autor, aunque es cierto que el autor incluye las opiniones de otros autores. Por otro lado, si se responde que aparecen ideas que corresponden a más de un pensador, la respuesta también es correcta dado que el autor cita a otros autores para respaldar sus afirmaciones, aunque en verdad el artículo (y por lo tanto las ideas contenidas en él) pertenece a un solo autor, que es quien recoge esas ideas.

Frente a esta disyuntiva, el alumno optó por uno de los dos términos: señaló que las ideas pertenecen a un solo autor, pero aclaró ser consciente de que “el autor [...] hace varias citas de [otros] pensadores”. Sin embargo, los criterios de corrección establecidos a priori ya habían sentenciado su respuesta: no se debía indicar que aparecía una sola voz en el texto.

Un segundo ejemplo. El texto proporcionado a los alumnos en uno de los exámenes del ONE 2007, “Brazzaville, la capital africana con el nombre de un blanco”, noticia publicada en 2006 por el diario *Clarín*, hace referencia a una polémica existente en aquel momento en Brazzaville, capital de la República del Congo, entre quienes estaban a favor y en contra de la construcción de un costoso mausoleo, un museo y una estatua en homenaje al explorador ítalo-francés Pierre Savorgnan de Brazza, fundador de aquella ciudad. En relación con el texto, una de las consignas que se propuso fue la siguiente:

Explicá en qué consisten cada uno de los puntos de vista que aparecen en el texto con respecto a las construcciones que se hicieron para homenajear a Brazza.

(RM-ONE-2007/2008: 18)

Según las autoras, las respuestas consideradas correctas fueron aquellas en que

los alumnos comprenden que hay una controversia con respecto a las construcciones que se han realizado en honor a Brazza: una que apoya el homenaje y otra que está en contra. Por otra parte pueden fundamentar cada una de estas posiciones con al menos un juicio... (ibíd.: 19).

Es así como se ha considerado correcta la siguiente respuesta:

22 Explicá en qué consiste cada uno de los puntos de vista que aparecen en el texto con respecto a las construcciones que se hicieron para homenajear a Brazza.

El gobierno está a favor de la construcción de la estatua al argumentar que así enriquecerán culturalmente a su país. Los políticos de oposición están en desacuerdo al argumentar que se podría gastar el dinero entre tantas necesidades.

El gobierno está a favor de la construcción de la estatua al argumentar que así enriquecerán culturalmente a su país. Los políticos de oposición [oposición] están en desacuerdo al argumentar que se podría gastar el dinero entre tantas necesidades.

Consideramos, sin embargo, que la lectura de la consigna en términos de *ardid*, puede conducir a que un alumno opte por explicar, *literalmente*, el punto de vista particular y específico de *cada uno de los personajes* cuyas opiniones son mencionadas en la noticia. Un alumno, por ejemplo, respondió:

- 22 Explicá en qué consiste cada uno de los puntos de vista que aparecen en el texto con respecto a las construcciones que se hicieron para homenajear a Brazza.

El punto de vista de Jean Marie Kamba consiste en celebrar el centenario de su muerte.

El punto de vista de Serge Louany consiste en dejar atrás la época colonial.

El punto de vista de Eugene Sama consiste en que es ridículo utilizar el dinero del pueblo para edificar una cosa tan extravagante para un explorador europeo.

Y el punto de vista de Belinda Ayessa es que tenemos que preocuparnos por todas las formas de pobreza y eso incluye la pobreza cultural.

El punto de vista de Jean Marie Kamba consiste en celebrar el centenario de su muerte.

El punto de vista de Serge Louany consiste en dejar atrás la época colonial.

El punto de vista de Eugene Sama consiste en que es ridículo utilizar el dinero del pueblo para edificar una cosa tan extravagante para un explorador europeo.

Y el punto de vista de Belinda Ayessa es que tenemos que preocuparnos por todas las formas de pobreza y eso incluye la pobreza cultural.

La respuesta es considerada solo “parcialmente correcta”:

...el alumno hace esfuerzos por registrar los distintos puntos de vista, pero al copiar casi textualmente fragmentos del texto, no puede expresar claramente el punto de vista de cada uno y lo que es más importante, no puede ponerlos en relación, compararlos, confrontarlos. Tampoco enuncia si son posturas a favor o en contra: simplemente las enumera sin dar cuenta de su comprensión (*ibíd.*: 23).

Es cierto que “el alumno hace esfuerzos por registrar los distintos puntos de vista” y que copia “casi textualmente fragmentos del texto” (esto último, por otra parte, no estaba prohibido por la consigna). Sin embargo, leída desde el punto de vista del alumno-lector que puede sospechar de la existencia de un *ardid* detrás de la expresión “cada uno de los puntos de vista” incluida en la consigna, es posible pensar que, ante la duda, convenía reseñar, al menos brevemente, todas y cada una de las opiniones que se mencionaban en el texto. Para el estudiante, no era tan importante poner en relación las opiniones ni confrontarlas; lo importante era que no faltara ninguna de las voces que el artículo registra. Sólo así, desde una respuesta literal, era posible cumplir

con la consigna de explicar en qué consiste *cada uno* de los puntos de vista sobre el tema.

Esta interpretación, que proponemos tentativamente solo puede formularse desde fuera de los criterios de corrección establecidos para la lectura de las respuestas. Desde el punto de vista de estos criterios, tal interpretación está imposibilitada de formularse dado que taxativamente han establecido que solo debían indicarse dos puntos de vista: el que está a favor y el que está en contra. En otras palabras, las autoras nunca podrían haber interpretado que el alumno optó por desarrollar una respuesta literal que también es admisible (al menos en términos explicativos), porque los mismos criterios de corrección que han preestablecido les impiden formular tal análisis.

En resumen, el examen de comprensión lectora instrumentado en operativos de evaluación ha encontrado un formato relativamente estable que lo convierte en un género discursivo con una serie de rasgos característicos. Esos rasgos condicionan la lectura del receptor-alumno: dado que la consigna puede contener un *ardid* destinado a dar por incorrecta la respuesta más evidente, el receptor-alumno puede incurrir en una *sobreinterpretación* de la consigna. En este sentido, las equivocaciones no deberían considerarse simplemente como “errores de comprensión lectora”; deberían considerarse también como el producto de una *sobreinterpretación* generada por las características propias del género.

La puesta en funcionamiento de categorías predefinidas que establecen criterios taxativos en la determinación de respuestas correctas e incorrectas presenta un doble problema. En primer lugar, en relación con la elaboración de las consignas, no existe “objetividad” ni “neutralidad” que garantice la existencia necesaria de una “obvia” respuesta correcta. El diseño de actividades depende, en ciertos casos, del arbitrio del autor de la consigna y no de un “va de suyo” lógico-deductivo como el que se pretende comunicar en los materiales; no existen indicios que permitan establecer una relación “natural” de causa-consecuencia entre lo solicitado por la consigna y aquello que se prevé como la respuesta correcta. En segundo lugar, en lo relativo al análisis de las respuestas de alumnos, la aplicación rígida de criterios de corrección no permite interpretar los errores de los alumnos más que en términos negativos: “no comprendieron”, “no observaron”, “no hallaron”, “no pudieron”. En efecto, las aseveraciones negativas son llamativamente abundantes en las interpretaciones de las autoras; el siguiente fragmento es un ejemplo típico de interpretación:

En el próximo ejemplo, el alumno hace esfuerzos por registrar los distintos puntos de vista, pero al copiar casi textualmente fragmentos del texto, *no puede expresar* claramente el punto de vista de cada uno y lo que es más importante, *no puede ponerlos en relación*, compararlos, confrontarlos. *Tampoco enuncia* si son posturas a favor o en contra: simplemente las enumera *sin dar cuenta* de su comprensión (RM-ONE-2007/8: 23, cursivas nuestras).

Por el contrario, leídas desde fuera de los criterios preestablecidos por el operativo, en las respuestas a las consignas puede hallarse una lógica que responde a un *modo de leer*: en algunos casos, los alumnos parecen ajustarse a una respuesta literal; en otros casos, sobreinterpretan como consecuencia de la búsqueda de posibles ardidés. Pero en cualquier caso, esos modos de resolver las actividades cuestionan tanto la existencia de un solo modo de pensar las respuestas a consignas de comprensión lectora como los límites entre lo acertado y lo erróneo cuando se trata de la construcción de sentidos.

4. El modelado de la enseñanza de la lectura en el campo secundario

En la infaltable “Introducción” a los diferentes materiales del tipo “recomendaciones metodológicas”, las autoras del Equipo de Lengua, además de señalar las características y la organización del documento que presentan, comentan el propósito que ha llevado a la elaboración de los materiales en cuestión. Al respecto, el objetivo explícito que guía el trabajo no es, en principio, el de formular prescripciones para la tarea docente; se trataría simplemente de “que los docentes conozcan algunos ítems abiertos o de desarrollo que fueron objeto de evaluación” (RM-ONE-2005: 5) o de “reflexionar junto con los docentes de Lengua sobre algunos de los desempeños de Comprensión Lectora alcanzados por los estudiantes” (RM-ONE-2010: 7). Por otra parte, las autoras se preocupan por advertir a sus destinatarios acerca de las diferencias significativas existentes entre el trabajo del docente en el aula y el tipo de tarea desarrollada en los operativos de evaluación; el profesor no debería llevar a cabo en el aula el mismo tipo de tareas que el Equipo de Lengua desarrolla en los operativos:

Las evaluaciones en el ámbito del sistema educativo son muy diferentes a las evaluaciones de los aprendizajes que un docente toma a sus alumnos en el ámbito o espacio típico del aula. Difieren en sus propósitos, el conjunto de herramientas e instrumentos que por su adecuación se seleccionarán y el alcance y el marco metodológico a utilizar. Por lo tanto, no deben confundirse los escenarios y los diferentes y valiosos aportes de cada una de ellas (RM-ONE-2005: 2).

La prescripción sobre la tarea docente, no obstante, está presente desde los mismos títulos de los materiales: el material elaborado a partir del ONE 2005 se denominaba *Reflexiones para docentes de Lengua de la Educación Secundaria. Informe de preguntas abiertas. ONE 2005*; los producidos a partir de los ONE 2007/2008 y 2010 se titularon *Recomendaciones metodológicas para la enseñanza*, y los diseñados en 2010 para orientar acerca de la elaboración de diagnósticos, *Pautas pedagógicas para elaborar Evaluaciones Diagnósticas. Actividades sugeridas y orientaciones para trabajar con sus resultados*. Desde las iniciales “reflexiones”, pasando por un intermedio de “recomendaciones” hasta llegar a las “pautas”, los títulos presentan los materiales en un *in crescendo* que orienta y acentúa su finalidad prescriptiva.

En efecto, los propósitos de los materiales de la DiNIECE no se limitan a la comunicación de resultados de exámenes nacionales e internacionales. Los materiales destinados a los docentes buscan también modelar la configuración de los discursos y

las prácticas del campo secundario. En los documentos del Equipo de Lengua puede rastrearse un conjunto de datos que permiten reconstruir un ideal de “clase de Lengua” en el marco de la escuela secundaria. Los materiales, entonces, no solo comunican discursos y prácticas efectivamente existentes tales como los resultados de exámenes o las características de las pruebas implementadas; el *discurso psicolingüístico evaluador de la comprensión lectora* también está orientado a configurar un tipo particular de enseñanza de la lectura.

En el caso de los documentos analizados, los objetivos de intervención discursiva pueden sintetizarse en tres puntos fundamentales. En primer lugar, los materiales intervienen fuertemente en *la rejerarquización de contenidos curriculares*; en un punto, reordenan el currículum señalando cuáles son los contenidos cuya enseñanza el docente debería priorizar. En segundo lugar, al exhibir los textos que se evalúan en los diferentes operativos de evaluación, los materiales proporcionan una clara orientación acerca de *la clase de textos* cuya lectura debería abordarse durante la escolaridad secundaria. Por último, la modelación del campo secundario se advierte en *la organización de las actividades* relacionadas con la enseñanza de la lectura; el formato de las tareas propuestas construye una imagen de docente, de aula y de lectura. Al comentario de cada uno de estos tres objetivos de intervención destinamos los siguientes apartados.

La rejerarquización de contenidos curriculares

Los materiales producidos por la DiNIECE se caracterizan por su brevedad y por la precisión con que especifican para el docente cuáles son los temas que conviene enseñar. Por una parte, subrayan cuál es el “gran tema” de la disciplina en el que conviene detenerse, aun a expensas de los otros contenidos: la Comprensión Lectora. Es más, es posible observar que, en ocasiones, los textos producidos por la DiNIECE hablan de “Lengua” cuando en verdad hacen referencia solo a la lectura, es decir, solo a uno de los contenidos o prácticas previstos para la asignatura. Por ejemplo, en un fragmento del informe del ONE 2010 se caracterizan los niveles más altos de los alumnos del último año de la escuela secundaria en el *área de Lengua* teniendo en cuenta sólo su desempeño en lectura:

En Lengua, el 73,7% de los alumnos se agrupa en los niveles Alto y Medio. Por lo tanto, pueden resolver actividades que ponen en juego, al mismo tiempo, diversas estrategias lectoras como por ejemplo la

reformulación, la relectura, el establecimiento de relaciones entre varias partes del texto o entre el texto y sus conocimientos extratextuales. Estos alumnos pueden dar cuenta de la información global (temas, tópicos, ideas centrales, tesis, etc.) que se desprende de los textos y realizar inferencias de mediana y alta complejidad, reconocer tramas explicativas y argumentativas, géneros y subgéneros discursivos” (INFO-ONE-2010: 15, cursivas nuestras).

Como se observa en la cita, las prácticas de lectura que llevan a cabo los alumnos constituyen una sinécdoque de su desempeño en el área de Lengua. Así concebida la comprensión lectora, el profesor cuenta con una clara orientación acerca de cómo distribuir los tiempos de su planificación anual: la DiNIECE habilita a otorgar un lugar subordinado a la gramática, la normativa o las prácticas de escritura.

La segunda gran demarcación consiste en establecer concretamente qué es aquello que debe leerse. Si consideramos la totalidad de los textos incluidos en las *Recomendaciones metodológicas* relativas a los ONE 2005, 2007/2008 y 2010 y las *Pautas pedagógicas* de 2011 (tanto aquellos textos utilizados en los exámenes cuyos resultados se comunican como aquellos que se incluyen como propuestas de trabajo para el docente), resulta significativo el reducido universo de ámbitos sociales de los cuales los textos son seleccionados; solo tres: textos del ámbito periodístico, del ámbito literario y del ámbito académico. De ellos, los textos del ámbito periodístico (notas de opinión, noticias y artículos de divulgación científica) constituyen más del 60% del total de textos; en un lejano segundo lugar se ubican los textos literarios con el 25%; finalmente, los textos pertenecientes al ámbito académico (fragmentos de capítulos de manual) reúnen poco más del 10%. Dicho de otro modo, los textos *no* literarios superan el 70% del total de textos cuya lectura se propone. La literatura, por lo tanto, adquiere, en el marco de la DiNIECE, un valor absolutamente subsidiario.

Cabe formular algunas observaciones en lo concerniente a la lectura de textos literarios. En primer lugar, la lectura de literatura se reduce a la lectura de *cuentos*, es decir, relatos breves; quedan de este modo excluidos otros géneros literarios, como la novela o la poesía. En segundo lugar, la lectura queda prácticamente reducida a la verificación de la comprensión; son escasas las consignas que parecen apuntar al análisis de procedimientos específicamente característicos del discurso literario. Por ejemplo, en las *Pautas pedagógicas*, las cinco primeras consignas (sobre un total de ocho) que se proponen en relación con el cuento “El viejo”, de Luis Portalet, son las siguientes:

Escribí tres oraciones con los hechos principales que aparecen en el texto.

¿Cómo es el viejo? Caracterízalo a partir de la información que brinda el texto.

¿Cómo piensa el Ñato que lo va a recibir el viejo? ¿Qué ocurre realmente? ¿Cómo le resulta al Ñato el modo en que es recibido?

¿Cuál es la situación socio-económica de la familia del Ñato? Extrae dos frases del texto que justifiquen tu respuesta.

Enunciá cuál es el tema central del cuento “El viejo”.

Del total de consignas, solo tres atienden a cuestiones de comprensión lectora o de análisis específicas de los textos literarios: la actividad 6 busca verificar si se comprende el uso del estilo indirecto libre; la 7, el punto de vista narrativo, y la última, el reconocimiento de un género literario. Por el contrario, las cinco primeras actividades, que indagan sobre ideas o hechos principales, sobre características de personajes y sobre acontecimientos, podrían aplicarse a cualquier clase de relato (un breve relato histórico o una crónica, por ejemplo), no necesariamente a un texto literario.

En resumen, los materiales de la DiNIECE muestran con claridad y con osada concisión lo “verdaderamente importante”, orientan la lupa sobre aquellas zonas del currículum que resultan más significativas porque, en última instancia, son las que los operativos de evaluación consideran prioritarias. Se trata, en definitiva, de una extraordinaria operación de selección curricular que separa lo esencial de lo que puede ser desechado.

La selección de textos

Según se deduce de los materiales de la DiNIECE, el criterio principal con que se seleccionan los textos consiste en su pertenencia a un universo acotado de géneros discursivos. Procedentes siempre de los ámbitos periodístico, académico o literario, los textos elegidos suelen ser artículos de opinión, avisos publicitarios, fragmentos de capítulos de manuales, cuentos y, especialmente, artículos de divulgación científica (estos últimos parecen ser particularmente valiosos por la inclusión de gráficos o tablas). De este modo, los materiales de la DiNIECE comunican implícitamente cuáles

son los textos que conviene introducir en el aula para que los alumnos mejoren su comprensión lectora.

Si la pertenencia a un género discursivo es el criterio que el docente deberá utilizar para elegir los textos, quedan completamente soslayados otros posibles criterios sobre cuya operatividad los discursos de la DiNIECE no se interrogan. Uno de los criterios que parece importar poco es el de la autoría: aun en el caso de artículos de opinión, los autores no suelen ser personalidades reconocidas en el ámbito periodístico ni académico. Por otra parte, el nombre del autor de los textos suele omitirse y, en los casos en que se lo incluye, no se indaga acerca de aspectos que podrían contribuir a una mejor lectura. De modo que la ideología de un autor, su pertenencia a un ámbito institucional determinado o los debates en los que se inscribe no se consideran datos relevantes para la comprensión.

Otro de los criterios que también queda soslayado es el de la temática. Para los materiales de la DiNIECE no es especialmente relevante aquello a lo que los artículos hagan referencia: los textos pueden tratar sobre tecnología, educación, vida cotidiana, urbanismo, deportes, historia... Por esta razón, los textos no se constituyen en *corpus*, es decir, en series de textos articulados en torno a un mismo tema, cuyo valor didáctico ha sido analizado, al menos en relación con la enseñanza de la literatura²⁵. En los materiales analizados, los textos se resisten a ser puestos en relación a través de una serie que permitiría analizar acercamientos complementarios o confrontativos respecto de una misma problemática más o menos relevante.

Esta situación afecta particularmente a la lectura de textos literarios, que también son considerados fuera de contexto, es decir, independientemente de la autoría o del ámbito de producción. Las consignas no apuntan al análisis del texto en relación con el estilo del autor o en relación con la tradición literaria en la que se inscribe. Desgajada del acervo de una comunidad, la obra se convierte en un objeto autosuficiente que vale por los procedimientos formales, decodificables en términos de test, y de ningún modo por su pertenencia a la historia cultural. Para utilizar una expresión de la especialista Analía Gerbaudo, se trata de una propuesta “deteccionista”:

²⁵ Señala López Casanova: “...un corpus es aquí un conjunto de textos reunidos en función de un objetivo didáctico. Se trata, entonces, de proponer a los estudiantes la lectura de unos textos *puestos en relación* en lugar de abordar la lectura de cada uno como unidad independiente. Presentar a los alumnos textos dispuestos como unidades de un corpus los invita a percibir, a reconocer, por contraste o por repetición, determinadas construcciones, tópicos, géneros, modos de plantear la ficción, enfoques narrativos, etc. Esta *invitación a percibir* es ya una orientación en sí, una intervención didáctica del corpus mismo, que las actividades harán manifiesta. Si los elementos enfocados, en vez de estar aislados, aparecen en repertorios que los exhiben y los confrontan en sus grados y funciones diversas, se vuelven ostensiblemente visibles” (López Casanova, 2011: 142, cursivas de la autora).

Denomino *diseccionismo* o *deteccionismo* a la práctica que promueve la mera identificación de categorías en un texto sin recuperar el trabajo de descripción para la generación de hipótesis de lectura, preguntas sobre el texto, sobre sus circunstancias de producción, su circulación, su recepción, el efecto de sus procedimientos en los lectores de diferentes épocas, etc. (Gerbaudo 2008: 59).

En resumen, los textos se presentan como objetos independientes entre sí, de modo que la lectura se aplica sobre una sucesión de escritos sin conexión entre sí ni con el contexto en el que han sido producidos. Los textos –literarios y no literarios– se convierten así en *instrumentos* para el mejoramiento, no tanto de la comprensión lectora, como de la resolución de consignas.

La organización de las actividades

Bajo el título de “Propuesta didáctica” (RM-ONE-2010: 77), “Comentario didáctico” (RM-ONE-2007/8: 31) o de títulos mucho más explícitos como “¿Cómo trabajar con los textos narrativos en el aula de segundo año?” (RM-ONE-2005: 20) o “¿Cómo trabajar en el aula de quinto año formas de argumentar en textos argumentativos?” (*ibíd.*: 35), los materiales de la DiNIECE presentan sugerencias de actividades para la lectura de textos. Los rasgos que presentan esas secciones permiten observar la puesta en práctica de un *principio de economía*.

En primer lugar, los materiales demuestran que sobre escasos textos (uno solo, inclusive) es posible aplicar numerosas actividades de comprensión lectora que apuntan a muy diversos elementos de un mismo texto. Esto puede observarse, por ejemplo, en las propuestas de actividades sobre el artículo “Futuribles para el año 2000” de Mario Bunge:

Tomemos como ejemplo de texto argumentativo el texto citado anteriormente: “Futuribles para el año 2000”.

El texto comienza con una definición: “Un futurible es un futuro posible imaginado por alguien”. ¿Qué otra definición de futurible podría pensarse? ¿Por qué el autor elige esta? ¿Cómo cambiaría la información posterior si un futurible consistiera en un destino prefijado? ¿Qué concepción de tiempo subyace en esta definición? ¿Con qué otro argumento podría comenzar el artículo?

El autor enumera y expone tres futuros posibles: “La extinción de la humanidad, el retorno a la barbarie y el avance de una sociedad

mundial solidaria, equitativa y austera”. ¿Se podrían pensar otros? ¿Qué datos del pasado y del presente utiliza el autor para volver verosímiles estas tres opciones? ¿Qué función tiene la cita de autoridad del Banco Mundial y el Worldwatch Institute? ¿Cumple la misma función que la de Veblen? ¿Qué otras citas podrían buscarse para apoyar a los tres futuribles?

El autor habla de distintos sujetos: la humanidad, los estadistas, las elites, nosotros. ¿Con quién polemiza? ¿A quién quiere persuadir? (RM-ONE-2005: 35-6)

El cuestionario, que más que presentarse para ser resuelto por escrito parece querer imitar la voz del docente en una práctica de lectura oral, tiene la función de ejemplificar la diversidad de contenidos (en este caso, recursos de la argumentación) que el profesor puede trabajar con sus alumnos a partir de un solo texto. Cada párrafo se inicia con una afirmación sobre el texto y, a partir de ella, se sucede una serie de preguntas que podrían formularse a los alumnos durante la clase.

En segundo lugar, el principio de economía funciona también en las actividades que no necesariamente han sido pensadas para un texto específico, sino que podrían aplicarse a cualesquiera otros. Estas consignas, que también indagan en muy diversos elementos textuales, constituyen un molde fácilmente adaptable porque las tareas, a diferencia de las citadas más arriba, no solicitan información sobre un texto puntual. Por ejemplo, las siguientes actividades se proponen para los artículos “La televisión y la cultura del ‘caso’”, de Verónica Franco, y “El mago y el científico”, de Umberto Eco; sin embargo, como se puede observar, podrían aplicarse sobre cualquier otro artículo sin necesidad de modificar ninguna parte de los enunciados:

Actividades sugeridas

En cada uno de los materiales:

- Segmentar en partes, subtitarlas y explicitar qué criterios se adoptaron para establecer esos cortes (ejemplo: introducción al tema, ejemplificaciones, apelaciones al receptor, etc.)
- Explicar qué hace el autor en cada párrafo: compara, define, argumenta, ejemplifica, establece causas o consecuencias, amplía, describe, introduce un nuevo tema, enumera conclusiones, debate, expone, realiza una digresión, narra un acontecimiento, etc. Es importante que los alumnos, de manera individual o en grupo, traten de determinar sin ayuda del docente la acción discursiva que se realiza en cada párrafo. Si no logran hacerlo por sí mismos, el profesor los guiará.
- Seleccionar los dos o tres párrafos más relevantes y con la ayuda de un diccionario común o de sinónimos, reformularlos, parafraseando las oraciones, etc.
- Diagramar un esqueleto o esquema del texto.

- Rastrear e identificar en el cuerpo del texto y sus paratextos (notas, epígrafe, título, etc.) las distintas voces que el autor incluye (RM-ONE-2010: 83).

Finalmente, el máximo despliegue del principio de economía se observa cuando los materiales ofrecen no solo ejemplos de textos y de actividades posibles, sino cuando proporcionan una secuencia constituida por texto y consignas que el docente no tiene más que distribuir entre sus alumnos:

Si Usted desea trabajar con ejercicios de opción múltiple en el aula, a continuación encontrará para fotocopiar:

- El texto.
- Los ítems analizados más otros que pertenecen al mismo modelo.
- La hoja de respuestas. (RM-ONE-2007/2008: 49)

El principio de economía opera aquí no sólo gracias a la operatividad con que desde la DiNIECE los ejercicios se introducen en el aula con poco margen de injerencia por parte del docente; lo económico reside también en la breve distancia que media entre el tipo de actividades a resolver en clase y el tipo de consignas de los operativos de evaluación (ONE o PISA): las clases de Lengua (o, en rigor, de Comprensión Lectora) se transforman así en simulacros de examen.

En cualquiera de las tres modalidades de tareas (variedad de consignas para un texto puntual, variedad de consignas para cualquier texto, consignas puntuales para textos puntuales) es posible observar el funcionamiento de un dispositivo cuya eficacia reside en dos rasgos que lo vuelven atractivo: su *adaptabilidad* y su *multifuncionalidad*.

En relación con el primer rasgo, es preciso señalar que los materiales de la DiNIECE no tienen la pretensión de transformar radicalmente –ni mucho menos– la tarea docente. En este sentido, los materiales se muestran sumamente respetuosos del *statu quo* escolar: buscan intervenir en el trabajo en clase sin generar obstáculos temporales, espaciales ni institucionales. Es una visión reformista la que guía la elaboración de los documentos para el docente: solo bastará con introducir algunos cambios que, en primer lugar, circunscriban el currículum a la enseñanza de ciertos contenidos relativos a la comprensión lectora y que, en segundo lugar, permitan adoptar un tipo particular de consignas de lectura. Más que transformar, las propuestas intentan *fijar* una rutina de clase que podría describirse con la fórmula “*lectura de texto + resolución de actividades*”, un esquema fácilmente adaptable en

términos organizativos a cualquier institución escolar: los cambios pueden implementarse dentro del aula sin afectar ninguna otra rutina.

En cuanto al segundo rasgo, el de la *multifuncionalidad* de los materiales, cada uno de los textos trae incorporada una batería de consignas que, elaboradas a imagen y semejanza de las pruebas PISA, apuntan a todas las dimensiones posibles de la comprensión lectora: del conjunto total de tareas, una consigna está destinada a determinar el género discursivo; otra, el tema; otra, el uso de un pronombre; otra, un sinónimo; otra, la elaboración de un esquema del texto; otra, la función de las citas; otra, el sentido de una metáfora... El tipo de materiales de la DiNIECE está organizado a partir de una racionalidad técnica que impide el “malgasto”; en este punto, los textos con actividades de elección múltiple constituyen un paradigma: con la menor inversión de tiempo (se resuelven comparativamente más rápido porque no hay que desarrollar respuestas) abarcan una mayor pluralidad de contenidos.

Las consignas de los materiales de la DiNIECE no han sido formuladas en función de un objetivo puntual, es decir, no conducen progresivamente a la comprensión de un elemento concreto del texto. Por el contrario, apuntan hacia diferentes zonas (por momentos, azarosas: ideas principales, pronombres, citas de otros autores, conectores...), aun hacia aquellas zonas que no necesariamente requerirían especial atención por parte de los alumnos para la comprensión de un determinado texto. Los textos no son interrogados en función de aquello que comunican al lector ni en función de una dificultad que durante la lectura podría producirse, sino de acuerdo con su operatividad para la resolución de una consigna: se lee para resolver una actividad, es decir, para determinar cuáles son las opciones incorrectas o cuál es el dato que una consigna requiere. De este modo, las actividades no persiguen enseñar una práctica (la de *leer*), sino una técnica (la de *resolver consignas*): *resolver consignas* reemplaza al *leer* como objeto de enseñanza y aprendizaje.

En suma, tanto en el tipo de rejerarquización de contenidos como en el tipo de organización de las actividades de lectura que proponen los materiales de la DiNIECE subyace el funcionamiento de un principio de economía. La metáfora no es azarosa: hay algo del orden del mercado en una racionalidad que propicia la lectura casi exclusiva de textos mediáticos y que busca explotar el escaso tiempo de clase a través de la lectura de la mayor cantidad posible de procedimientos textuales. Hay poco espacio entre los contenidos para la lectura de otras clases de textos y poco tiempo de clase para desarrollar actividades de lectura que requieran un mayor detenimiento. El *discurso psicolingüístico evaluador de la comprensión lectora*, vehiculizado a través de informes y recomendaciones, manifiesta así su utopía de desplazar del aula aquellos

contenidos y capacidades ajenos a los que provienen del universo de la Lingüística y la Psicolingüística, a través de materiales económicos, adaptables y multifuncionales y cuya puesta en práctica garantizaría mejoras significativas, no necesariamente en la comprensión lectora de los alumnos, pero posiblemente en los resultados de los operativos de evaluación.

Recapitulación

El *discurso psicolingüístico evaluador sobre la comprensión lectora* ha circulado de manera privilegiada a través de los materiales elaborados por el Equipo de Lengua de la DiNIECE, organismo del Ministerio de Educación de la Nación encargado de la implementación periódica de operativos nacionales (ONE) e internacionales (PISA y SERCE) de evaluación. Un examen de esos materiales, publicados entre 2005 y 2012 y destinados al profesorado con el objetivo de comunicar los resultados de distintos operativos de evaluación y de formular recomendaciones metodológicas, permite observar los vínculos que el discurso recontextualizador ha buscado establecer con el campo primario, el mismo campo recontextualizador y el campo secundario.

En relación con el campo primario, los materiales recontextualizan el discurso recontextualizador de PISA, que a su vez recontextualiza conceptualizaciones del campo primario procedentes de la Lingüística y la Psicolingüística. Por una parte, el campo recontextualizador adopta de la Lingüística teorías relativas a los géneros discursivos, las secuencias o tipos textuales y las propiedades de los textos; por otra parte, las teorías del procesamiento de la información de textos escritos – particularmente el “modelo estratégico proposicional” de van Dijk y Kintsch– también es reabsorbido por el campo recontextualizador para pensar la comprensión lectora de los alumnos en la escuela secundaria.

En el campo recontextualizador, el *discurso psicolingüístico evaluador* encuentra su función en la práctica de la evaluación y en la legitimación de los operativos de evaluación de la lectura. Es así como la precisión que manifiesta tanto en la descripción de elementos textuales como en la descripción de niveles de representación mental de la información durante la lectura posibilita una definición “objetiva” de aquellos insumos que un examen de lectura requiere: contenidos, capacidades cognitivas, desempeños, niveles de desempeño y análisis de las respuestas de los alumnos evaluados. En efecto, los contenidos y las capacidades cognitivas han sido definidos, respectivamente, según categorías de la Lingüística y de la Psicolingüística; la gradación de los desempeños y de sus niveles encuentra su fundamento en la tríada que configura los niveles de procesamiento de la información de textos escritos: se trata de una progresión que se extiende desde un nivel literal hacia un nivel menos próximo al texto gracias a la realización de inferencias; finalmente, las resoluciones o respuestas a las consignas de trabajo se consideran correctas, parcialmente correctas o incorrectas a partir de una interpretación que

analiza la adecuación de la respuesta a la consigna, y que tiene en cuenta el contenido y la capacidad evaluados y el desempeño realizado.

Los usos que el campo recontextualizador hace de conceptos lingüísticos y psicolingüísticos sobre la lectura encuentran su fundamento en la *objetividad*, valor que, por un lado, las Ciencias del Lenguaje parecen garantizar y que, por otro lado, un operativo de evaluación requiere. Sin embargo, el análisis del instrumento de evaluación en sí mismo en términos de género discursivo permite desestabilizar la idea de una evaluación objetiva, al menos en lo concerniente a dos tareas: la elaboración de consignas y el análisis de las respuestas de los alumnos. En primer lugar, la resolución de algunas de las consignas de los exámenes, que necesariamente incluyen la posibilidad del *falso indicio* o *ardid* está sujeta al arbitrio interpretativo de quien las ha formulado; no existe siempre una relación lógica ni objetiva entre la actividad solicitada y el tipo de respuesta que se espera para esa actividad. En segundo lugar, la interpretación de las respuestas que brindan los alumnos, como consecuencia del *riesgo de sobreinterpretar* que el género habilita, queda en ocasiones opacada por el intento de aplicar sobre esas respuestas los criterios de evaluación ya establecidos, fijados y grillados con antelación; de este modo, la respuesta no esperada resulta siempre incorrecta.

Finalmente, el *discurso psicolingüístico evaluador de la comprensión lectora* encuentra el modo de vincularse también con el campo secundario a través del intento de modelado de este campo. Aun cuando los materiales no constituyan documentos prescriptivos de la labor docente e inclusive adviertan acerca del carácter optativo del uso de las actividades allí sugeridas, los textos producidos por la DiNIECE apuntan a configurar la enseñanza de la lectura en la escuela secundaria interviniendo en los contenidos curriculares y en las actividades de lectura. En cuanto a los contenidos, los materiales llevan a cabo una significativa operación de reorganización curricular: a través de ella, la comprensión lectora desplaza otros contenidos que, sin embargo, documentos curriculares de alcance nacional o provincial establecen y prescriben; la forma más evidente de esa operación es el cambio de sentido para el nombre de toda una asignatura: “Lengua” significa aquí “Comprensión Lectora”. Pero además establecen cuáles son los objetos de lectura (y, por lo tanto, cuáles no lo son): los textos no literarios (especialmente los que provienen del ámbito periodístico) resultan los más funcionales a los requerimientos de los operativos nacionales e internacionales de evaluación de la comprensión lectora.

Un *principio de economía* regula la lógica de las actividades que los materiales de la DiNIECE imaginan para el aula. Se trata de una batería de consignas de comprensión

lectora que, por una parte, muestran un alto nivel de *adaptabilidad* dado que pueden incorporarse fácilmente sin afectar las rutinas escolares ya establecidas y, por otra parte, se caracterizan por una *multifuncionalidad* que conduce casi simultáneamente a la rápida lectura de muy diversos elementos y niveles del texto. En última instancia, el *discurso psicolingüístico evaluador de la comprensión lectora* imagina un aula en la que el ejercicio de la lectura es la réplica de un examen de un operativo de evaluación.

Capítulo 5. El discurso socio-cognitivo curricular sobre la lectura

Presentación

A lo largo de la primera década del presente siglo, los profesores de educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires tomaron contacto con los documentos a través de los cuales la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia daba a conocer una serie de cambios en el currículum. Entre 2006 y 2011 se publicaron seis documentos, cada uno de los cuales corresponde a uno de los seis años en que se divide el nivel medio.

En lo que respecta a las materias vinculadas con la enseñanza de la lectura, los documentos correspondientes a 1º, 2º y 3º año anunciaron un cambio de denominación: la asignatura ya no se llamaría “Lengua”, sino “Prácticas del Lenguaje”; del mismo modo, según los documentos correspondientes a 4º, 5º y 6º, la materia también dejaba de llamarse “Lengua” y, recuperando su denominación anterior a la aplicación de la Ley Federal de Educación, adoptaba el nombre de “Literatura”. En resumen, “Prácticas del Lenguaje” se cursaría durante los tres primeros años, y “Literatura”, durante los tres últimos de la educación secundaria en la Provincia de Buenos Aires.

El presente capítulo se propone analizar precisamente los documentos curriculares mencionados, que vehiculizan lo que aquí denominamos el *discurso socio-cognitivo curricular* sobre la lectura. Se trata de examinar ahora el modo en que el campo recontextualizador ha adoptado discursos procedentes del campo primario para generar un nuevo discurso (esta vez, con un valor explícitamente prescriptivo) sobre la enseñanza de la lectura en la escuela secundaria.

El capítulo se divide en cuatro apartados. En el primero presentamos brevemente los materiales a analizar, la agencia a cargo de producirlos y el conjunto de agentes que, en este caso, conforma un equipo que proviene del campo intelectual de la educación. En efecto, las autoras que han elaborado los *Diseños Curriculares* que se analizan en este capítulo han participado de la dirección o del consejo editorial de *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, publicada entre 1980 y 2010.

El segundo apartado se aboca al estudio de las principales ideas acerca de la lectura escolar que la revista mencionada ha desarrollado en diversos artículos. El propósito

de este apartado consiste en rastrear aquellas hipótesis sobre la enseñanza de la lectura que las autoras han producido en el campo intelectual y que, luego, a través de la elaboración de los documentos curriculares, han trasladado al campo recontextualizador. Nos interesa examinar, por un lado, el conjunto de problemáticas sobre la enseñanza de la lectura que las autoras encuentran en el ámbito escolar y, por otro lado, el conjunto de propuestas que permitiría sortear esos obstáculos.

El tercer apartado examina el conjunto de documentos curriculares de Prácticas del Lenguaje de 1º, 2º y 3º año y de Literatura de 4º, 5º y 6º con el fin de observar el modo en que las conceptualizaciones desarrolladas en *Lectura y vida* se ponen en práctica en los materiales que las autoras han elaborado en el campo recontextualizador. Al respecto, nos centramos en el modo en que los *Diseños Curriculares* presentan al docente destinatario cinco cuestiones: las ideas del campo primario de la Lingüística, la descripción de los nuevos objetos de enseñanza-aprendizaje, las características específicas de los nuevos contenidos y su organización, los rasgos de los objetos de lectura y los modos en que deberá llevarse a cabo la lectura literaria. Creemos que es en estos cinco aspectos donde mejor puede observarse la orientación ideológico-educativa del *discurso socio-cognitivo curricular* sobre la lectura.

Finalmente, el último apartado aborda el modo en que el discurso recontextualizador intenta modelar la lectura en el campo secundario. Para esto, se focalizan dos aspectos a través de los cuales se pretende dar forma al trabajo del profesor y de los estudiantes: en primer lugar, las prescripciones relativas a las características de los objetos destinados a la lectura y, en segundo lugar, las prescripciones sobre los rasgos de las prácticas concretas de lectura en la escuela secundaria.

1. Agentes y agencias recontextualizadoras

En el ámbito de la Provincia de Buenos Aires, los documentos curriculares para la escuela secundaria son elaborados por la Dirección Provincial de Educación Secundaria, dependiente de la Subsecretaría de Educación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia. Dentro del período seleccionado para nuestro trabajo, se han producido seis documentos en lo que respecta a la enseñanza de la lengua y la literatura, cada uno de los cuales corresponde a uno de los seis años de la escuela secundaria:

Nº	Datos del documento	Autoría
1	Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2006) "Prácticas del Lenguaje. 1º AÑO (7º ESB) en <i>Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1º año ESB (7º ESB)</i> . La Plata: Dirección de Producción de Contenidos, pp. 197-240 [43 páginas]	Equipo de Especialistas: Mónica Rosas y Juliana Ricardo Lectura crítica: María Elena Rodríguez
2	Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007) "Prácticas del Lenguaje. 2º AÑO (SB) en <i>Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 2º año (SB)</i> . La Plata: Dirección de Producción de Contenidos, pp. 351-397 [46 páginas]	Equipo de Especialistas: Lic. Jimena Dib, Lic. Juliana Ricardo, Prof. Mónica Rosas Experta: Lic. María Elena Rodríguez
3	Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2008) "Prácticas del Lenguaje. 3º AÑO (ES) en <i>Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 3º año (ES)</i> . La Plata: Subsecretaría de Educación. Dirección de Producción de Contenidos, pp. 377-420 [43 páginas]	Equipo de Especialistas: Lic. Jimena Dib, Lic. Juliana Ricardo, Prof. Mónica Rosas Experta: Lic. María Elena Rodríguez
4	Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2010) <i>Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Literatura. 4º año</i> . La Plata: Subsecretaría de Educación. Dirección de Producción de Contenidos [36 páginas]	Equipo de Especialistas: Lic. Juliana Ricardo, Lic. Mónica Rosas Lectura crítica: Lic. María Elena Rodríguez
5	Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2011) <i>Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Literatura. 5º año</i> . La Plata: Subsecretaría de Educación. Dirección de Producción de Contenidos [39 páginas]	Equipo de Especialistas: Lic. Juliana Ricardo, Lic. Mónica Rosas
6	Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2011) <i>Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Literatura. 6º año</i> . La Plata: Subsecretaría de Educación. Dirección de Producción de Contenidos [39 páginas]	Equipo de Especialistas: Lic. Mónica Rosas, Lic. Juliana Ricardo

Aunque se trata de una jurisdicción diferente, conviene incluir aquí una breve referencia a los documentos curriculares producidos casi simultáneamente en el ámbito del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Desde la agencia a cargo de la producción curricular, la Dirección de Currícula y Enseñanza, dependiente de la Dirección General de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación de la Ciudad, se han producido cuatro documentos curriculares relativos a la enseñanza de la lengua y la literatura en la escuela secundaria:

Nº	Datos del documento	Autoría
1	Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2004 [2003]) <i>Actualización de Programas de Nivel Medio. Programa de Lengua y Literatura. Primer año (Resolución Nº 354/SED/2003)</i> . Buenos Aires: Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula [45 páginas]	Equipo técnico de Lengua y Literatura: Delia Lerner, María Jimena Dib, María Elena Rodríguez, Hilda Weitzman
2	Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2004) <i>Actualización de Programas de Nivel Medio. Programa de Lengua y Literatura. Segundo año (Resolución Nº 1636/SED/2004)</i> . Buenos Aires: Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula [32 páginas]	Equipo técnico de Lengua y Literatura: Delia Lerner, María Elena Rodríguez, Hilda Weitzman
3	Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2009) <i>Contenidos para el Nivel Medio. Lengua y Literatura</i> . Buenos Aires: Dirección General de Planeamiento Educativo. Dirección de Currícula y Enseñanza [30 páginas]	Sin mención de autores
4	Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2010) <i>Aportes para el Desarrollo Curricular. Nivel Medio. Lengua y Literatura. Orientaciones para la planificación de la enseñanza</i> . Buenos Aires: Dirección General de Planeamiento Educativo. Dirección de Currícula y Enseñanza [78 páginas]	Especialistas del área: María Elena Rodríguez, Jimena Dib, Marcela Silvestro

Si se atiende a las columnas correspondientes a la autoría de los materiales, los dos cuadros presentan no pocas coincidencias. Y si además se consideran los documentos del área de Lengua relativos también al nivel primario de ambas jurisdicciones, las coincidencias se vuelven más evidentes: María Elena Rodríguez y María Jimena Dib son también dos de las autoras de la sección “Prácticas del lenguaje” del documento *Actualización curricular. 7º grado* (Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2001) y Delia Lerner es autora de *Aportes para el desarrollo curricular. Prácticas del Lenguaje. Leer y escribir en el primer ciclo. La encuesta* (Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires,

2001) y ha estado también a cargo de la revisión crítica de *Aportes para el desarrollo curricular. Prácticas del Lenguaje. Leer y escribir en el primer ciclo. Yo leo, tú lees, él lee...* (Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2001). Es posible observar además que el tipo de participación en la elaboración de materiales no siempre se circunscribe a la autoría; en algunos casos se trata de un tipo de colaboración que se destaca a través de una mención en los agradecimientos. Por ejemplo, los *Aportes para el Desarrollo Curricular. Nivel Medio. Lengua y Literatura. Orientaciones para la planificación de la enseñanza*, del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, señalan:

La Dirección de Currícula y Enseñanza agradece, por sus aportes para el desarrollo de este material:

[...]

- a los especialistas de referencia en los distintos campos disciplinares: *Delia Lerner*, Irene Klein, Paula Labeur, Sylvia Nogueira, Silvia Seoane.

- a *Juliana Ricardo*, por su atenta lectura y sugerencias (Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad, 2010: 4, cursivas nuestras).

De manera similar, en el *Diseño Curricular para la Educación Primaria* (2008) de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires, en cuya elaboración ha participado, entre otras especialistas, Jimena Dib, una de las autoras de algunos de los documentos producidos tanto en el ámbito de la Ciudad como en el de la Provincia, se indica:

Agradecemos a *Delia Lerner*, por sus aportes para la elaboración del DC [Diseño Curricular] de *Prácticas del Lenguaje* (2008: 8, cursivas nuestras).

En este contexto, los agradecimientos no explicitan meramente vínculos personales entre los autores y los especialistas que prestan su colaboración. En el marco de materiales curriculares producidos por agencias del campo recontextualizador oficial, los agradecimientos constituyen *índices socio-institucionales de una red autoral*. El sistema de préstamos y pasajes según el cual un mismo autor se traslada de una agencia a otra o participa bajo diferentes figuras (“lector crítico”, “especialista de referencia”, “experto” o simplemente como lector que colabora “desinteresadamente”) otorga cohesión intelectual e ideológica a un equipo y garantiza cierta homogeneidad conceptual en los materiales producidos. En el caso particular que aquí se analiza, son cuatro los nombres que se mencionan recurrentemente en documentos pertenecientes en cualquiera de las dos jurisdicciones (*Delia Lerner*, *María Elena Rodríguez*, *Jimena Dib* y *Juliana Ricardo*), nombres que, por otra parte, asociados al estatus de “lector

crítico”, “especialista de referencia” o simplemente “autor”, establecen jerarquías hacia el interior del grupo.

La configuración de un equipo autorial no es privativa de esta agencia; hemos visto en el capítulo anterior una situación similar en relación con el “Equipo de Lengua” que produce los materiales vinculados con los exámenes ONE y PISA en el ámbito de la DiNIECE. Sin embargo, en el caso que abordamos en este capítulo es posible observar en el grupo de autoras encargadas de la elaboración de documentos curriculares una particularidad: se trata de investigadoras procedentes del campo intelectual de la educación y, más precisamente, del campo intelectual de la enseñanza de la lectura.

María Elena Rodríguez ha dirigido la revista *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura* desde su aparición en 1980 hasta 2008, y Mirta Castedo ha continuado esta tarea hasta el cierre de la publicación en 2010. Se trata de una publicación periódica de la *International Reading Association* (IRA), institución privada sin fines de lucro creada en 1956. Organismo consultor de la UNESCO, la IRA se propone como objetivos, entre otros, promover la lectura, propiciar el desarrollo profesional de agentes vinculados con la educación y contribuir al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. En la actualidad la IRA cuenta con más de noventa y cinco mil socios individuales e institucionales y posee filiales en diversos países.

Con el propósito de crear una publicación relativa a la problemática de la lectura en el contexto latinoamericano, la filial argentina de la IRA inicia en marzo de 1980 la publicación de *Lectura y vida* con una periodicidad trimestral (se editaban cuatro números por año en marzo, junio, septiembre y diciembre). La evaluación de los artículos estuvo a cargo de un Comité Editorial Consultivo integrado por especialistas en el área tales como Berta Braslavsky, Mabel Condemarín, María Eugenia Dubois, Emilia Ferreiro, Kenneth Goodman, Josette Jolibert, Delia Lerner, Isabel Solé y Ana Teberosky. Sus asistentes editoriales fueron Mariana Franco y Jimena Dib.

El examen de la revista permite observar que el colectivo articulado en torno a *Lectura y vida* pretende no solo contribuir a la enseñanza, a la promoción y a la investigación a través de la difusión de teorías o relatos de experiencias. Publicación periódica dirigida a diversos agentes vinculados con la lectura y la escritura a través de la docencia, la investigación o la promoción, la revista se constituye también en un *instrumento de intervención* en el sistema educativo y legitima a las integrantes de ese colectivo intelectual en tanto *agentes de intervención*, precisamente por las credenciales

obtenidas en el campo investigativo. Como señala Delia Lerner, integrante del consejo editorial consultivo de la revista:

La responsabilidad involucrada en la elaboración de documentos curriculares hace sentir fuertemente la necesidad de la investigación didáctica. *Prescribir es posible cuando se está seguro de aquello que se prescribe, y se está tanto más seguro cuanto más investigada está la cuestión* desde el punto de vista didáctico (Lerner, 2003 [2001]: 84, cursivas nuestras).

La tarea de prescribir a través de la elaboración de documentos curriculares corresponde a quienes han dado muestras de pertenecer al campo de la investigación, dice Lerner¹. Entre la investigación y la prescripción debe existir una continuidad dado el nivel de responsabilidad requerido en la elaboración de documentos curriculares. En otras ocasiones, la autora expresa con menos ambages el deseo manifiesto de intervenir en el sistema educativo:

Lamentablemente, no podemos modelar el sistema de enseñanza a imagen y semejanza de nuestros deseos [...]. Pero tampoco podemos renunciar a modificar en forma decisiva el sistema de enseñanza. [...] será necesario estudiar los mecanismos o fenómenos que se dan en la escuela e impiden que todos los niños se apropien [...] de esas prácticas sociales que son la lectura y la escritura. Al conocerlos, se hará posible vislumbrar formas de controlar su acción, así como precisar algunas cuestiones relativas al cambio curricular e institucional (ibíd.: 48-9, cursivas nuestras).

Como sea, la continuidad entre investigación y prescripción curricular proclamada por la autora se percibe como necesaria y, en este caso, ha quedado asegurada a través de la participación de los mismos agentes. El núcleo de agentes articulado en torno a *Lectura y vida* es el grupo a cargo de la autoría de los documentos curriculares en al menos dos jurisdicciones clave del país. Nos interesan aquí los correspondientes a la Provincia de Buenos Aires.

¹ El vínculo entre investigación y prescripción es insistente en los trabajos de la autora: “El control de la transposición didáctica no puede ser una responsabilidad exclusiva de cada maestro. Es responsabilidad de los gobiernos hacer posible la participación de la comunidad científica en esta tarea y es responsabilidad de la comunidad científica expedirse sobre la pertinencia de los ‘recortes’ que se hacen al seleccionar contenidos” (*ibíd.*: 53); “Es responsabilidad de los organismos rectores de la educación, así como de los especialistas en diseño curricular y en análisis institucional, tener en cuenta los datos ya aportados por la investigación para evaluar sus propuestas a la luz de los efectos que producirán en el ‘contrato didáctico’ referido a la lengua escrita y, por ende, en las posibilidades de que la escuela contribuya de manera efectiva a la formación de lectores y productores de texto” (*ibíd.*: 58).

2. El discurso socio-cognitivo curricular sobre la lectura en el campo intelectual de la educación

Antes de exponer el análisis del discurso sobre la lectura que comunican los documentos curriculares, conviene detenerse en los principales núcleos teórico-ideológicos que recorren algunos de los artículos publicados en *Lectura y vida*. Dado que existe un propósito de continuidad entre investigación y prescripción, el examen de los tópicos recurrentes permite leer los documentos curriculares como el ámbito de aplicación de las ideas ensayadas en la revista; en este sentido, consideramos que *Lectura y vida* constituye la instancia programática, y el currículum, la concreción de ese programa.

El examen de los artículos publicados en *Lectura y vida* proporciona algunas claves acerca del bagaje teórico-didáctico que las autoras han puesto en juego para pensar la enseñanza de la lectura. En ellos, por una parte, se observa *un conjunto de problemáticas* que surgen de un diagnóstico previo; por otro lado, los trabajos formulan *un conjunto de propuestas* para resolver aquellas problemáticas. En los dos siguientes apartados desarrollamos sintéticamente cada una de esas dos dimensiones: problemáticas y propuestas de solución.

2.1. Las principales problemáticas en la enseñanza de la lectura

Los trabajos de las autoras nucleadas en *Lectura y vida* muestran que sus saberes sobre lo escolar provienen fundamentalmente de un fluido contacto con las instituciones escolares a través de la investigación educativa. Su presencia en las escuelas –evidenciado a través de trabajos de campo que incluyen análisis de observaciones etnográficas, cuestionarios y entrevistas a alumnos, docentes y directivos, y a través de la puesta en práctica de experiencias de trabajo en las aulas– les permite elaborar un diagnóstico acerca del estado de la enseñanza en general y, en particular, de la enseñanza de la lectura. Las preocupaciones que insistentemente atraviesan los artículos pueden sintetizarse en tres cuestiones: la evaluación cuantitativa de los aprendizajes, el desarrollo de prácticas y contenidos tradicionales de enseñanza y la existencia de obstáculos institucionales para la renovación de las prácticas. Comentamos a continuación cada uno de estos tres aspectos.

La oposición al discurso cuantitativo de la evaluación

Si se intenta comparar los conceptos sobre la lectura que encuentran un lugar en *Lectura y vida* y aquellas que constituyen el trasfondo conceptual de los operativos de evaluación analizados en el capítulo anterior, no se manifiestan fuertes contrastes: el conjunto de teorías y conceptualizaciones a partir de las cuales las autoras piensan el tema de la lectura no difiere demasiado del marco teórico lingüístico o psicolingüístico que subyace en los exámenes de operativos de evaluación de comprensión lectora llevados a cabo a través de la DiNIECE. Conceptos propios de la lingüística tales como “géneros discursivos” y “tipos” o “secuencias textuales”, y conceptualizaciones propias de la psicolingüística acerca de los niveles de procesamiento están presentes en *Lectura y vida* tanto como en los documentos vinculados con los exámenes de ONE y de PISA².

Sin embargo, en lo relativo a la lectura en la institución escolar y particularmente en lo que respecta a *la evaluación* de los alumnos, las autoras de *Lectura y vida* adoptan una posición radicalmente contraria a la defendida por el equipo de la DiNIECE. Aun cuando no exista un enfrentamiento explícito entre agentes o agencias, queda absolutamente manifiesta la radical desconfianza y el fuerte rechazo que se exhibe respecto de aquello que en la revista se denomina “la cultura del test”. En relación con este tema, Isabel Solé (2001) expone en las páginas de *Lectura y vida* el conjunto de rasgos que definen dicha “cultura”: el uso de pruebas escritas “objetivas”, la evaluación de contenidos simples a través de selección de respuestas, el predominio de la función acreditativa, un fuerte énfasis en el producto, la concepción de la evaluación como instancia claramente diferenciada de la situación de enseñanza y una concepción conductista, cuantitativa y acumulativa del aprendizaje.

De manera similar, la investigadora chilena Mabel Condemarín rescata modos de evaluación alternativos (la “evaluación auténtica”) que escapan a los test

² *Lectura y vida* ha contribuido significativamente a la difusión de trabajos producidos desde la Psicolingüística no solo en artículos publicados en la revista, sino también por medio de la publicación de libros. A través de la colección “Textos en contexto”, por ejemplo, el proyecto editorial de *Lectura y vida* difundió trabajos tales como “La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística” de Kenneth Goodman, “El rol del conocimiento en la comprensión del discurso: un modelo de construcción-integración” de Walter Kintsch y “La teoría transaccional de la lectura y la escritura” de Louise Rosenblatt. Cf. AAVV (1996) *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura 1* y AAVV (1996) *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura 2*. Buenos Aires: Lectura y vida.

estandarizados. A diferencia de estos últimos, una “evaluación auténtica” incluye dispositivos tales como

...inventarios de lectura informal, pruebas elaboradas o seleccionadas por ellos [los maestros] mismos, registros de observaciones, fichas o guías elaboradas por los alumnos, colecciones de trabajos, productos de proyectos de curso, entrevistas de lectura, composiciones, grabaciones y otras muestras de acciones, o creaciones de los alumnos (Condemarín, 1995: 2)³.

En este trabajo, Condemarín se manifiesta en contra del uso de ítems de selección múltiple por diversas razones: en principio, porque nunca existe una sola respuesta posible para una pregunta de comprensión lectora; rechaza además el uso de tests que fragmentan la lectura en destrezas aisladas pretendiendo informar sobre el desempeño de cada destreza por separado y denuncia que rara vez se evalúa cuándo y cómo los estudiantes varían sus estrategias de acuerdo con la situación de lectura y con las características de los textos. En cambio, en el marco de una “evaluación auténtica”, se tendría en cuenta la variedad de inferencias que un texto obliga a realizar como consecuencia de la diversidad de conocimientos y experiencias previas, se consideraría el modo en que se complementan diversas destrezas puestas en juego en la lectura y se atendería la habilidad con que un lector varía estrategias de lectura de acuerdo con las situaciones y las clases de textos. En síntesis,

...la evaluación [auténtica] refleja más información auténtica y continua que aquella disponible solo a partir de puntajes obtenidos a través de pruebas estandarizadas, referidas a criterio o elaboradas por el maestro para ser aplicadas en forma colectiva (*ibíd.*: 9).

Los trabajos de *Lectura y vida* manifiestan así concepciones sobre las prácticas de evaluación contrarias a las de la DiNIECE y, al mismo tiempo, muestran un posicionamiento dentro del campo, es decir, definen un espacio que se enfrenta con los discursos sobre la evaluación de la lectura que provienen de una agencia fundamental del Ministerio de Educación de la Nación. La mirada sobre los modos de evaluar permiten vislumbrar que, al menos en este punto, el discurso socio-cognitivo

³ Hemos consultado los artículos de *Lectura y vida* en el sitio web de la Universidad Nacional de La Plata, donde se han publicado los artículos de todos los números de la revista: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar> [última consulta: 30/3/2013]. Los artículos aparecen allí en formato pdf y sin la estructura grafica original de la publicación en papel. Por lo tanto, el número de página que se indica al final de cada cita corresponde a la página del archivo pdf colgado en el sitio web y no al número de página de la publicación original.

curricular sobre la lectura introduce una polémica entre diferentes agencias dentro del campo recontextualizador.

La crítica a prácticas y contenidos tradicionales de enseñanza

Numerosos artículos de *Lectura y vida* son el resultado de trabajos de campo destinados a observar las prácticas habituales de enseñanza de lectura y escritura en diferentes niveles de la educación, no circunscriptas exclusivamente al área de Lengua (se consideran también, por ejemplo, las prácticas de lectura y escritura desarrolladas en el ámbito de las Ciencias Naturales y Sociales). Estos trabajos suelen presentar un estado de la enseñanza que merece una profunda crítica por parte de las autoras. Es así como los artículos comprueban con preocupación que las prácticas habituales tienden a responder a un modelo mecanicista, son rutinarias y están fuertemente centradas en los productos más que en los procesos; en las actividades “prima la realización individual, en un lapso corto de tiempo, en situaciones controladas por los profesores” y las tareas “en general exigen la reproducción del conocimiento” y “son relativamente fáciles de corregir y valorar” (Solé, 2001: 4); además suelen priorizarse las producciones individuales realizadas en clase, bajo el control de los parámetros por parte del docente, y las evaluaciones están constituidas por exámenes de formato típico: preguntas que incluyen una única tarea del tipo “responda a las siguientes preguntas” (Solé, 2000).

En el caso específico del área de Lengua, a las formas tradicionales de enseñanza debe sumarse un factor que constituye un agravante que obstaculiza la renovación de las prácticas: la presencia hegemónica de contenidos relativos al estudio sistemático de la lengua. Dice Solé:

...una parte importante de lo que se evalúa en el área de Lengua (al menos a través de los exámenes) está muy vinculada a la adopción de un enfoque formal, que prima los conocimientos lingüísticos y normativos. Además, el conocimiento de contenidos morfológicos, sintácticos y ortográficos se evalúa fundamentalmente mediante su aplicación en ejercicios específicamente diseñados a tal fin. Por lo que se refiere a los conocimientos factuales y conceptuales, se valoran con mucha frecuencia demandando definiciones y explicaciones sobre conceptos y normas (Solé, 2000: 11).

María Elena Rodríguez, directora de la publicación, muestra una posición similar a la de Solé. En un artículo que procura presentar un modo alternativo de trabajo en el aula de Lengua, la autora se muestra consciente de que su propuesta implica tomar distancia del tradicional “formalismo” o “descriptivismo”:

Esta concepción de la lengua implica apartarse, **en cierta medida**, del marco teórico que ha regido nuestros saberes prácticos y nuestras rutinas epistemológicas y didácticas, ligadas a la gramática descriptiva y clasificatoria del estructuralismo, que prevaleció en las clases de Lengua, y al historicismo y formalismo que orientó los abordajes de los textos en las clases de Literatura. La coherencia con ese marco redujo muchas veces las clases de Lengua a tediosos ejercicios de análisis sintáctico de oraciones y a clasificaciones de las distintas categorías gramaticales, según sus funciones y sus estructuras morfológicas y semánticas, ejercicios que se justificaban p.e. por una supuesta incidencia en el desarrollo de las operaciones cognitivas superiores.

El resultado de esta enseñanza fue la total desvinculación de los conocimientos gramaticales de las necesidades concretas de comunicación (Rodríguez, 1995: 7, negritas de la autora).

Los artículos muestran así un saber acerca de aquello que transcurre habitualmente en las escuelas y, sobre todo, una valoración: el estado de cosas constituye un obstáculo para el desarrollo de prácticas renovadoras en lo relativo a la enseñanza de la lectura. A esa obstaculización contribuyen cierto mecanicismo funcional a la evaluación cuantitativa y cierta tradición de contenidos que han estructurado fuertemente la enseñanza de la disciplina.

El problema institucional de la lectura escolar

Pero más allá de las prácticas rutinarias de lectura y escritura y más allá de los contenidos de índole gramatical y normativa que funcionan en desmedro de prácticas alternativas para la enseñanza de la lectura, existen otros obstáculos cuya eliminación no está simplemente al alcance de la formación o capacitación de los docentes o de un cambio curricular. Estos obstáculos presentan una mayor complejidad porque tienen la particularidad de estar inscriptos en la dinámica de la escuela en tanto *organización* y, en este sentido, se trata de obstáculos ineliminables porque serían inherentes al funcionamiento de la institución escolar. Delia Lerner es la autora que más claramente ha sistematizado esos elementos obstaculizadores en su libro

sugerido como bibliografía para el docente en los *Diseños curriculares: Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* (2003 [2001]).

En su trabajo, Lerner sostiene la hipótesis de que las características propias de la *práctica social* de la lectura (y de la escritura) contradicen las características propias de la *enseñanza escolar*, y esta oposición es la que dificulta significativamente la posibilidad de transformar la lectura en objeto de enseñanza. Para sostener esta hipótesis, la autora desarrolla diversos argumentos. En primer lugar, observa que la lectura no constituye un “saber típicamente escolarizable” dado que es irreductible a la fragmentación y a la secuenciación; se trata de una *práctica*, es decir, de una “totalidad indisociable” que se aprende a través de la participación en actividades de lectura y que se resiste a la programación secuencial. En segundo lugar, la autora observa que habitualmente “la enseñanza se estructura [...] según un eje temporal único, según una progresión lineal, acumulativa e irreversible” (2003 [2001]: 30); de este modo, la temporalidad escolar entra en contradicción con otros dos tiempos: el del aprendizaje y el de las prácticas de lectura. El tiempo del aprendizaje –“lejos de ser lineal, acumulativo e irreversible– supone aproximaciones simultáneas al objeto de conocimiento desde diferentes perspectivas, supone coordinaciones y reorganizaciones cognitivas que resignifican en forma retroactiva las interpretaciones atribuidas a los contenidos aprendidos” (*ibíd.*: 30). En cuanto al tiempo de las prácticas de lectura, “estas son [...] totalidades indisociables que se resisten al parcelamiento y a la secuenciación”, de modo que “si se intenta parcelar las prácticas, resulta imposible preservar su naturaleza y su sentido para el aprendiz” (*ibíd.*: 30). Finalmente, Lerner procura demostrar la tensión entre institución escolar y enseñanza de la lectura estableciendo una oposición entre la *práctica social* de la lectura y la *lectura escolar*: mientras que en “la vida social” la lectura desempeña una función específica (búsqueda de información, entretenimiento, etcétera), la *práctica escolar* de la lectura tiene necesariamente algo de “artificial” y “parece atentar contra el sentido común” (*ibíd.*: 50). Este rasgo de artificialidad se observaría, por ejemplo, en prácticas de lectura tradicionales y típicamente escolares tales como la lectura lineal de textos completos (de principio a fin), la lectura oral, la lectura de textos elaborados exclusivamente para el ámbito escolar y la propuesta de una sola interpretación correcta para cada texto; por el contrario, fuera de la escuela –dice Lerner– los textos no se leen necesariamente de manera lineal ni completa, no siempre se oraliza la lectura, los textos son objeto de una diversidad de interpretaciones y se leen textos “reales”, es decir, no preparados exclusivamente para aprender a leer. Al respecto, llama la atención la caracterización que, a partir del campo semántico de la naturaleza,

Lerner hace de la lectura que se practica por fuera del espacio escolar: “En la escuela, no resultan ‘*naturales*’ los propósitos que perseguimos habitualmente fuera de ella” (*ibíd.*: 29); “el tiempo de la enseñanza entra en contradicción [...] con *la naturaleza* de las prácticas de lectura y escritura” (*ibíd.*: 30); “si se intenta parcelar las prácticas, resulta imposible preservar *su naturaleza* y su sentido” (*ibíd.*: 30); “cuáles [modificaciones] deben evitarse para *no desnaturalizar* el saber que se pretende comunicar” (*ibíd.*: 82); “la *desnaturalización que la lectura sufre* en la escuela ha sido puesta en evidencia en forma irrefutable” (*ibíd.*: 116, cursivas nuestras en las cinco citas). La práctica *social* de la lectura tendría algo del orden de la *naturaleza* de las cosas; la práctica *escolar* de la lectura, consecuentemente, mostraría rasgos de *desnaturalización*.

En síntesis, para Lerner, la escuela pone en primer plano los propósitos didácticos en desmedro de los propósitos comunicativos, que son los que predominarían en la “vida social” y tal priorización acentuaría “la distancia entre el objeto de conocimiento que existe fuera de la escuela y el objeto que es realmente enseñado en la escuela” (*ibíd.*: 50). La institución escolar constituye así un conflicto en sí misma: deforma, tergiversa, pervierte los saberes que en la sociedad circulan en su estado “natural”:

Esta transformación cambia profundamente el sentido de la lectura y la escritura, las convierte en algo muy diferente de lo que son fuera de la escuela: actividades fuertemente cargadas de sentido para los lectores o escritores, insertas en proyectos valiosos y orientadas a cumplir propósitos con los cuales ellos están comprometidos (*ibíd.*: 105).

Es así como *Lectura y vida* diagnostica un estado de situación poco promisorio para el desarrollo de la lectura en la escuela. La evaluación concebida en términos de *accountability*, las prácticas y los contenidos tradicionales en la enseñanza de la lengua y los rasgos desnaturalizados que la lectura asume en el ámbito escolar constituyen obstáculos desalentadores. Sin embargo, las autoras encuentran, pese a todo esto, la posibilidad de formular propuestas de intervención.

2.2. Las principales propuestas para la enseñanza de la lectura

Los artículos de *Lectura y vida* no suelen limitarse al mero reconocimiento de obstaculizadores en el desarrollo de prácticas de enseñanza de la lectura en la escuela. Así como los trabajos exploran las instituciones escolares con el objeto de

diagnosticar el estado de cosas, del mismo modo se examinan diferentes posibilidades de intervención tendientes a resolver las dificultades detectadas. Desde la formulación de propuestas posibles de enseñanza hasta la narración de experiencias didácticas ya realizadas, *Lectura y vida* despliega una serie de respuestas para la intervención en el campo secundario. En esas respuestas es posible distinguir, en primer lugar, un conjunto de *saberes del campo primario* que constituyen condición de posibilidad para la intervención; en segundo lugar, un conjunto de *contenidos alternativos* para la enseñanza de la lectura y, finalmente, un *formato de intervención*, es decir, el diseño de un *artefacto* concreto en vistas a la resolución de los problemas de la práctica. Nos detendremos brevemente en cada uno de estos tres aspectos.

Los saberes de la Didáctica de la Lectura en construcción

Los trabajos del grupo de *Lectura y vida* están constantemente atravesados por los discursos de la Psicología Cognitiva y, especialmente, por los discursos de la Psicología Genética de cuño piagetiano. Esta constituye la primera indudable base teórica sobre la cual se diseñan diferentes propuestas para la intervención didáctica.

Aun cuando la obra de Piaget no aparezca mencionada o citada con frecuencia en los artículos, las referencias a sus aportes son fácilmente reconocibles en la terminología empleada y constituyen el sustrato conceptual a partir del cual se reflexiona sobre los procesos de comprensión lectora:

...la comprensión de la lectura no es sino un caso particular de la comprensión en general. Tal como las investigaciones psicogenéticas lo han demostrado en los más diversos campos de la construcción del conocimiento, el sujeto comprende el mundo a partir de los esquemas de asimilación que previamente ha elaborado. El progreso del conocimiento se hace posible gracias a la coordinación progresiva de los esquemas de asimilación, gracias a la capacidad de los esquemas de acomodarse a lo nuevo, en la medida en que lo nuevo sea suficientemente cercano a lo ya construido como para ser asimilable por los instrumentos cognoscitivos del sujeto.

La comprensión de la lectura es entonces relativa –como lo es la comprensión del mundo en general– porque el conocimiento no se construye de una vez para siempre, sino por aproximaciones sucesivas, a lo largo de las cuales la complejidad y extensión

crecientes de la estructura intelectual hacen posible un conocimiento cada vez más objetivo (Lerner, 1985: 3)⁴.

Sin embargo, las autoras saben que las conceptualizaciones de la psicología cognitiva no bastan para imaginar formas de intervención en la enseñanza escolar de la lectura ni para diseñar una teoría didáctica constructivista desde la cual llevar a cabo esa intervención. Saben que la idea misma de “intervención didáctica” es fácilmente cuestionable desde la crítica proveniente del “bando vygotskyano”, fracción capaz de acusar al “piagetismo” de “mentalismo”, “biologicismo” y aun de “behaviorismo”⁵. Por esta razón, para producir una teoría de la didáctica escolar de la lectura, las autoras buscan combinar los aportes de la Psicología Cognitiva con los de otra configuración teórica: la Didáctica de la Matemática.

En efecto, las autoras encuentran en los didactas de la matemática del ámbito francófono (Yves Chevallard, Guy Brousseau, Jean Brun) un conjunto de aportes trasladables a la didáctica de otras disciplinas y, fundamentalmente, a la construcción de una didáctica orientada a pensar la especificidad de las situaciones de enseñanza en el ámbito escolar. Es así como se adoptan, por ejemplo, categorías tales como la de “transposición didáctica” de Yves Chevallard, o la de “contrato didáctico” de Guy Brousseau, dado que permiten “tomar en consideración no solo la naturaleza del proceso cognitivo del niño, sino también la naturaleza del saber que se está intentando comunicar y la acción que ejerce el maestro para garantizar la comunicación de ese

⁴ Dentro del consejo consultivo editorial de la revista, la presencia de Emilia Ferreiro, reconocida investigadora argentina cuya tesis doctoral fuera dirigida por Piaget, no constituye un dato menor. De hecho, en reiteradas oportunidades, la publicación de *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky en 1979 –año anterior a la aparición de *Lectura y vida*– es señalada como un punto de inflexión paradigmático en la historia de la psicología cognitiva en la Argentina: “...experiencias e investigaciones didácticas [...] se realizaron en el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura a partir del momento en que los trabajos de Ferreiro y sus colaboradores develaron la psicogénesis del sistema de escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979), experiencias que tomaron en cuenta no solo estos aportes sino también contribuciones más generales de la epistemología genética que resultan esenciales para el trabajo didáctico” (Lerner, 1996^b: 71).

⁵ En los últimos años, quizás sea el investigador belga Jean-Paul Bronckart quien desde una perspectiva vygotskyana ha liderado las críticas más radicalizadas contra los usos de Piaget en la enseñanza de la lengua: “En nuestra opinión, se pueden hacer tres críticas importantes al constructivismo piagetiano. En primer lugar, esta concepción –tal como el behaviorismo– no considera los efectos de los factores históricos, económicos y sociales sobre las condiciones de elaboración y sobre el contenido mismo de los conocimientos científicos. Además, en sus comienzos, Piaget otorgaba importancia a los factores sociales, lingüísticos e interactivos [...], pero luego minimizó progresivamente su impacto para centrarse en un desarrollo individual, lógico o cognitivo, cuyas causas serían internas y, por ende, de orden biológico. [...] Por último, los procesos deliberados de formación no pueden tener un papel decisivo en los procesos de desarrollo, y sus variantes culturales, sociales o propiamente didácticas no presumen efectos diferenciales” (Bronckart, 2007: 22).

saber” (Lerner, 1996^b: 76). En síntesis, la Didáctica de la Matemática brindaría la posibilidad de escapar a las “interpretaciones pedagógicas ‘individualistas’ de la teoría piagetiana” (*ibíd.*: 82) y, al mismo, tiempo propone un modelo teórico a partir del cual construir una Didáctica de la Lectura atenta a la especificidad de la enseñanza escolar:

...Brun (1994) señala que las interpretaciones “aplicacionistas” [de la psicología cognitiva] se han producido probablemente no solo porque los representantes de esta posición no se preguntaron sobre las diferencias entre el objeto de estudio de la Didáctica y el de la Psicología, sino además “a causa de la proximidad de las preocupaciones que se refieren a la transformación de los conocimientos en *un sujeto* y en *un alumno*”. La Didáctica es también –Brun lo señala en relación con la Didáctica de la Matemática; nosotros creemos que la afirmación es igualmente válida para la Didáctica de la lectura y la escritura– un intento de responder a preguntas relativas a la transformación que tiende hacia la adquisición de saberes específicos que han sido culturalmente producidos y cuya comunicación es responsabilidad de la institución escolar (*ibíd.*: 79, cursivas de la autora).

Entonces, el encuentro de los aportes de la Psicología Cognitiva con los de la Didáctica de la Matemática abona el suelo de una Didáctica de la Lectura. Solo haría falta agregar, sin dudas, los aportes de los saberes disciplinares específicos del campo primario: los de las llamadas “Ciencias del Lenguaje”. No obstante, las conceptualizaciones que provienen del campo de la Lingüística son indispensables, pero solo con una condición fundamental: deben estar fuertemente subordinadas a la construcción de una Didáctica de la Lectura. *Lectura y vida* lo advierte permanentemente a través de sus más conspicuas representantes; dice, por ejemplo, la directora-fundadora de la publicación:

¿Cómo “enseñar” a hablar en la escuela? Algunas de las respuestas a este interrogante encuentran sus fundamentos teóricos en disciplinas periféricas de la lingüística, tales como la sociolingüística, la pragmática y la etnografía del habla. Estas ciencias del lenguaje ofrecen a la didáctica del área una materia prima de interés para la enseñanza de la lengua oral. Pero esa **materia prima** (que manipulamos en el campo de los estudios del lenguaje y que integra nuestros programas universitarios) **no puede ni debe bajar al aula sin la catalización de una didáctica de la lengua** que la transforme en objeto de enseñanza (Rodríguez, 1995: 4, negritas de la autora).

De manera similar, en relación con diferentes proyectos de escritura desarrollados con niños de entre 5 y 12 años de edad, Mirta Castedo, la directora durante la etapa final de *Lectura y vida*, señala:

Muy poco de lo que aquí se expone hubiese podido elaborarse sin conocer lo que hoy sabemos sobre los procesos de conceptualización de los niños acerca de la lengua escrita y su sistema de representación. [...] Tampoco estaríamos enseñando a los chicos a ponerse en el lugar del lector [...] si la lingüística actual no nos hubiese develado que existe algo más que reglas de ortografía, sujetos y predicados... Pero nada de esto puede entrar directamente en nuestras aulas si no reconocemos la necesidad de elaborar una teoría didáctica que oriente científicamente nuestras decisiones. Es, por el momento, una teoría en construcción (Castedo, 1995: 20).

Finalmente, observa Lerner:

Todos los problemas que se enfrentan en la producción curricular son problemas didácticos. Esto significa que se trata de problemas que solo la didáctica de la lengua puede contribuir a resolver. Los saberes de otras disciplinas –en particular los de la Lingüística, que estudia el objeto, y los de la Psicolingüística, que estudia la elaboración del conocimiento lingüístico por parte del sujeto– están indudablemente presentes, pero intervienen articulándose para comprender mejor los problemas didácticos que se plantean. Los saberes que estas otras disciplinas nos proveen constituyen una ayuda fundamental, pero no son suficientes para resolver los problemas curriculares. Resulta imprescindible recurrir a un análisis estrictamente didáctico para encontrar las soluciones que se requieren (Lerner, 2003 [2001]: 81-2).

Por una parte, se trata sin dudas de un principio teórico-metodológico: no es posible pensar en la posibilidad de transformar las prácticas escolares de lectura solo a partir de los saberes procedentes del campo primario de la Lingüística y la Psicolingüística. Pero por otra parte, el llamado a la subordinación de las disciplinas de referencia respecto de los saberes didácticos puede interpretarse también como una estrategia de campo intelectual. En este sentido, el reclamo de las autoras pone en evidencia la importancia que le otorgan al proceso de la recontextualización, es decir, a la necesaria operación de reformulación a efectuar sobre aquellos saberes lingüísticos del campo primario dado que su ingreso en el campo secundario no puede, sin más, como dice una de las autoras citadas, “bajar al aula”. Entonces, si es necesario recontextualizar esos saberes disciplinares, esa tarea debería quedar en manos de quienes han investigado al respecto a través de la construcción de una didáctica de la lectura: las autoras nucleadas en *Lectura y vida* son quienes podrán llevar a cabo las complejas tareas propias del campo recontextualizador.

La redefinición de los contenidos de enseñanza

Imaginar la enseñanza de la lectura y de la escritura desde la perspectiva constructivista-cognitivista que asumen las autoras de *Lectura y vida* implica una serie de condiciones. Entre ellas figuran las de concebir ambas prácticas como procesuales y como ejemplos de pensamiento estratégico, esto es, como contenidos de carácter procedimental o tareas que no pueden ser resueltas de manera repetitiva y mecánica; tener en cuenta la pertinencia de los conocimientos previos de los lectores; otorgar herramientas para que los alumnos puedan aprenderlas de forma autónoma, es decir, para que puedan aprender criterios y parámetros que permitan su autorregulación; considerar que las regulaciones que ejerce el docente sólo tienen impacto cuando los alumnos pueden integrarlas en sus propios procesos de regulación cognitiva, y entender las prácticas de lectura y escritura como “formidables instrumentos no solo para incorporar la información, sino para transformar esta en conocimiento, para incrementar y transformar la estructura conceptual del lector/escritor” (Castells & Solé, 2004: 2).

Ahora bien. Estas condiciones plantean un problema que podría formularse a través de la siguiente pregunta: ¿Cómo materializar e inscribir en la escuela todo este conjunto de conceptualizaciones sobre la lectura dadas las fuertes limitaciones institucionales que las propias autoras han observado de cerca en el ámbito escolar? Si –como hemos señalado anteriormente– la escuela tiende a acentuar una inercia que conduce a evaluar los aprendizajes en términos cuantitativos, a reproducir prácticas rutinarias de enseñanza de la lengua y de la lectura y a imprimir una lógica institucional regulada por la fragmentación, parcelación y “desnaturalización” de los contenidos, ¿qué condiciones de posibilidad existen efectivamente para la construcción de una didáctica atenta a la formación integral de verdaderos lectores? La respuesta de Lerner es taxativa: *la formación escolar de lectores solo puede llevarse a cabo si se reduce al mínimo la distancia entre la lectura escolar y la lectura que se realiza fuera de la escuela*. Aun considerando las fuertes restricciones institucionales que impiden que la práctica escolar de la lectura asuma los rasgos que la lectura tiene en tanto práctica social, es necesario que la práctica escolar de la lectura se parezca *todo lo posible* a la práctica social de la lectura, es decir, se debe “poner en escena –a pesar de las dificultades y contando con ellas– una versión escolar de la lectura y la escritura más próxima a la versión social (no escolar) de estas prácticas” (Lerner, 2003 [2001]: 32).

La tarea de erosionar los límites que unen y separan escuela y sociedad o, más precisamente, lectura escolar y lectura no escolar, implica introducir una serie de transformaciones fundamentales relacionadas con los *contenidos* de la enseñanza. La propuesta con la que la escuela debería acordar consiste en llevar a cabo una completa reconfiguración de la orientación que ha tenido la enseñanza de la Lengua. Tal reconfiguración implica desplazar los contenidos tradicionales y establecer en su lugar otros contenidos que tomen como referencia las *prácticas sociales de lectura y escritura*. Los contenidos de enseñanza ya no serían, entonces, elementos lingüísticos (gramaticales o de normativa, por ejemplo). Los contenidos deberían estar constituidos ahora por las mismas tareas que llevan a cabo los lectores en su vida cotidiana:

Considerar que el objeto de enseñanza se construye tomando como referencia las prácticas de lectura y escritura supone [...] acordar un lugar importante a lo que hacen los lectores y escritores, supone concebir como contenidos fundamentales de la enseñanza los *quehaceres del lector* [...]. Entre los quehaceres del lector que implican interacciones con otras personas acerca de los textos, se encuentran, por ejemplo, los siguientes: comentar o recomendar lo que se ha leído, compartir la lectura, confrontar con otros lectores las interpretaciones generadas por un libro o una noticia, discutir sobre las intenciones implícitas en los titulares de cierto periódico... Entre los más privados, en cambio, se encuentran quehaceres tales como anticipar lo que sigue en el texto, releer un fragmento anterior para verificar lo que se ha comprendido cuando se detecta una incongruencia, saltar lo que no se entiende o no interesa y avanzar para comprender mejor, identificarse con el autor o distanciarse de él asumiendo una posición crítica, adecuar la modalidad de lectura – exploratoria o exhaustiva, detenida o rápida, cuidadosa o distendida...– a los propósitos que se persiguen y al texto que se está leyendo... (*ibíd.*: 96-7).

La consideración de los diversos “quehaceres del lector” en términos de contenidos puede conducir a un malentendido: el de creer que los quehaceres son, en verdad, tareas o actividades que los alumnos pondrán en práctica para el aprendizaje de otros contenidos. Por esta razón, Lerner formula una advertencia:

Los quehaceres del lector y del escritor son contenidos –y no actividades, como podría creerse a partir de la formulación en infinitivo– porque son aspectos de lo que se espera que los alumnos aprendan... (2003 [2001]: 98)

El artefacto de intervención: los proyectos

Redefinidos los contenidos, resulta fundamental encontrar *una forma* capaz de organizarlos para su transmisión. Y al respecto podría afirmarse que el intento de diseñar este artefacto constituye el objetivo principal que las autoras de *Lectura y vida* se proponen a lo largo de sus intervenciones. En efecto, la solución para la organización escolar de los contenidos adquiere, por su persistente tratamiento, el carácter de tópico: el *proyecto*.

¿Qué es, concretamente, un *proyecto*? Son diversas las aproximaciones que ofrece *Lectura y vida* en relación con este concepto; inclusive podría afirmarse que los diversos acercamientos no terminan de concretar nunca una definición taxativa, pero permiten ilustrar los rasgos que un proyecto puede asumir en el ámbito escolar. Castedo, por ejemplo, incluye en un artículo la formulación de la investigadora francesa Josette Jolibert:

Un módulo (proyecto) es un trabajo a lo largo del tiempo. Se lleva a cabo en numerosas sesiones, elaboradas cada vez con mayor precisión y no intercambiables. Según el tipo de texto trabajado y según las disponibilidades y las urgencias de las clases, estas sesiones pueden realizarse en dos días o en una semana o al contrario, extenderse a lo largo de un mes, de un trimestre (la novela corta) o incluso durante todo el año (poemas) (citado en Castedo, 1995: 10).

Castedo también aporta su propia definición:

Un proyecto es una macrosituación de enseñanza en el transcurso de la cual el docente organiza y plantea las situaciones de clase [...]. Se trata de una serie de situaciones unificadas por una finalidad conocida y compartida por todo el grupo (p.e.: poder llegar a escribir cuentos de monstruos, poder desgrabar una entrevista de manera que el otro pueda leerla, decorar la escuela para una fecha patria para la cual, entre otras cosas, se va a hacer un periódico de la época colonial) (*ibíd.*: 10).

Lerner ofrece algunos otros ejemplos:

El trabajo por proyectos permite, en efecto, que todos los integrantes de la clase –y no solo el maestro– orienten sus acciones hacia el cumplimiento de una finalidad compartida: grabar un caset de poemas para enviar a otros niños o para hacer una emisión radial dota de sentido al perfeccionamiento de la lectura en voz alta porque los reiterados ensayos que es necesario hacer no constituyen un mero ejercicio, sino que se orientan hacia un objetivo valioso y realizable en el corto plazo –compartir con otras personas las propias

emociones experimentadas frente a los poemas elegidos–; preparar una carta de lector para protestar por un atropello a los derechos de los niños permitirá aprender a “escribir para reclamar” enfrentando todos los problemas que se plantean en la escritura cuando se está involucrado en una situación auténtica, en la que efectivamente se trata de producir un texto suficientemente convincente como para lograr que la carta sea publicada y surta un efecto sobre los lectores... (2003 [2001]: 33-4).

En la implementación de proyectos, entonces, residirían dos grandes ventajas. Por una parte, el proyecto constituye una modalidad de trabajo superadora de prácticas tradicionales de enseñanza fuertemente arraigadas en la institución escolar, en especial aquellas que propician la fragmentación de contenidos; los proyectos tendrían capacidad cohesiva: conocida de antemano la finalidad de los contenidos (los quehaceres del lector), la imagen de un producto final al cual se arribará actúa como instancia futura que integra y otorga sentido a las actividades aparentemente más inconexas. Por otra parte, las prácticas de lectura escolar encontrarían en los proyectos una fuerte similitud con las prácticas de lectura que se desarrollan cotidianamente fuera de la escuela; este hecho restituiría a las prácticas escolares de lectura esa “naturaleza” perdida, propia de la lectura en la “vida social”. Si en las prácticas escolares tradicionales la lectura se “desnaturaliza”, la lectura escolar realizada en el marco de un proyecto adquiere “autenticidad”⁶.

La opción por los proyectos no constituye solo una decisión didáctica y metodológica; en el discurso de *Lectura y vida* es también una opción ética y política, dado que los proyectos contribuirían a “incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito” y a lograr que todos los “exalumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores” (*ibíd.*: 25):

El desafío es, en suma, combatir la discriminación que la escuela opera actualmente no solo cuando genera el fracaso explícito de aquellos que no logra alfabetizar, sino también cuando impide a los otros –a los que aparentemente no fracasan– llegar a ser lectores y productores de textos competentes y autónomos. El desafío que debemos enfrentar quienes estamos comprometidos con la institución escolar es combatir la discriminación desde el interior de la escuela; es aunar nuestros esfuerzos para alfabetizar a todos los alumnos, para asegurar que todos tengan oportunidades de

⁶ Dice Lerner: “...preparar una carta de lector para protestar por un atropello a los derechos de los niños permitirá aprender a ‘escribir para reclamar’ enfrentando todos los problemas que se plantean en la escritura cuando se está involucrado en *una situación auténtica* en la que efectivamente se trata de producir un texto suficientemente convincente...” (2003 [2001]: 34, cursivas nuestras).

apropiarse de la lectura y la escritura como herramientas esenciales de progreso cognoscitivo y de crecimiento personal (*ibíd.*: 42).

Por lo tanto, el intento de perpetuar el estado de cosas largamente diagnosticado en los diversos trabajos de *Lectura y vida* –las prácticas tradicionales de enseñanza y de evaluación, la persistencia del descriptivismo gramatical y normativo, la parcelación y fragmentación de contenidos– constituye también una opción política: la de la exclusión de los niños y jóvenes respecto de una comunidad de lectores y escritores. En la argumentación se observa una continuidad ideológico-conceptual que establece una cadena entre “proyectos de lectura y escritura”, “ciudadanía” e “inclusión educativa”:

Las prácticas de lectura y escritura como tales han estado prácticamente ausentes de los currícula y los efectos de esta ausencia son evidentes: la reproducción de las desigualdades sociales relacionadas con el dominio de la lectura y la escritura. Estas seguirán siendo patrimonio exclusivo de aquellos que nacen y crecen en medios letrados hasta que el sistema educativo tome la decisión de constituir esas prácticas sociales en objeto de enseñanza y de encarnarlas en la realidad cotidiana del aula, hasta que la institución escolar pueda concretar la responsabilidad de generar en su seno las condiciones propicias para que todos los alumnos se apropien de esas prácticas (*ibíd.*: 89).

En conclusión, *Lectura y vida* puede ser pensada como el laboratorio en el que se ensayan ideas y prácticas para resolver los problemas de la enseñanza de la lectura. Frente a los obstáculos diagnosticados por las autoras y observados en la evaluación entendida como *accountability*, en el desarrollo de prácticas tradicionales de enseñanza, en la persistencia de contenidos “gramaticalistas” y en la inercia institucional que separa la versión escolar de la lectura respecto de su versión social, las autoras aportan una posible solución. A partir de una combinación teórica de conceptualizaciones procedentes de la Psicología Cognitiva, de la Didáctica de la Matemática y de las Ciencias del Lenguaje, la Didáctica de la Lectura en construcción propone una transformación radical en los contenidos de enseñanza y en su forma de transmisión: los contenidos estarán conformados por los “quehaceres del lector” y su enseñanza se llevará a cabo a través de proyectos. Con este conjunto de herramientas conceptuales, las autoras ingresan al campo de recontextualización oficial para la elaboración de los documentos curriculares de la educación secundaria.

3. El discurso socio-cognitivo curricular sobre la lectura en el campo recontextualizador

En la Provincia de Buenos Aires, la educación secundaria se extiende a lo largo de seis años. La asignatura que tiene a su cargo la enseñanza de la lectura se denomina “Prácticas del Lenguaje” y se dicta en los tres primeros años de la escuela secundaria. En los tres últimos años (4º, 5º y 6º), “Prácticas del Lenguaje” desaparece y en su lugar los alumnos cursan “Literatura”, materia en la que los contenidos se restringen al estudio de textos específicamente literarios. Son seis, entonces, los documentos curriculares en los que nos centramos en este capítulo: tres de ellos corresponden a Prácticas de Lenguaje de 1º, 2º y 3º año, y tres a Literatura de 4º, 5º y 6º año.

Tanto en unos como en otros, resulta ostensible la presencia de los principales núcleos teóricos observados en *Lectura y vida*. Aun en detalles menores se evidencian ciertas marcas propias de la revista; por ejemplo, como si replicaran el estilo de una publicación de divulgación educativa destinada al profesorado, los títulos de algunos apartados de los documentos –“Por qué hablar de prácticas del lenguaje y no de lengua”, “¿Quién enseña a usar el lenguaje?”, ¿Qué se entiende por práctica del lenguaje?”– evocan el estilo coloquial de los títulos de artículos publicados en la revista: “¿Qué queremos significar ahora con 'lectura'?”, “Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién”, “¿Qué aprenden los niños sobre la lectura y la escritura cuando ya saben leer y escribir?”, “¿Quién promociona la lectura?”...⁷ En este sentido, los *Diseños Curriculares* no podrían describirse de ningún modo como un simple listado de contenidos; con un estilo menos parecido al de un documento administrativo que al de una publicación de divulgación para docentes, los *Diseños* abundan en orientaciones didácticas generales que exponen, entre otras cuestiones, las características que asumen la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas del lenguaje en la escuela secundaria, sus propósitos, las expectativas de logro, la organización de los contenidos y los modos de evaluar.

Pero, más allá de los títulos y del estilo comunicativo, las marcas más evidentes y más significativas de las ideas de *Lectura y vida* presentes en los *Diseños* pueden hallarse a partir de la siguiente observación –también estructurada en forma de *pregunta/respuesta*– que formula Delia Lerner en su libro *Leer y escribir en la escuela*:

⁷ Respectivamente, los artículos mencionados pertenecen a Jerome Harste (año 11, n° 4, 1990), Ana María Kaufman (año 15, n° 3, 1994), Jimena Dib y Cinthia Kuperman (año 27, n° 1, 2006) y Teresa Colomer (año 25, n° 1, 2004).

Ante este panorama, ¿qué hacer para preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen fuera de ella?, ¿cómo evitar que se desvirtúen al ser enseñadas y aprendidas?

Lo *posible* es [...] generar condiciones didácticas que permitan poner en escena –a pesar de las dificultades y contando con ellas– una versión escolar de la lectura y la escritura más próxima a la versión social (no escolar) de estas prácticas (2003 [2001]: 32, cursivas de la autora).

Aquí reside la clave que permite interpretar mejor el sentido de los documentos. Al igual que el fragmento de Lerner, los *Diseños Curriculares* parecen estar atravesados por una oposición básica a partir de la cual se despliegan todas las demás: la antinomia entre “versión escolar de la lectura” y “versión social de la lectura”. Como hemos comentado en el apartado anterior, *Lectura y vida* encuentra allí una tensión o un “abismo”: “el abismo que separa la práctica escolar de la práctica social de la lectura” (*ibíd.*: 49). De todos modos, también hemos visto que existe un modo de resolver esa tensión o abismo: dado que “la versión escolar de la lectura y la escritura parece atender contra el sentido común”, entonces

será necesario mantener una vigilancia epistemológica *que garantice una semejanza fundamental entre lo que se enseña y el objeto o práctica social* que se pretende que los alumnos aprendan. La versión escolar de la lectura y la escritura *no debe apartarse demasiado de la versión social no escolar* (*ibíd.*: 53, cursivas nuestras).

En otros términos, las prácticas que se desarrollan por fuera de la institución escolar se constituyen en modelos hacia los cuales deberían aproximarse las prácticas escolares. La versión escolar de la lectura deberá encontrar su polo magnético en los modos de leer “reales”, “auténticos” o “naturales”, es decir, en la “versión social”. Evidentemente, para *Lectura y vida*, la lectura “escolar” no es “social”, sino que se opone a esta: la escuela no constituiría un ámbito *social* específico, con un modo de leer específico; los modos de leer en la escuela tendrían una “imperfección” o una “falta” constitutiva, que podría corregirse a través de un ejercicio de mimesis o reproducción de un modo exterior de ejercer las prácticas. Eliminada toda idea de autonomía institucional, son las prácticas sociales las que tienen que determinar lo que debe ocurrir dentro del ámbito escolar.

Para demostrar que las prácticas escolares deben estar orientadas necesariamente por el polo constituido por las prácticas sociales, los documentos desarrollan diferentes argumentos articulados, en última instancia, en torno a la oposición *escolar* versus

social. Esta oposición puede rastrearse en el modo en que los *Diseños Curriculares* caracterizan al menos cinco elementos: el campo primario de la lingüística, el objeto de enseñanza y aprendizaje de la materia, los contenidos y su organización, los objetos de lectura y los modos de leer los textos literarios. A continuación describimos brevemente cada uno de esos elementos.

3.1. El “polo social” en el campo primario de la Lingüística

El apartado “Por qué hablar de prácticas del lenguaje y no de lengua”, presente en los *Diseños Curriculares* de 1º, 2º y 3º año, se abre con un epígrafe del lingüista Michael Halliday, que sintetiza la antinomia que se quiere comunicar: “No experimentamos el lenguaje en el aislamiento –si lo hiciéramos, no lo reconoceríamos como lenguaje” (DGCyE-DisCurr-1: 201). El apartado en cuestión está destinado a bosquejar una breve historia de los estudios lingüísticos; la función de este apartado consiste en mostrar al docente que las Ciencias del Lenguaje han evolucionado desde una posición inicial “descriptivista” o “gramaticalista” hacia posiciones más actuales que se habrían orientado a abordar como objeto de estudio *el uso* del lenguaje.

Es así como se explica que, en un principio, la fundación de la Lingüística por parte de Ferdinand de Saussure requirió la operación de construcción de un objeto de estudio abstracto, la lengua, “que si bien forma parte del lenguaje, constituye solo su parte homogénea, psíquica, convencional, general” (*ibíd.*: 201). Su recontextualización en la enseñanza originó “simplificaciones, ordenamientos y descontextualizaciones que obedecían más a la lógica de la ciencia en boga que a la comprensión de la naturaleza de la comunicación humana” (*ibíd.*: 201). En cambio,

Las investigaciones lingüísticas posteriores a Saussure (sobre todo las de índole pragmática), terminaron no solo orientándose nuevamente hacia el uso lingüístico, sino que prestaron una especial atención a sus complejidades, incluso aquellas que condujeron a las ciencias del lenguaje a abordar interdisciplinariamente su objeto (*ibíd.*: 201).

El campo primario habría comenzado su existencia con una abstracción necesaria en sus inicios, pero con el correr del tiempo la investigación lingüística habría sabido corregir aquel “problema” reorientando sus intereses hacia la dimensión del uso del

lenguaje, rompiendo así el inicial encierro gramaticalista⁸. La conclusión es evidente: si el campo primario de la Lingüística en su conjunto ha evolucionado hacia el estudio del lenguaje en uso, entonces la escuela no puede quedar rezagada; deberá producir un giro en el mismo sentido. En la evolución del campo primario, entonces, se encuentra un modo de legitimar la construcción de un objeto de enseñanza procedente, ya no de la artificialidad abstracta del mundo teórico, sino del ámbito de “la vida social”, es decir, del polo de lo “real” y lo “auténtico”.

3.2. El “polo social” en el objeto de enseñanza-aprendizaje

Desde el título mismo de una de las dos asignaturas (“Prácticas del Lenguaje”), los *Diseños* son conscientes de estar introduciendo una novedad, un “cambio de perspectiva respecto de otros diseños curriculares” (DGCyE-DisCurr-3: 379). Esa novedad reside en que el objeto de enseñanza está constituido por “acciones comunicativas” y ya no por “aspectos formales y estructurales de la lengua”. El discurso de los *Diseños* aparece estructurado así a través de una antinomia que imita a la que se construye para historiar el campo primario de la Lingüística: por un lado, se encuentra el *enfoque formalista* cuya enseñanza se pretende desterrar, caracterizado a partir de los ejes de la fragmentación, la idealidad y la falta de sentido; ese tipo de abordajes “fragmentan el uso en unidades menores” y esas unidades serían “difícilmente significativas para los alumnos” porque “están desvinculadas de los contextos reales donde esos aspectos efectivamente se usan” (*ibíd.*: 379); por otro lado, se encuentra aquella nueva dimensión que debe incorporarse y que se caracteriza a través de los ejes de *la totalidad, el realismo y lo práctico*: ahora, los “usos de la lengua” se abordan “de una manera integral”.

En otros términos, de un lado está el universo de la gramática y de la normativa, un universo meramente especulativo o teórico constituido por “categorías ideales y homogéneas”, que no pueden desembocar sino en una “versión parcial y errónea de lo que significa un lenguaje”. Del otro lado, está el universo “real”, es decir, el del “dominio práctico del lenguaje en el marco de las situaciones sociales reales” (*ibíd.*:

⁸ Este relato del devenir de la disciplina es, sin lugar a dudas, parcial e incompleto. Para mencionar apenas un ejemplo, mientras en los años '60 la teoría de los actos de habla de Searle y Austin consolidaba el campo de la pragmática, los trabajos de Noam Chomsky iniciaban una verdadera revolución en los estudios gramaticales que se prolonga hasta hoy, aun excluyendo “el uso” como objeto de estudio.

382) cuya enseñanza resulta indispensable porque responde a la necesidad social de “participar de la vida ciudadana, satisfacer necesidades materiales, regular el comportamiento de los demás, identificar y manifestar la identidad de los participantes de los intercambios comunicativos, comunicar saberes, crear un mundo propio” (*ibíd.*: 381). Una vez más es “la vida social” la que otorga legitimidad al nuevo abordaje de la asignatura.

3.3. El “polo social” en los contenidos y en su organización

Los *Diseños Curriculares* utilizan otra antinomia que parece querer formular una advertencia respecto de un posible malentendido: se trata de la antinomia entre *verdaderos* y *falsos* modos de introducir las “prácticas sociales” en la escuela. Al respecto, las autoras intentan diferenciarse ya no simplemente de la enseñanza tradicional de la gramática y de la normativa, sino de un enemigo más difícil de identificar: el llamado “enfoque comunicativo” que, habiendo pretendido desterrar los contenidos tradicionales, terminó operando de igual modo que estos:

Lejos de ofrecer un nuevo panorama o una nueva perspectiva para enseñar y aprender a usar y conocer el lenguaje en sus múltiples dimensiones, las clásicas actividades de reconocimiento del sujeto y el predicado se terminaron sustituyendo por actividades de reconocimiento del emisor, del receptor, clasificación del tipo textual, o por la graficación del esquema comunicativo [...]. El sentido que tiene la enseñanza de las prácticas del lenguaje es precisamente tomar al uso como objeto de enseñanza y de aprendizaje, no propiciar este tipo de sustituciones, ni la realización de ejercicios en torno a cuadros o clasificaciones nuevos. [...]

Por ello en este Diseño Curricular *no hay divisiones entre lengua oral, lengua escrita, lectura, ni escritura* de manera tajante, ya que en el uso, todas estas dimensiones se encuentran en mayor o menor medida siempre relacionadas y dependen unas de otras (DGCyE-DisCurr-1: 200, cursivas nuestras).

En la vida social no hay divisiones, cuadros ni clasificaciones. Por esta razón, se ha seleccionado un nuevo criterio de organización de los contenidos que –evitando su parcelación en *oralidad / escritura / lectura*– privilegia su ordenamiento de acuerdo con “tres ámbitos de uso del lenguaje”: el *ámbito literario*, el *ámbito del estudio* y el *ámbito de la formación ciudadana*. El “ámbito” carecería del carácter de “división tajante” que parece caracterizar a las taxonomías que provienen de la esfera de las Ciencias del

Lenguaje; por el contrario, la idea de “ámbito” responde más a un modelo de clasificación “blanda” o, al menos, más “auténtica”, en tanto proviene del modo en que “naturalmente” se organizarían las prácticas lingüísticas en la vida social. De modo que, una vez más, es el *uso social* el que determina los ejes que dan un formato a los contenidos.

Cada uno de los tres ámbitos o ejes (el de Literatura, el de Estudio y el de Formación Ciudadana) abarca un conjunto de prácticas del lenguaje, que son las que constituyen los contenidos de la asignatura. Por ejemplo, en 2º año, el Eje de Literatura abarca las siguientes prácticas:

- Formar parte de situaciones sociales de lectura
- Leer el corpus obligatorio seleccionado para el año
- Relacionar los textos leídos con otros lenguajes artísticos
- Seguir un género
- Leer ensayos y análisis de las obras leídas

Las prácticas del lenguaje correspondientes al Eje de Estudio son:

- Buscar y seleccionar información con criterios acordados con los pares y el docente
- Resumir por escrito y con distintos propósitos textos explicativos
- Organizar información procedente de más de un texto en distintos tipos de cuadros
- Organizar la información en fichas
- Exponer y explicar oralmente ante un auditorio desconocido usando recursos gráficos
- Escribir informes para comunicar lo aprendido

Finalmente, las prácticas pertenecientes al Eje de Formación Ciudadana son:

- Comentar, analizar y discutir temas polémicos
- Leer críticamente las informaciones con opinión que aparecen en los diferentes medios
- Analizar los discursos publicitarios
- Leer y producir cartas formales
- Leer textos instructivos que circulan en otras instituciones

A su vez, cada una de las prácticas anteriores incluye una serie de “aspectos involucrados”:

...los aspectos involucrados que el docente encontrará enunciados en cada práctica son, precisamente, las cuestiones que deben ser enseñadas. *Estos aspectos no constituyen temas, en tanto que no están allí planteados para que se los trabaje uno a uno linealmente, sino que constituyen dimensiones de uso que se irán sistematizando en diálogo con la reflexión.* Dicho de otro modo: *los aspectos involucrados indican qué se debe enseñar cuando se enseña una práctica del lenguaje* (DGCyE-DisCurr-2: 376, cursivas nuestras).

Una nueva antinomia permite circunscribir el concepto de “ámbito”: los contenidos ya no son “temas”; los contenidos son “prácticas” o, en todo caso, “aspectos involucrados en las prácticas”. En la era en que el objeto de enseñanza estaba constituido por aspectos formales de la lengua, los contenidos podían ser concebidos como “temas a enseñar”; ahora que el objeto de enseñanza está determinado por las prácticas sociales, los contenidos están constituidos por acciones, quehaceres o “aspectos involucrados” en las prácticas.

Entonces, como en un juego de cajas chinas, cada “eje” contiene “prácticas”, y cada “práctica” contiene “aspectos”. Por ejemplo, si tomamos la primera práctica del primer eje mencionado, es decir, la práctica de “formar parte de situaciones sociales de lectura” perteneciente al “Eje de Literatura”, encontramos que dicha práctica abarca los siguientes “aspectos involucrados”:

- Organizar y participar de cafés literarios, foros, presentación de libros, ferias del libro y otros eventos sociales de lectura y escritura literarias.
- Asistir a obras teatrales.
- Conocer y compartir experiencias de lecturas personales con familiares, amigos y gente conocida.
- Escuchar narraciones orales vinculadas con las tradiciones culturales.
- Entrevistar a personajes vinculados con la cultura literaria.
- Organizar o tomar contacto con clubes de lectores, de escritores, de talleres literarios, etcétera.

En resumen, cada práctica está conformada por diferentes aspectos involucrados, y esto se produce en cada uno de los tres ejes. Los contenidos (o “aspectos involucrados en las prácticas”) se desagregan y se multiplican de manera tal que resulta complejo poder abarcarlos de manera sinóptica. En el caso que hemos tomado como ejemplo –el *Diseño* correspondiente al 2º año–, los “aspectos involucrados” que, como señala el *Diseño*, “indican qué se debe enseñar cuando se enseña una práctica del lenguaje”, suman un total de 117 aspectos. Es cierto que no se prescribe que deban enseñarse todos los aspectos ni mucho menos que deban enseñarse linealmente, pero sí parece irónico que su detallada descripción tenga la función de “guiar y facilitar la tarea del docente” (DGCyE-DisCurr-2: 376). En este sentido, la sola lectura de los *Diseños Curriculares* resulta sumamente compleja.

En definitiva, en este profuso listado de prácticas puede descubrirse el programa que Lerner exponía en *Leer y escribir en la escuela*:

Los quehaceres del lector y del escritor son contenidos –y no actividades, como podría creerse a partir de la formulación en

infinitivo– porque son aspectos de lo que se espera que los alumnos aprendan... (2003 [2001]: 98)

De todos modos, resulta interesante observar también que, pese a los propósitos declarados de no reducir los contenidos a meros “temas”, las prácticas –enunciadas a través de verbos en infinitivo– en verdad incluyen un listado minucioso de términos disciplinares derivados de taxonomías propias de la Lingüística; en efecto, muchas prácticas comienzan siendo enunciadas a través de verbos, pero culminan con una enumeración de conceptos. Por ejemplo, en los *Diseños* de 2º año, dentro del “eje de Estudio”, la práctica “Resumir por escrito y con distintos propósitos textos explicativos” involucra los siguientes aspectos:

- Organizar el resumen respetando la trama explicativa y utilizando algunos recursos para explicar:
- establecer el tema: *denotación extratextual, intratextual e intertextual, singularización o tipificación, clasificación de nociones, categorías, hechos y estados;*
- elaborar la información: *reformulaciones y definiciones (marcadores, aposición), especificaciones (determinación y cuantificación, frases restrictivas) y ejemplificaciones (marcadores);*
- extender información a través del agregado de un elemento nuevo (y / enumeraciones), de una excepción (pero) u ofreciendo una alternativa (o);
- calificar (*adjetivos, posición del adjetivo en la frase nominal, frases atributivas con el verbo ser*);
- poner en relación esa información: a través de la puesta en situación: señalando una circunstancia relacionada con esa información, de modo, tiempo, lugar, causa, etcétera (*verbos como es, está, hay, parece, tiene, constituyen, en presente o pretérito imperfecto según el tiempo de la narración, conectores lógicos*); a través de la asimilación: *por contraste, comparación, negación, metáfora y analogía* (DGCyE-DisCurr-2: 383, cursivas nuestras).

Así, puede hipotetizarse que el docente habituado a la antigua formulación de contenidos en forma de “temas” encontrará aquí un listado de conceptos que –en medio de tal proliferación de prácticas y aspectos– proporcionarán una guía menos hostil para elaborar su planificación.

3.4. El “polo social” en los objetos de lectura

Los contenidos ya no son temas, sino prácticas. Ahora bien, ¿cuáles son los objetos textuales que se sugiere someter a la práctica de la lectura? ¿Qué es aquello que debe leerse en la escuela? Dado que es la “vida social” la que regula la organización

de la enseñanza escolar de la lectura, los textos a leer en la escuela tendrán sentido en la medida en que su pertenencia a esa “vida social” los legitime. Por eso, los *Diseños curriculares* esperan que el docente

brinde a los alumnos las oportunidades de acceder a textos *completos y auténticos*, es decir, de *verdadera* circulación social. Si se hace referencia a textos literarios, que puedan vincularse con los libros de cuentos, de poemas, novelas y obras de teatro; si en cambio están estudiando discurso informativo, que circulen en el aula enciclopedias, diccionarios, revistas de divulgación científica, artículos de periódicos, folletos, etc. Cuando se estén abordando otros discursos como el apelativo, que haya publicidades auténticas, volantes, entre otros (DGCyE-DisCurr-1: 206, cursivas nuestras).

Para los *Diseños Curriculares* “la proliferación de ‘temas’ como indicador de clases ‘productivas’ es una idea que suele estar muy arraigada en la cultura escolar” (*ibíd.*: 205) y merece ser fuertemente cuestionada. Sin embargo, esa idea no parece resultar problemática cuando la proliferación atañe, ya no a “temas”, sino a “textos auténticos” o “verdaderos”. Es así como en lo concerniente a los materiales que se constituyen en objeto de lectura, la proliferación de textos capturados de la “vida social”, lejos de constituir un obstáculo, contribuye a la creación de un ámbito “auténtico”; los textos extraídos de su circulación social “real” para ser introducidos en la escuela son portadores de plusvalía:

Es de fundamental importancia que estas cartas [formales] *tengan una verdadera circulación social*, que respondan a una *necesidad genuina*. También los textos que se lean deben ser *auténticos* (DGCyE-DisCurr-1: 235).

Leer textos instructivos *auténticos* que circulan en clubes, fundaciones, asociaciones, etcétera (es decir, *fuera del ámbito escolar*) (DGCyE-DisCurr-2: 371).

En la medida de lo posible hay que utilizar –al menos en la lectura– *textos auténticos* [...] estar insertos en *situaciones comunicativas significativas*, por ejemplo, las actas que labren como registro de las asambleas del centro de estudiantes, o una citación o un reclamo que hayan recibido sus padres y que haya que responder (*ibíd.*: 391).

Para garantizar la *circulación de textos auténticos*, se pueden traer los reglamentos de clubes a los que pertenezcan los alumnos/as, sociedades de fomento del barrio, una ONG con la que tengan algún tipo de vínculo. También pueden leer reglamentos de concursos en los que participen, por ejemplo de los torneos bonaerenses en sus distintas disciplinas, o de algún concurso municipal, etcétera (*ibíd.*: 392).

La antinomia *escolar* versus *social* adopta aquí una nueva forma: *objetos escolares de lectura* versus *objetos sociales de lectura*. Aquellos materiales que no han sido elaborados específicamente para un alumno lector portarían el aura de lo genuino. Puede suponerse entonces que materiales tales como manuales escolares, es decir, textos especialmente elaborados para su uso en el ámbito escolar tendrían cierto carácter “ficticio”, “artificial” o de “simulación” que los vuelve sospechosos. Los materiales de lectura propiamente escolares no son cuestionados por su falta de productividad, su escasa contribución con la tarea de enseñanza y aprendizaje, su falta de actualización disciplinar, su elaboración por parte de empresas editoriales que responden a intereses económicos, etcétera; los objetos de lectura preparados para el ámbito escolar carecen de sentido y pierden legitimidad por *el ámbito al cual están dirigidos*, es decir, por *ser escolares*. Por el contrario, textos destinados a su lectura en situaciones extra-escolares (diarios, folletos publicitarios, revistas de espectáculos, reglamentos de clubes, multas de tránsito, etcétera) tienen un sentido *per se*.

Al respecto es interesante observar que, en lo relativo a los objetos de lectura, no existen diferencias significativas entre los textos sugeridos por los *Diseños Curriculares* y aquellos que se utilizan en los operativos de evaluación, en particular en los exámenes PISA: también se trata de textos pertenecientes a géneros tales como afiches publicitarios, planos de edificios, cartas de lectores, folletos turísticos, etcétera, géneros que, además de su común ajenidad al ámbito escolar, se caracterizan por su *pragmatismo*, es decir, por tener una *funcionalidad inmediata*⁹.

Quizás sea en ese rasgo donde haya que rastrear el núcleo de lo que establece la pertenencia de un texto a la “vida social”: el grado de autenticidad de un texto se mediría de acuerdo con su *utilidad* en términos prácticos. Un texto sería más auténtico cuanto mayor eficacia en la resolución de operaciones cotidianas asegure su dominio. Lejos del encierro en el claustro escolar que propondrían los capítulos de manuales, los libros de gramática o las diversas adaptaciones escolares de textos con fines didácticos, la vida social pone a disposición de los docentes y de los alumnos un rico universo de textos –desde el prosaísmo de las multas de tránsito hasta el de las ordenanzas municipales– con pleno derecho a la recontextualización pedagógica.

A diferencia de los textos de utilidad inmediata, los textos literarios suelen presentar resistencia a una aplicación para la resolución de situaciones problemáticas prácticas. No obstante, resulta interesante detenerse en los modos de leer literatura que los

⁹ Cabe señalar que, pese a la coincidencia en los géneros discursivos, los textos utilizados en los exámenes no son “auténticos”, sino elaborados *ad hoc*.

Diseños proponen, porque es allí donde la antinomia *escolar versus social* cobra un nuevo sentido.

3.5. El “polo social” en los modos de leer literatura

En el marco de los *Diseños Curriculares*, la lectura de textos literarios plantea una situación diferente de aquella que proponen los textos no literarios, aunque su particularidad también esté atravesada por la antinomia entre “práctica escolar” y “práctica social” de la lectura:

Si se toman las prácticas sociales de lectura como referencia y se pone como ejemplo al lector asiduo y apasionado, seguramente se encontrarán algunas conductas particulares y prácticas muy específicas: será posible identificar al lector que va de un libro por vez, al que lee muchos juntos, al que ha decidido leer “las grandes obras”; al que lee todo lo que le viene a la mano, al que solo quiere leer vanguardia, al exquisito, al prejuicioso, al que se obsesiona con un género, al que sigue a un autor, al apasionado, al mesurado, al que lee lo que está de moda, al que lee lo que lee la pareja o los amigos, al que lee lo que no lee nadie, al lector que marca sus libros y anota todo lo que piensa, al que no se permite escribirlos, al que comenta a otros lo que lee, al que escribe algo después de leer. Pero difícilmente sea posible encontrar a un lector apasionado que, habiendo leído una gran obra, responda luego un cuestionario hecho por otro (DGCyE-DisCurr-3: 392, cursivas nuestras).

La conclusión no puede ser más contundente. De un lado de la antinomia se encuentra la lectura literaria como práctica social; la descripción de los modos de leer allí es verdaderamente entusiasta: el lector es “asiduo y apasionado” y, por lo tanto, asistemático, obsesivo, caprichoso, espontáneo y aun irracional en sus conductas de lector; su práctica no parece seguir un patrón establecido y en ello reside su legitimidad y su riqueza o, para nombrarla con una cualidad más adecuada, su “autenticidad”. Del otro lado de la antinomia, por el contrario, se encuentra la más tradicional y rancia de las prácticas escolares: la resolución de cuestionarios. En esta descripción, la escuela no tiene mucho de qué enorgullecerse: ignorante de la diversidad de prácticas “reales” o “auténticas” (es decir, extra-escolares) que llevan a cabo los lectores de literatura, ha elegido aquella que en la “vida social” atenta contra la pasión de leer. Desde esta perspectiva, el cuestionario constituiría el símbolo más acabado de la destrucción de lo pasional porque, en última instancia, tiene la función

de “normalizar” las interpretaciones o, peor aún, imponer una interpretación por sobre las demás.

Si algo parece caracterizar la lectura de literatura fuera del ámbito escolar, es la “libertad interpretativa”. En la “vida social”, cada lector leería apasionadamente y sin ningún tipo de restricción institucional capaz de establecer interpretaciones “correctas” ni de sancionar las “incorrectas”. Como señala María Eugenia Dubois, otra de las autoras pertenecientes al equipo de *Lectura y vida*, en un texto citado en los *Diseños Curriculares*:

El sistema educativo en general nunca ha tenido en cuenta la trascendencia de leer desde una postura estética: evocando imágenes, recuerdos, sentimientos, emociones. La lectura “se estudia” en la escuela como algo ajeno, como algo que está fuera de uno mismo para ser cargado, llevado, recordado, pero no vivido, sentido. Aun la lectura de obras literarias es siempre para los demás, especialmente para nosotros los docentes, rara vez, o nunca se permite a los alumnos leer para sí mismos. Se anula de esta manera la posibilidad de que el estudiante preste atención a las evocaciones que el texto suscita en él y a su modo de responder ante las mismas, lo cual contribuiría a hacerle tomar conciencia de la confrontación entre sus valores y los valores expresados en la obra literaria (DGCyE-DisCurr-4: 11).

El fragmento acentúa la antinomia: en el polo social, la lectura “se vive” y “se siente”; en el mundo escolar, la lectura “se estudia” y, al parecer, ser estudiada es una de las peores cosas que podrían sucederle a la literatura.

¿Cómo hacer para evitar, entonces, que la escuela continúe enclaustrada en el consabido cuestionario? ¿Cómo hacer para que, en el ámbito escolar, la lectura literaria se asemeje a la “versión social” y logre escapar al “estudio”? La respuesta es sencilla: la lectura de textos literarios en la escuela debe propiciar una variedad y multiplicidad de interpretaciones:

Todo lector establece un vínculo creativo con lo que lee, en un proceso dinámico donde texto y lector se determinan mutuamente. Se parte, entonces, del hecho de que *habiendo libertad para leer e interpretar de manera personal*, ni siquiera un canon literario de lo más estricto puede conducir al peligro de hacer de la literatura un dogma.

Cuando la interpretación de un texto se presenta de antemano, cuando se le explica al alumno un texto, o cuando la interpretación se abre con la curiosa pregunta “¿qué quiso decir el autor?”, la búsqueda del lector en general pierde sentido. *Debe favorecerse entonces la variedad de interpretaciones, en función de las que cada lector decide*. En este sentido, se trata de alternar las diversas acciones en torno de un mismo texto, en función de una mejor lectura y de un mayor disfrute de las obras, y no de una mera resolución

formal de cuestionarios que reparan simplemente en los aspectos estructurales de las obras. La descripción de aspectos formales debe estar al servicio de la formación de un lector estético, de la recepción variable de las obras, de la discusión de los significados construidos, y de las imágenes evocadas al leer (DGCyE-DisCurr-3: 392).

Las interpretaciones de los textos literarios quedan libradas a la libertad personal como en la “vida social”; una especie de democracia hermenéutica sentencia que “cada lector decide”. La interpretación de un texto no sería un ejercicio sistemático que requiere un aprendizaje de conceptos que el momento interpretativo pondrá en juego para generar lecturas más complejas. Más cercana a la opinión personal o al gusto individual que a un saber disciplinar específico, la interpretación sería una disposición natural inscripta en los sujetos y, por lo tanto, la escuela solo puede (y debe) propiciar que esa disposición se manifieste, pese a la complejidad que, según la didáctica de la literatura, el acto interpretativo conlleva¹⁰. El aula es un espacio de discusión de interpretaciones que pueden formularse sin la necesidad de conocimientos disciplinares: simplemente se interpreta porque se ha aprendido a hacerlo en la “vida social”. Saberes vinculados con movimientos artísticos, procedimientos formales, debates estéticos e información sobre el contexto histórico de producción no solo no constituirían materiales necesariamente valiosos para la producción de interpretaciones, sino que, por el contrario, funcionarían obstaculizando la proliferación interpretativa y convirtiendo a la literatura en objeto de “estudio”, no de libre “evocación”. Las categorías teóricas funcionarían en contra del fluido discurrir de “imágenes, recuerdos, sentimientos, emociones”; tienden a establecer un margen de sentidos posibles y a excluir otros. Por eso, el docente debe intentar mantenerse al margen de presentar una interpretación de los textos; su tarea es la de *la mediación o el acompañamiento*: deberá “poner a los alumnos en situaciones en las que se encuentren con una variada gama de textos”, “construir ámbitos de intercambio de ideas”, “favorecer [...] la pluralidad de lecturas y opiniones de los estudiantes”,

¹⁰ Dice la investigadora Teresa Colomer: “...la programación y sistematización del aprendizaje de las competencias interpretativas es sin duda el reto más difícil de la enseñanza literaria. Su dificultad es evidente, dado el calado de los problemas implicados, ya que, para empezar, se refiere a procesos lectores de alto nivel, según la jerarquía establecida por las teorías cognitivas, a los procesos, por ejemplo, de elaboración de la lectura, los menos conocidos por la investigación lectora. O bien implica la consideración entre los conocimientos metalingüísticos y metaliterarios necesarios para el progreso en el uso comunicativo de la literatura, un problema de relación que afecta a toda la enseñanza lingüística. O, una vez cuestionado el eje histórico del aprendizaje literario, requiere la delimitación del abanico de saberes que deben ser enseñados, saberes que se refieren tanto al funcionamiento interno del texto como al de sus relaciones con distintos tipos de contextos y sistemas artísticos y culturales, ya sean sincrónicos y heterogéneos, ya diacrónicos y homogéneos” (Colomer, 2001: 17).

“acompañar a cada alumno a encontrarse con ‘su propio libro’, ‘su propio autor’...” (DGCyE-DisCurr-4: 11). Si la *recomendación* de un producto cultural es la forma en que en “la vida social” las personas aconsejan sobre qué película, obra teatral o libro elegir, de manera similar el docente deberá acompañar “despertando el interés de los lectores *como lo hace quien recomienda una obra*” (*ibíd.*: 11, cursivas nuestras).

Resulta interesante observar que esta prescripción afecta solo la lectura de textos específicamente literarios. En lo que concierne a la lectura de textos académicos, en cambio, el papel del docente no debe reducirse al mero acompañamiento o a la simple recomendación:

Es esperable que en la Secundaria Superior los estudiantes accedan a textos formales, académicos, críticos, específicos. Se trata de lecturas difíciles, por lo que si bien la tendencia será buscar una autonomía gradual de parte de los alumnos, *las intervenciones docentes resultan imprescindibles*: habrá que planificar sesiones de lectura compartida, anticipar dificultades que se puedan presentar para orientarlas de forma adecuada, especificar los propósitos de lectura y las estrategias pertinentes, abrir espacios para las explicaciones de conceptos, para la confrontación de ideas con sus fundamentaciones, distinguir las diferentes funciones de un texto, propiciar las preguntas, las problematizaciones, la relectura de fragmentos particularmente complejos, etcétera (DGCyE-DisCurr-4: 24, cursivas nuestras).

Los textos académicos constituirían “lecturas difíciles” y aquí sí las intervenciones docentes –bajo la forma de explicaciones de conceptos que anticipen dificultades– no solo son pertinentes, sino además imprescindibles. Aquí es posible observar una diferencia significativa entre el *discurso psicolingüístico evaluador de la comprensión lectora* (el que sostiene la agencia encargada de los ONE y los exámenes PISA) y el *discurso socio-cognitivo curricular*: si bien ambos discursos sobre la lectura coinciden en el modo de concebir la comprensión lectora de los textos no literarios, difieren en lo que respecta a la literatura. Como señalamos en el capítulo anterior, los exámenes ONE y PISA buscan “fijar” una interpretación posible para esta clase de textos; el texto literario es un material sometido al examen de sentidos figurados, voces narrativas, caracterización de personajes, etcétera. Por el contrario, para el *discurso socio-cognitivo curricular*, la literatura no está hecha para ser “estudiada” ni mucho menos para constituirse en objeto de evaluación a través de la determinación de un sentido; de ahí las cuidadosas indicaciones que los *Diseños Curriculares* brindan acerca de cómo evaluar la literatura:

Se deben evaluar procesos de apropiación de los textos, en lo posible mediante productos donde los estudiantes puedan poner en

escena qué leyeron y cómo: reseñas, prólogos de antologías, contratapas, un diario de poesía, etcétera.

No se deberían evaluar interpretaciones de las obras literarias (como lectura cerrada, lineal, unívoca) dado que no hay una interpretación que pueda considerarse como *la correcta* (4, 30, cursivas de las autoras).

No se evalúan, entonces, interpretaciones. Se manifiesta aquí, una vez más, la distancia crítica respecto del *discurso psicolingüístico evaluador de la comprensión lectora*. Se manifiestan también las propuestas de *Lectura y vida*: no se evalúan interpretaciones “correctas”; deben evaluarse *productos*.

En conclusión, según los *Diseños Curriculares*, las prácticas en la vida social constituyen el polo al cual las prácticas escolares deben asimilarse. Así como los estudios realizados en el campo primario de la Lingüística habrían comenzado oportunamente a centrarse más en lo social del lenguaje que en lo formal del sistema de la lengua, la Didáctica de la Lectura requiere incluir los usos sociales como objeto de enseñanza. Quehaceres del lector, materiales de lectura y modos de interpretar deben ser copiados del mundo exterior al claustro escolar.

Este conjunto de prescripciones tiende sin dudas a dar un formato a las prácticas escolares. A este modo particular de modelar la lectura en la escuela hacemos referencia en el próximo apartado.

4. El modelado de la enseñanza de la lectura en el campo secundario

Cuando se trata de documentos curriculares, resulta difícil separar en el análisis aquellos elementos de la recontextualización que buscan configurar de manera más evidente las características del campo secundario. Es la totalidad de la operación de los discursos del campo recontextualizador la que busca modelar el campo pedagógico a través de la introducción de discursos y prácticas en este último. En este sentido, puede afirmarse que cada uno de los elementos discursivos analizados en el apartado anterior está orientado a “modelar” o dar un formato particular a las prácticas concretas de enseñanza de la lectura en la escuela secundaria.

Hasta aquí hemos visto que, en relación con el discurso que tratamos en este capítulo, es sin dudas la “vida social” –las prácticas sociales de lectura– el polo que pretende erigirse como imán de las prácticas escolares. Establecida la antinomia entre *prácticas escolares* y *prácticas sociales* de lectura, estas últimas deberían introducirse en la escuela con el fin de desterrar las primeras, por arcaicas, residuales y poco productivas. Ahora bien, ¿a qué instancia del “polo social” hacen referencia los *Diseños Curriculares* cuando hablan de la “vida social”? Ciertamente, la “vida social” es una expresión demasiado amplia como para ser colocada, sin más, en oposición a la escuela. ¿Cuáles son entonces los elementos exteriores a la institución escolar que se pretende acoger cuando se intenta que la escuela “rompa su encierro” para que las prácticas escolares guarden “una cierta fidelidad a la forma en que funcionan socialmente fuera de la escuela” (Lerner, *op. cit.*: 82)?

Con el fin de ensayar una respuesta posible, a continuación nos detendremos en dos elementos que, sumados a las cuestiones analizadas en el apartado anterior, pueden proporcionar una clave para pensar el modo en que los *Diseños Curriculares* buscan dar forma a las prácticas escolares de lectura: en primer lugar, nos centraremos más detenidamente en los objetos de lectura; en segundo lugar, repasaremos las prácticas concretas de lectura que los documentos curriculares prescriben para el ámbito escolar.

4.1. Los objetos de lectura

Hemos señalado que los *Diseños Curriculares* de Prácticas del Lenguaje, es decir, los documentos relativos a 1º, 2º y 3º año, organizan los contenidos en tres ejes que coincidirían con ámbitos sociales: el Eje de Literatura, el Eje de Estudio y el Eje de

Formación Ciudadana. En cambio, en los *Diseños Curriculares* de Literatura, es decir, en los documentos correspondientes a 4º, 5º y 6º año, esa organización se modifica:

La materia de los tres primeros años de la Escuela Secundaria se llama Prácticas del Lenguaje y sus contenidos se distribuyen en tres ámbitos de uso social de estas prácticas: el de la literatura, el de estudio, y el de la formación ciudadana.

En el Ciclo Superior esta materia, que tiene continuidad con los años anteriores en el enfoque didáctico y por tanto en la progresión de las prácticas, focaliza su atención en el ámbito de la Literatura.

Esto significa que los ejes de estudio y de formación ciudadana son abordados en el marco de la literatura. Se sostiene que a lo largo de los tres primeros años esta materia ya intervino en la enseñanza de aspectos lingüísticos y discursivos generales, y que en el Ciclo Superior corresponde una profundización que solo se puede dar desde la especificidad de cada campo de conocimiento (DGCyE-DisCurr-4: 12).

En la materia Literatura de 4º, 5º y 6º año, entonces, los tres ejes ya no funcionan como organizadores de los contenidos o prácticas, pero la materia conserva los ejes de Estudio y de Formación Ciudadana como “áreas” u “orientaciones” presentes en la enseñanza de los textos literarios.

No obstante, a los efectos de nuestro análisis, tenemos en cuenta la existencia de estos tres ejes en función de su operatividad para distinguir los objetos de lectura. Diferenciaremos, por una parte, los textos literarios, y, por otra parte, los textos no literarios, que corresponden a los ejes de Estudio y de Formación Ciudadana.

Los textos literarios

El eje de Literatura de los *Diseños Curriculares* de Prácticas del Lenguaje de 1º, 2º y 3º año no construye aquello que ha dado en llamarse un “canon escolar”, es decir, un conjunto de obras clásicas cuya lectura se considera obligatoria para la formación literaria de los estudiantes. Así como se desarrollan extensas indicaciones sobre los modos en que se debe leer literatura, escasean notablemente las prescripciones sobre objetos de lectura concretos. En los documentos curriculares no hay más que un “Anexo” titulado “Sugerencias de obras literarias”, consistente en un listado de títulos agrupados por géneros literarios; eso es todo. Es cierto que se establece la existencia

de “obras de lectura obligatoria”, pero la selección de esas obras queda a cargo del docente quien deberá tener en cuenta unos pocos criterios:

Es posible hacer un cruce entre lo que es considerada “buena literatura”, o literatura clásica con libros que planteen temas que, por la edad y/o el contexto sociocultural de los alumnos, sean particularmente atractivos e interesantes para ellos.

En cualquier caso, cuando el docente lleve a cabo la elección de los textos de este corpus que los alumnos/as leerán debe preguntarse qué objetivos didácticos persigue con esa selección y si esta es realmente la más propicia para llevarlos a cabo. Asimismo, es recomendable variar los modos de abordar los textos, de modo tal que los alumnos se encuentren con estos múltiples puntos de vista que les van a permitir comprender la variedad de posibilidades con las que se enfrenta el lector de literatura (DGCyE-DisCurr-3: 217).

Tal laxitud de criterios en la referencia a los objetos de lectura literaria llama más aún la atención en la materia Literatura, correspondiente a los tres últimos años de la educación secundaria. En efecto, tradicionalmente, a lo largo del siglo XX, la materia Literatura fue la encargada de fijar y transmitir un canon literario para todos los estudiantes de la escuela secundaria. Como señala el investigador Jacobo Setton:

...en 1908 se establece el canon paradigmático de la enseñanza de la literatura. Por una parte, se ajusta el cuarto y el quinto año a contenidos y obras de la literatura española, americana y argentina. A su vez, y de un modo definitivo, se excluye la literatura universal, salvo la hispana, y se incluye [...] el *Martín Fierro*.

Así, se impone una perspectiva clásico-centrista, nacionalista e hispanista que atraviesa la enseñanza de la literatura durante todo el siglo XX y llega al XXI. Ese clásico-centrismo permitió y permite la organización de los planes de estudio alrededor de figuras consideradas centrales por el canon oficial... (Setton, 2004: 123).

En relación con ese canon escolar tradicional, Gustavo Bombini planteó la siguiente hipótesis:

...la enseñanza de la literatura siempre ha estado ligada a la necesidad de transmitir contenidos relacionados con la nacionalidad y valores ligados a la formación del buen ciudadano. [...] En la [escuela] secundaria esta función aparece más nítidamente marcada a partir del establecimiento de un canon de textos que se leen obligatoriamente y que constituyen el canon insustituible de la historia de la literatura nacional que conocerán las sucesivas generaciones. De esta manera, el *Martín Fierro* de José Hernández o *Recuerdos de Provincia* o el *Facundo* de Domingo Faustino Sarmiento son textos que por su sola mención vienen a promover los valores de lo nacional a través de la literatura (Bombini, 2001: 56, cursivas nuestras).

La construcción de un canon literario exclusivamente perteneciente a la lengua castellana y articulado en torno al *Martín Fierro*, obra considerada como la transmisora de los valores patrios por excelencia, fue el modo en que las clases dirigentes utilizaron la literatura para la formación de ciudadanos argentinos a partir de las primeras décadas del siglo XX. Sin embargo, ya a finales del siglo, Setton advierte un cambio importante en la enseñanza de la literatura:

La reforma de la década de 1990 trajo aparejados cambios importantes para la educación en la Argentina y, en consecuencia, en el canon literario escolar. Por lo pronto, desde lo formal, no hay programas que prescriban qué obras o qué autores se deben enseñar. [...] En cuanto al origen cultural de las obras, se abandona, después de casi un siglo, el canon argentino-hispanista y se recupera para la escuela la literatura universal (*ibíd.*: 125).

Los *Diseños Curriculares* de la primera década del siglo XXI continúan esa línea inaugurada por la Reforma de la década del '90. A diferencia de las tendencias dominantes durante la mayor parte de la historia de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria a lo largo del siglo XX, ya no hay autores, períodos históricos ni obras que deban enseñarse ni estudiarse de manera obligatoria.

¿Cuáles son, entonces, los contenidos de esta materia del tramo final de la escuela media? Paradójicamente, pese a que la asignatura se denomina "Literatura" y ya no "Prácticas del Lenguaje" como en los años iniciales, sus contenidos siguen siendo las "prácticas del lenguaje":

La materia Literatura toma como objeto de enseñanza las prácticas del lenguaje. Tiene por lo tanto el mismo enfoque didáctico que la materia Prácticas del Lenguaje de los tres primeros años de la Educación Secundaria pero se especializa en uno de sus ámbitos de uso: el literario.

Por ende, se puede decir que las prácticas del lenguaje constituyen el objeto de enseñanza de esta materia (DGCyE-DisCurr-4: 9).

En sentido estricto, entonces, los contenidos de la asignatura tampoco están constituidos por textos literarios; los documentos señalan que dichos contenidos son cuatro *prácticas del lenguaje*: 1) participar de situaciones sociales de lectura y escritura literaria; 2) establecer relaciones entre el lenguaje literario y otros lenguajes artísticos; 3) leer y producir textos académicos (de estudio) y críticos (de análisis) de literatura, y 4) construir un proyecto personal de lectura literaria.

Al igual que en los *Diseños Curriculares* de Prácticas del Lenguaje, en los de Literatura también la mención de textos posibles adopta la forma de listado incluido en un “Anexo de textos sugeridos”. La única verdadera prescripción relativa a la selección de textos establece un ambiguo criterio temático-formal, tomado explícitamente de una propuesta formulada por Teresa Colomer en *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*:

en 4º año se propone que predominen las cosmovisiones míticas y fabulosas, épicas y trágicas. En 5º las formas realistas, miméticas, fantásticas y maravillosas, y por último, en 6º, las formas cómicas, paródicas, alegóricas, de ruptura y experimentación (DGCyE-DisCurr-4: 14-5).

Eso es todo (o poco más). Las indicaciones restantes sobre las obras solo se dan a modo de “ejemplos orientativos” o de “sugerencias”.

Si, como señalaba Bombini en 2001, “la enseñanza de la literatura siempre ha estado ligada a la necesidad de transmitir contenidos relacionados con la nacionalidad y valores ligados a la formación del buen ciudadano” (*op. cit.*, 56), las cosas han cambiado en el nuevo siglo, o al menos así parece cuando se observa la inexistencia de un canon. En verdad, podría formularse la hipótesis de que el discurso literario ha dejado de tener la significación que tuvo durante gran parte del siglo XX y, por lo tanto, ya no resulta tan importante qué se lee en lo que respecta a la literatura, máxime si se la compara con la importancia otorgada a ciertos textos no literarios.

Los textos no literarios

Si se comparan las prácticas (o contenidos) correspondientes al eje de Estudio con los del eje de Formación Ciudadana, se observa a simple vista una diferencia significativa en cuanto a la precisión con la que se formulan los enunciados: mientras que las prácticas del eje de Estudio parecen dejar un mayor margen de acción a los docentes en cuanto a la elección de textos como ocurre en el eje de Literatura, las indicaciones sobre las prácticas del eje de Formación Ciudadana se muestran mucho más prescriptivos en relación con “lo que hay que leer”.

Para ilustrar esta diferencia, tomamos como ejemplo las prácticas de los dos ejes en cuestión correspondientes al *Diseño Curricular* de 1º año. En el eje de Estudio, las prácticas son las siguientes:

- Buscar información a partir de criterios establecidos por el docente.
- Leer textos de estudio con acompañamiento del docente y de los pares.
- Resumir textos informativos con distintos propósitos.
- Organizar la información proveniente de textos expositivos en cuadros.
- Exponer formalmente de manera oral conocimientos construidos.
- Exponer por escrito a partir de consignas dadas por el docente.

En cuanto al eje de Formación Ciudadana, en cambio, las prácticas se enuncian de manera mucho más precisa:

- Participar en situaciones de intercambio oral sobre temas de interés general del mundo de la cultura: comentar noticias y crónicas acerca de asuntos polémicos.
- Leer críticamente las noticias y crónicas periodísticas. Comparar entre noticias dadas en la prensa gráfica impresa, los diarios digitales, los noticieros televisivos y los radiales. Ejercitar prácticas de escritura.
- Analizar publicidades comerciales y propagandas. Las campañas educativas, de prevención en salud, de formación ciudadana. Producir textos.
- Producir cartas formales de circulación dentro del ámbito escolar y con otras instituciones. Las solicitudes.
- Leer críticamente textos instructivos: recomendaciones y sugerencias, instrucciones de hábitos y conductas; los reglamentos escolares: el régimen de asistencia, el régimen de evaluación, calificación y promoción, los acuerdos de convivencia o reglamentos internos.

El contraste es notable. En el primer caso, no se dan precisiones acerca de los géneros discursivos concretos que se pretende que los alumnos lean: se habla simplemente de “información”, “textos de estudio”, “textos informativos”, “textos expositivos”, “conocimientos construidos”; en el segundo caso, en cambio, se indican concretamente las clases de textos a leer (entre otros: noticias, crónicas periodísticas, publicidades comerciales, propagandas de campañas públicas y reglamentos escolares) y hasta los soportes textuales (prensa gráfica impresa, diarios digitales, radio, televisión). En el primer caso, se explicita en dos oportunidades el poder decisorio del docente (“criterios establecidos por el docente”, “consignas dadas por el docente”); en el segundo caso, las posibilidades de elección del docente no se mencionan.

Un contraste similar se produce en las prácticas previstas para 2º y 3º año. En lo relativo al eje de Estudio, para 2º año solo se prescribe, con un alto grado de generalidad, la lectura de textos explicativos: se solicita “leer diversos textos explicativos” y “comparar los distintos tipos de explicaciones (históricas, de conceptos, de divulgación)” (DGCyE-DisCurr-2: 383); en cambio, en lo que respecta al eje de Formación Ciudadana, se indica con exactitud la práctica de “leer distintas clases de cartas formales y reconocer las especificidades de cada una de ellas: formulario, circular, acta, comunicado, carta, solicitud, denuncia, declaración, renuncia, citación, multa, etcétera” (DGCyE-DisCurr-2: 391). Para 3º año, en cuanto al eje de Estudio se pide “leer diversos textos argumentativos, analizar su estructura y sus componentes” y “conocer a través de la lectura algunos géneros discursivos propios de los ámbitos académicos (notas en revistas especializadas o artículos de divulgación científica, monografías, etc.) y valorarlos como distintas fuentes de información”; en cambio, con mucha mayor precisión, en el eje de Formación Ciudadana, las orientaciones didácticas correspondientes a la práctica “Leer críticamente distintos discursos jurídicos: leyes, ordenanzas, acuerdos, convenciones, políticas públicas” señalan:

En 1º año se leyeron los reglamentos propios del ámbito escolar, en 2º esta lectura se amplió a textos regulativos que circulan en otras instituciones. En 3º año, en correlación, se leerán leyes. Es decir, este año la institución en la que se pondrá el foco es el Estado. La lectura de leyes tiene por objeto, en Prácticas del lenguaje, dar a los alumnos herramientas para vincularse con el lenguaje normativo y, a través de este vínculo, poner en juego una participación consciente y creciente en la política pública.

[...] En cuanto al corpus utilizado, además de la Constitución Nacional, se pueden leer tratados internacionales como la declaración de los Derechos Humanos y leyes destinadas a niños y jóvenes, como la Ley Nacional 26.061 y la Ley Provincial 13.298, entre otras opciones.

Se sugiere asimismo que el docente, en la medida de lo posible, ponga en contacto a los alumnos con expertos (abogados, jueces, etc.) que puedan orientar y profundizar la lectura, aclarar conceptos, responder preguntas específicas, aportar casos, entre otras intervenciones (3, 412).

En resumen, la minuciosidad con que se indican las clases de textos a leer en el eje de Formación Ciudadana establece una jerarquía según la cual los tres ejes no resultan equivalentes: la falta de precisiones acerca de los objetos de lectura en los ámbitos de Literatura y de Estudio o, para plantearlo positivamente, la abundancia de detalles sobre los textos a leer en el eje de Formación Ciudadana establece un sistema de fuerzas en el que este último eje ocupa el centro de gravedad.

No es difícil imaginar cuál es el *ideal de lector* a construir en el marco de esta institución escolar tan proclive a la apertura al exterior y a la inclusión de textos procedentes del “polo social”: los documentos parecen querer configurar a un alumno sumamente diestro en la decodificación de textos institucionales. La lectura de noticias, crónicas, publicidades, solicitudes, reglamentos, formularios, circulares, actas, comunicados, denuncias, declaraciones, citas, multas, leyes y ordenanzas, entre otros géneros discursivos, busca construir un sujeto que lleve inscritas en sus saberes de lector las marcas de las instituciones a través de los textos que estas producen.

4.2. Las prácticas de lectura

Hemos visto que, para el equipo de *Lectura y vida*, existe un artefacto que, activado dentro del ámbito escolar, asegura con escaso margen de error la renovación de las prácticas escolares: se trata de los *proyectos*. El artefacto actúa mimetizando las prácticas escolares con las prácticas sociales, que son prácticas “reales” y “auténticas”.

El proyecto es un artefacto pedagógico que sustituye las prácticas tradicionales por otras que darían sentido y autenticidad a la lectura en la escuela. Gracias a los proyectos, en la escuela ya no se leería simplemente para aprender a leer; el proyecto orienta la tarea de modo que necesariamente la lectura escolar troca sus rasgos por aquellos que caracterizan las prácticas de lectura en el polo social; en esa modificación, las actividades pasan a ser “actividades cargadas de sentido para los lectores o escritores, insertas en proyectos valiosos y orientadas a cumplir propósitos con los cuales ellos están comprometidos” (Lerner, 2003 [2001]: 105).

Ahora bien, ¿cómo recontextualizan los *Diseños Curriculares* ese artefacto pedagógico imaginado en el campo intelectual por *Lectura y vida*? ¿Cuál es el proceso de adopción y adaptación puesto en marcha por los documentos curriculares para modelar, a través del formato del *proyecto*, la enseñanza de la lectura?

Podría afirmarse que los *Diseños Curriculares* parten del siguiente supuesto: en el ámbito escolar, la lectura en sí misma carece de sentido. Si la práctica de leer no conduce hacia una instancia posterior, entonces se convierte en mero simulacro didáctico que no propicia un verdadero aprendizaje. Leer textos para rastrear elementos lingüísticos, para analizar su estructura o para conocer datos sobre un tema

particular no debe ser más que un primer paso; el análisis de textos es solo una instancia previa a otra en la que la lectura cobra su verdadero sentido. En términos filosóficos podría decirse que la lectura es solo una práctica *en sí*, y es en la actividad posterior donde la lectura encuentra su *para sí*, es decir, su verdadera realidad. Por esta razón, los *Diseños curriculares* brindan un conjunto de orientaciones didácticas para que las prácticas de lectura puedan encontrar esa realización en una instancia superior que las contenga, las supere y las signifique.

En este sentido poco importa que los ejes de Estudio y de Literatura manifiesten escasas precisiones acerca de los objetos de lectura. Las clases de textos que puedan seleccionarse son indistintas, por dos razones: en primer lugar, porque los abundantes detalles con que se indican los objetos de lectura del eje de la Formación Ciudadana resultan suficientes para orientar temática e ideológicamente la selección de textos en los otros dos ejes; en otras palabras, los géneros del eje de Formación Ciudadana funcionan marcando el rumbo hacia el cual se dirigen las prácticas de lectura; en segundo lugar, porque más allá de los textos en sí mismos, las prácticas de lectura cobran su sentido solo en la instancia posterior a la lectura, en la concreción de un proyecto que las trasciende.

Es así como, por ejemplo, en relación con la práctica de lectura de “Leer críticamente las noticias y crónicas periodísticas” correspondiente a 1º año, se sugiere:

Como marco comunicativo se pueden seleccionar noticias *para el diario mural de la escuela, o la revista escolar*, en casos de que la hubiera [...] (si no se busca el modo de que la actividad resulte verdaderamente significativa, el aprendizaje difícilmente se producirá.) (DGCyE-DisCurr-3: 233, cursivas nuestras)

O en relación con la práctica de “Analizar publicidades comerciales y propagandas” se recomienda para el mismo año:

También en esta práctica es importante alternar actividades de las distintas macrohabilidades, básicamente de lectura y de escritura. *Pueden formar parte de un proyecto, por ejemplo que diseñen una publicidad de la escuela para hacerla circular en el barrio, con el propósito de aumentar la matrícula, o que organicen una campaña educativa respecto de algún tema que les interese difundir (ibíd.: 234, cursivas nuestras).*

También en 2º año, la práctica de “Analizar los discursos publicitarios” conduce a la realización de diferentes proyectos:

Las actividades de organización y socialización de lo que se ha analizado permiten *profundizar las lecturas y dar sentido social a las conclusiones a las que se ha arribado en el aula. Pueden, por ejemplo, aplicar sus análisis, aprendizajes y conclusiones en el diseño de proyectos*: el diseño de actividades de extensión (talleres, cursos, etcétera.) y su publicidad en el barrio, un programa de radio donde incorporen tandas publicitarias, etc. Pero también están en condiciones de comenzar a llevar a cabo producciones de análisis: por ejemplo, armar un dossier de publicidades gráficas organizadas y analizadas según sus recursos y presentarlo en una jornada abierta a la comunidad o dejarlo como insumo en la biblioteca; escribir cartas de lectores a los diarios que incluyan cuestiones que observaron en el análisis, etcétera (DGCyE-DisCurr-2: 390, cursivas nuestras).

De manera similar, en el *Diseño* correspondiente a 3º año, en relación con la práctica de “Buscar y seleccionar información con criterios acordados con los pares y/o el docente”, se advierte:

Es importante que la búsqueda de información se lleve a cabo a partir de *situaciones que le den sentido*: en el marco de una investigación que esté llevando a cabo todo el curso, de *una campaña de difusión de algún tema de interés para los adolescentes destinada a otros alumnos de la escuela para exponer en una jornada abierta a la comunidad*, entre otras opciones (3, 407, cursivas nuestras).

Son profusos los ejemplos destinados a ilustrar cómo la práctica de lectura no debe quedar reducida al ámbito del aula en los *Diseños Curriculares* de 1º, 2º y 3º año. Pero con el fin de analizar las características de esos proyectos y de ensayar una clasificación posible, conviene detenerse en los que se proponen en los *Diseños Curriculares* de 4º, 5º y 6º. Ya en el marco de la materia Literatura, los alumnos – adolescentes a punto de culminar su escolaridad obligatoria y de convertirse en ciudadanos de la república– se especializan en la lectura de un discurso que parece haber perdido la potencia que otrora tenía para conformar ciudadanía. En esta materia, la prescripción de un canon literario tuvo durante mucho tiempo la función de crear lazos de pertenencia simbólica a una comunidad nacional; ahora, ese canon ha dejado de existir como tal y el objeto de enseñanza ya no está constituido por textos literarios sino por “prácticas del lenguaje”. Resulta fundamental, entonces, revisar el modo en que las prácticas de lectura buscan producir el ciudadano que los textos en sí mismos ya no parecen producir.

Una de las “orientaciones didácticas” tiene el mérito de sintetizar los diferentes tipos de prácticas que le dan sentido a la lectura literaria:

El docente debe garantizar experiencias literarias dentro y fuera del aula. En primera instancia, se espera que dentro del aula se pueda asignar un tiempo fijo destinado a compartir lecturas desde diversos puntos de vista y en el marco de diferentes actividades (la hora de lectura compartida, la elaboración de comentarios grupales en torno a los libros que se están leyendo, etc.); en segunda instancia, poner en juego actividades fuera de la escuela tales como ir al teatro, escuchar narradores orales, visitar bibliotecas importantes, asistir a presentaciones de libros, mirar programas televisivos documentales en torno a la vida de un autor o a un movimiento estético, etcétera.

Asimismo, se espera que el docente vincule a los estudiantes con centros culturales, talleres de teatro, talleres literarios, sociedades de escritores, clubes de narradores, etc., que les permitan participar de experiencias culturales vinculadas con la literatura, abriéndoles nuevos caminos y ámbitos de expresión social y artística (DGCyE-DisCurr-4: 22).

A diferencia del conjunto de títulos de obras literarias sugeridas, el enunciado de las prácticas relativas a la lectura de las obras no tiene ese carácter de “listado de recomendaciones”; se trata, por el contrario, de prácticas a cuya minuciosa exposición se dedica un espacio excesivo (especialmente si se lo compara con el dedicado tanto a obras como a conceptos de la teoría o la historia literaria) y que configuran un sistema perfectamente articulado. Es así como el tipo de actividades posteriores al acto de lectura se pauta en tres escenografías diferentes aun cuando los documentos no expliciten esa ordenada puesta en escena: *dentro del aula*, *fuera del aula* y *en ámbitos institucionales extraescolares*.

En primer lugar, *dentro del aula*, los *Diseños* construyen la imagen de clases en las que las lecturas desembocan indefectiblemente en el debate de interpretaciones. Por eso es que el docente deberá

- construir ámbitos de intercambio de ideas donde los estudiantes como lectores puedan expresar sus puntos de vista acerca de los textos y profundizar sus lecturas en diálogo con otros lectores;
- favorecer, tanto en las discusiones orales como en las prácticas de escritura donde se pongan en escena estos puntos de vista, la pluralidad de lecturas y opiniones de los estudiantes... (DGCyE-DisCurr-4: 11)

En los *Diseños Curriculares* no existen condiciones de posibilidad para la lectura individual o silenciosa; el proceso interpretativo no requiere ningún tipo de ensimismamiento porque reflexión y análisis se realizarían siempre de manera colectiva y en voz alta. Hay una imagen que los documentos buscan conjurar: la de un grupo de estudiantes concentrados en las páginas de un libro. Si algo no aparece en

esta propuesta es la posibilidad de que un alumno lleve a cabo una lectura individual de un texto literario, que haga marcas en las páginas, que levante la vista por un instante para volver nuevamente al texto o que vuelva algunas páginas hacia atrás por sí solo para recuperar algo que no pudo captarse (o confirmar lo que se captó) en una primera lectura. La imagen de los alumnos en clase persiguiendo en silencio los sentidos de un texto constituye un tabú porque la interpretación es concebida como instantánea, socializable y, por supuesto, siempre factible¹¹. El aula se transforma en una micro esfera pública de participación colectiva donde impera la obligación de decir; la práctica *parlamentarista* se vuelve imprescindible para esta forma de concebir la lectura literaria por su contribución al civismo:

...el debate desde la lectura de los textos literarios, permite ir consolidando ideas propias y encontrar argumentos para defenderlas. También contribuye a la socialización, a la aceptación de ideas diferentes y a la valorización del diálogo (DGCyE-DisCurr-4: 13).

La insistencia por generar espacios de intercambio oral y, consecuentemente, por hacer participar repetida y sistemáticamente de esos espacios a los alumnos convierte la libertad interpretativa en ejercicio. El debate sustituye así al antiguo cuestionario.

En segundo lugar, en cuanto a la escenografía de *fuera del aula*, la práctica de socialización también contribuye a la construcción de una idea del espacio público:

...habrá que generar las condiciones para que los alumnos puedan socializar sus producciones con otros alumnos de la escuela o con apertura a la comunidad, como por ejemplo realizar algún tipo de publicación (en la revista de la escuela, el mural, la página web, etc.) y difundirlo, o dejar este material en la biblioteca, exponer en una feria de ciencias y artes, dar clases alusivas a alumnos de otros cursos, etcétera (24).

Lo que se dice dentro del aula (no importa qué) debe ser publicado (no importa cómo). La *publicación* se presenta como la mejor concreción de *lo público*. Por esta razón el docente debe propiciar la difusión de los trabajos de los alumnos en antologías, revistas, diarios (escolares o locales), facsímiles, carteleras escolares, murales, páginas web... Pero no se trata solo de publicación escrita; las instancias de difusión

¹¹ La siguiente afirmación de una crítica literaria ayuda a relativizar el mito de la continua posibilidad de interpretar todo y siempre: "El índice de este volumen revela mis debilidades (en todos los sentidos de la palabra) y mis distracciones. Hubiera querido escribir sobre autores que están ausentes, por ejemplo, y no supe hacerlo" (Sarlo, 2007: 11).

oral fuera de la escuela también forman parte de este conjunto de prácticas. Por eso el docente debe “fomentar la participación en situaciones orales de socialización de los temas abordados: exposiciones ante auditorios desconocidos, debates, foros, paneles...” (*ibíd.*: 17). La práctica socializadora de interpretaciones dentro y fuera del aula ocluye la posibilidad del silencio y condena a la libertad de decir. Como en la idea foucaultiana de *confesión*, “nos hablan de libertad todas esas voces que, en nuestra civilización, desde hace tanto tiempo, repiten la formidable conminación de decir lo que uno es, lo que ha hecho, lo que recuerda y lo que ha olvidado, lo que esconde y lo que se esconde, lo que uno no piensa y lo que piensa no pensar” (Foucault, 2005 [1977]: 76). La interpretación personal existe para ser *confesada*.

Finalmente, los *Diseños Curriculares* despliegan una amplia gama de ejemplos acerca de cómo incluir a los jóvenes en escenografías institucionalmente reguladas: el docente deberá procurar que los alumnos frecuenten “bibliotecas importantes”, asistan al teatro y al cine, participen de certámenes literarios y concurren a presentaciones de libros, muestras de pintura, cafés literarios, congresos de literatura, ferias del libro y “otros eventos sociales de cultura”, y se vinculen con centros culturales, talleres de teatro, talleres literarios, sociedades de escritores y clubes de narradores. Los *Diseños* prevén una red discursiva e institucional atenta a modelar diferentes formas del consumo cultural y a trazar posibles circuitos extraescolares a transitar por los adolescentes de la provincia de Buenos Aires.

La producción interpretativa se transforma entonces en un dispositivo¹² institucionalizante, productor de ciudadanía y, fundamentalmente, *socializador*. Al respecto, no deja de resultar sorprendente la insistencia con que los *Diseños Curriculares* utilizan todas las formas léxicas posibles del paradigma del *socializar*. “el debate desde la lectura de los textos literarios [...] contribuye a *la socialización*” (DGCyE-DisCurr-6: 13); “Fomentar la participación en situaciones orales de *socialización* de los temas abordados” (*ibíd.*: 17); “Propiciar el desarrollo de proyectos para *socializar* sus producciones literarias” (*ibíd.*: 17); “Cada lectura *socializada* de un texto producido en taller revela a su autor las múltiples lecturas posibles” (*ibíd.*: 21); “se espera que el docente propicie nuevas formas de *socialización* de los textos” (*ibíd.*: 21); “*Socializar* las producciones académicas [...] o estéticas” (*ibíd.*: 22); “Se deben

¹² “Lo que trato de situar bajo ese nombre es, en primer lugar, un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos. [...] El dispositivo tiene pues una posición estratégica dominante” (Foucault, 1991 [1977]: 128-9).

brindar espacios para que se *socialicen* este tipo de experiencias” (*ibíd.*: 22); “generar las condiciones para que los estudiantes puedan *socializar* sus producciones” (*ibíd.*: 24); “Dar cuenta de las lecturas realizadas en situaciones de *socialización*” (*ibíd.*: 25); “Participar en situaciones de *socialización* académica” (*ibíd.*: 29); “Participar de situaciones orales de *socialización* de los temas abordados” (*ibíd.*: 34); “organizar concursos y presentaciones, entre otras actividades de *socialización* de las propias producciones” (*ibíd.*: 34)... Ninguna reiteración parece resultar excesiva cuando se trata de grabar en las prácticas de los jóvenes una prescripción para la lectura literaria constituida en el cruce de dos coordenadas: *interpretación personal / función socializadora*¹³.

Debilitado el viejo canon literario escolar en la construcción de ciudadanía, la maquinaria construida en torno al debate y la publicación de interpretaciones ha venido a reemplazarlo. De este modo, la enseñanza de la lectura inscribe en los sujetos las normas que permitirán circular eficazmente por la red de las instituciones.

¹³ “La experiencia literaria debe presentarse a los adolescentes como una posibilidad de vincularse con su experiencia personal. Pero además de los aspectos que refieren a la lectura como hecho íntimo, personal, de privacidad, tanto de refugio como de crecimiento, hay otro aspecto tan importante como el anterior que es el de lo social, lo público, lo compartido” (*ibíd.*: 11).

Recapitulación

Las autoras de los *Diseños Curriculares para la Educación Secundaria* producidos entre 2006 y 2011 por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires conforman un equipo de trabajo no solo en el campo recontextualizador oficial, sino también en el campo intelectual de la educación. A diferencia de las autoras de los materiales producidos por la DiNIECE, el grupo constituido por María Elena Rodríguez, Delia Lerner y Jimena Dib –tres de las investigadoras cuyos nombres se repiten en las listas de autores de materiales curriculares tanto el ámbito de la Ciudad como de la Provincia de Buenos Aires– procede de un colectivo intelectual nucleado en torno a *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, publicación periódica de la filial argentina de la Internacional Reading Association. Esta doble inscripción institucional –la primera, en el campo intelectual; la segunda, en el campo recontextualizador– permite formular una hipótesis: la revista *Lectura y vida* constituye el espacio de producción teórica sobre la lectura, y el campo recontextualizador, el ámbito de aplicación de aquellas conceptualizaciones. En los *Diseños Curriculares* es posible encontrar las huellas de las ideas previamente ensayadas en aquella publicación periódica.

En los artículos de *Lectura y vida*, las autoras parten de la comprobación de un estado de cosas que resulta desalentador para pensar las posibilidades de transformar la enseñanza de la lectura. Entre los obstáculos diagnosticados merecen destacarse tres: la presencia de un modelo cuantitativo de evaluación o *accountability* (aquí puede hallarse la diferencia más significativa entre el *discurso socio-cognitivo curricular* de la DGCyE y el *discurso psicolingüístico evaluador* de la DiNIECE), prácticas y contenidos tradicionales en la enseñanza de la lengua y una diferencia radical entre prácticas sociales y prácticas escolares de lectura. Aun así, *Lectura y vida* ensaya una serie de propuestas para revertir el estado de cosas. Con un conjunto de herramientas que combinan los aportes de la Psicología Cognitiva, la Didáctica de la Matemática de origen francés y las conceptualizaciones de las Ciencias del Lenguaje siempre subordinadas al saber didáctico, los artículos apuestan a la transformación de dos elementos centrales del currículum relativo a la enseñanza de la lectura: por un lado, los viejos contenidos “gramaticalistas” para la enseñanza de la lengua deberán sustituirse por “prácticas”, es decir, darán paso a los nuevos “quehaceres del lector”; por otro lado, las formas de enseñanza de los contenidos también deberán modificarse y, en este punto, *el proyecto* será el artefacto más adecuado para suturar en el ámbito escolar la escisión entre la versión social y la versión escolar de la lectura.

Este último elemento –el intento de suturar el corte entre lo social y lo escolar– constituye la marca más evidente de la presencia de las conceptualizaciones de *Lectura y vida* en los *Diseños Curriculares*. Aquello que hemos denominado “el polo social”, es decir, la versión extra-escolar de las prácticas, se convierte en el modelo que debe guiar la enseñanza de la lectura en la escuela secundaria. Siguiendo ese polo, la escuela lograría romper el encierro en prácticas propias estériles y vacías de sentido. Es así como los *Diseños Curriculares* toman el *polo social* como modelo para comunicar a los docentes diversos elementos: 1) la historia del campo primario de la lingüística, que habría evolucionado desde los estudios iniciales del sistema de la lengua hacia el “polo social” del uso de lenguaje; 2) el objeto de enseñanza y aprendizaje, conformado ahora por “prácticas del lenguaje” y no por elementos lingüísticos; 3) los contenidos de enseñanza, que no serían ya una serie de conceptos, sino prácticas o “quehaceres” enunciados con verbos en infinitivo; 4) los objetos destinados a la lectura, textos “reales” procedentes del mundo social y ya no producidos para el ámbito escolar, y 5) los modos de leer literatura, más cercanos a la práctica social consistente en la evocación de imágenes y emociones que a la vieja lectura escolar abocada al análisis y estudio de los textos. El mundo social se concibe como un ámbito cuya riqueza es inagotable y, por esta razón, el ingreso a la escuela de elementos exteriores lograría reavivar la enseñanza de la lectura gracias al aura de la “autenticidad”.

Son dos los elementos en los que se observa más claramente el modo en que estos discursos recontextualizadores persiguen el objetivo de modelar las prácticas de lectura en el campo secundario: en primer lugar, *los objetos de lectura*; en segundo lugar, *las prácticas de lectura*. En efecto, en relación con los objetos, puede observarse que los géneros discursivos que mayor presencia tienen en los *Diseños Curriculares* son aquellos que corresponden al ámbito denominado “de Formación Ciudadana”. Frente a los textos del eje de Estudio, sobre los cuales se formulan escasas precisiones en términos comparativos, y frente a los textos del eje de la Literatura, cuya pérdida de significatividad en la formación de ciudadanos se observa en la inexistencia de un canon de lecturas escolares obligatorias y en una repentina apertura de criterios para la selección de obras, los textos relativos al eje de la Formación Ciudadana se precisan cuidadosamente: a lo largo de su educación secundaria, los alumnos aprenderán a leer a partir de la frecuentación de textos que podrían denominarse “institucionales”. Las lecturas de los jóvenes estarán conformadas por textos que pertenecen a las instituciones más próximas (el reglamento de asistencia de alumnos perteneciente a la propia escuela, por ejemplo, y en este sentido puede observarse que, irónicamente, no siempre el polo social se halla

fuera de la institución escolar) y por textos que pertenecen a la macro-esfera política (la Constitución Nacional Argentina, por ejemplo, o “leyes destinadas a niños y jóvenes”). La “autenticidad” de los textos leídos se mide en términos de su nivel de prescripción, instrucción o direccionalidad de las conductas de los sujetos en relación con normas institucionales.

En cuanto a las prácticas de lectura, los documentos curriculares analizados manifiestan un alto nivel de prescripción en lo relativo a las actividades a desarrollar una vez finalizado el momento interpretativo de los textos, que nunca se reduce a la lectura y análisis pautados por el docente. La práctica de lectura no está de ningún modo “completa” si no se articula con el debate de interpretaciones en el ámbito del aula, la publicación de esas interpretaciones por fuera del aula y la vinculación de los alumnos con instituciones culturales exteriores al ámbito escolar. El campo recontextualizador, a través de los *Diseños Curriculares*, encuentra así un modo de modelar circulación de los adolescentes por espacios culturales e institucionales del “polo social”. En el pasaje de *Lectura y vida* a los *Diseños Curriculares*, el “proyecto” – artefacto que posibilitaba la reducción de la distancia entre versión escolar y versión social de la lectura– se convierte menos en un puente cognitivo para la reestructuración de esquemas mentales relativos a la comprensión lectora que en un modo económico de introducir en la escuela una serie de regulaciones institucionales que trazan un circuito institucional y político a transitar por los futuros ciudadanos de la república.

Capítulo 6. El discurso sociocultural y el discurso filosófico de la promoción de la lectura

Presentación

En una publicación reciente, Sandra Comino, escritora y coordinadora de talleres de escritura, recuerda los comienzos de su tarea en la promoción de la lectura. En ese breve relato autobiográfico es posible distinguir diferentes etapas en la historia del campo de la promoción de la lectura en la Argentina: en un primer momento –la década de los ochenta, durante los inicios de la Democracia–, los emprendimientos desarrollados por el Estado nacional, de manera poco sistemática, tenían la función de “llevar libros, cuentos y saberes hacia los marginados de la escolarización” (Comino, 2013: 28); el segundo momento –la década neoliberal de los noventa– se caracteriza por la ausencia del Estado nacional en el tema (“durante mucho tiempo el voluntariado se hizo cargo de lo que el Estado debía ocuparse”, *ibíd.*: 29); finalmente, se observa un tercer período que comienza en 2000 y que, pese a las interrupciones producidas por la inestabilidad política y económica de comienzos del siglo, manifiesta cierta continuidad:

Recién en 2000 se inicia [...] el Plan Nacional de Lectura, dependiente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, que abarcaba 17 provincias. [...] El *Plan Nacional de Lectura* de 2003 [fue] lanzado por el Ministerio de Educación de la Nación. Allí, claramente, el Estado empieza a garantizar el derecho a la lectura. Alcancé a trabajar en los últimos tiempos del Plan de 2003-2007, y estoy muy involucrada como autora en el que se lleva a cabo desde 2008 (*ibíd.*: 29).

Dos son los principales datos que en el relato de Comino permiten observar transformaciones en el recorrido histórico de la promoción: por una parte, desde cierta inestabilidad inicial se pasa a un significativo nivel de institucionalización y de continuidad en la promoción estatal de la lectura; por otra parte, desde un comienzo en el que los destinatarios fueron “los marginados de la escolarización” se arriba a un presente en el que la escuela ocupa un lugar fundamental en la tarea gracias a la intervención del Ministerio de Educación.

El presente capítulo se propone analizar precisamente dos discursos de programas de promoción de la lectura desarrollados durante el tercer período (el período de la continuidad de tales programas) destinados fundamentalmente al ámbito escolar y

producidos desde el campo recontextualizador oficial. El primero de ellos, que denominaremos *discurso sociocultural sobre la promoción de la lectura*, corresponde al Plan Nacional de Lectura desarrollado entre 2003 y 2007; el segundo, el *discurso filosófico sobre la promoción de la lectura*, pertenece al Programa Provincial de Lectura en la Escuela implementado a partir de 2009.

De entre los diversos planes de promoción desarrollados durante el período en que se centra nuestro trabajo, diversos criterios nos conducen a seleccionar los dos planes o programas mencionados para su análisis. El primer criterio consiste en la relevancia académica de quienes estuvieron a cargo de la coordinación de cada uno de ellos: en los dos casos se trata de reconocidos investigadores del campo intelectual que han sido convocados para encabezar la tarea de promoción. Un segundo criterio está constituido por el hecho de que los dos discursos mencionados pueden considerarse como los extremos teórico-ideológicos de un abanico en el que los discursos de otros planes se han insertado (o podrían insertarse en el futuro): mientras el *discurso filosófico de la promoción* busca intervenir radicalmente en el ámbito escolar introduciendo prácticas académicas de lectura literaria, el *discurso sociocultural* busca introducir prácticas de lectura vinculadas con ámbitos situados al margen de las zonas culturales tradicionalmente frecuentadas por las capas medias. Finalmente, hemos adoptado como criterio de selección el ámbito de aplicación de cada uno de los programas: aun cuando los docentes de la Provincia de Buenos Aires sean destinatarios de ambos discursos, el Plan Nacional de Lectura se desarrolló en el marco del entonces Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, mientras que el Programa Provincial de Lectura en la Escuela pertenece a la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

El capítulo se divide en dos grandes apartados: en el primero examinamos el *discurso sociocultural sobre la promoción de la lectura*, correspondiente al Plan Nacional de Lectura (2003-2007); en el segundo, el *discurso filosófico sobre la promoción de la lectura* correspondiente al Programa Provincial de Lectura en la Escuela. A su vez, cada uno de los apartados se divide en tres partes: en el primer sub-apartado examinamos las conceptualizaciones teóricas que desarrollan cada uno de los coordinadores de los programas dentro del campo intelectual; en el segundo, analizamos el modo en que tales conceptualizaciones se observan en los discursos recontextualizadores destinados a los docentes; finalmente, nos detenemos en los mecanismos a través de los cuales los materiales producidos por cada uno de los programas de promoción persiguen el modelado de las prácticas de enseñanza de la lectura en el aula de la escuela secundaria. Previamente a los dos apartados

destinados al análisis de los discursos mencionados, detallamos las características institucionales relativas a los agentes y agencias involucrados en los programas de promoción seleccionados para nuestro trabajo.

1. Agentes y agencias

En su tesis doctoral, publicada con el título *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*, Gustavo Bombini expone una idea verdaderamente interesante a propósito de la influencia de un grupo de prestigiosos intelectuales en una reforma educativa llevada a cabo en la Argentina en la década de 1930:

Las relaciones entre campo intelectual y campo pedagógico proponen la necesidad de observar en un recorrido histórico cómo se articulan estas relaciones, cuáles son las condiciones socioculturales para que esta articulación se produzca, qué caracterizaciones se pueden realizar de los perfiles de estos intelectuales o, mejor dicho, cómo se redefinen a partir de esta participación en el campo pedagógico [...].

Nuevamente podríamos hipotetizar acerca de la presencia de agentes de gran prestigio cuya actividad incidiría en la conformación de un campo especializado: el de *los literatos académicos en función pedagógica participando de tareas de gestión educativa* (2004: 67-8, cursivas nuestras).

En relación con los discursos sobre la lectura que examinamos en los dos capítulos anteriores, hemos podido observar en distintas agencias del campo recontextualizador la presencia de *equipos de trabajo* de diferentes procedencias: en el caso del *discurso psicolingüístico evaluador*, un “Equipo de Lengua”, constituido en el mismo campo recontextualizador, intervenía en la agencia encargada de la evaluación de la comprensión lectora; en el caso del *discurso socio-cognitivo curricular de la lectura*, se trataba de un equipo proveniente del campo intelectual de la educación, sede en la que el grupo en cuestión había obtenido sus principales credenciales a través de una publicación periódica de varias décadas.

En lo que atañe a los *discursos sobre la promoción de la lectura*, es posible observar una diferencia significativa. Ya no se trata aquí de un *equipo*, es decir, de un colectivo intelectual cuyos integrantes desempeñan una misma función (ya la de diseñar evaluaciones, ya la de elaborar el currículum): ahora se trata de *una individualidad*, es decir, de un solo “agente de gran prestigio”, al decir de Bombini. Por supuesto que la tarea de promoción estatal de la lectura implica la conformación de complejos equipos de trabajo; sin embargo, esos equipos se encuentran nucleados siempre en torno a una figura convocante del campo intelectual.

Para usar la categoría de Bombini (curiosamente, es posible aplicarla sobre él mismo), se trata de “literatos académicos en función pedagógica”. Por algún motivo, las

agencias recontextualizadoras no parecen mostrarse proclives a convocar a “agentes de gran prestigio” en tanto tales cuando se trata de evaluar la comprensión lectora de los estudiantes o de diseñar el currículum; para esas funciones opta por la modalidad algo más anónima del *equipo*. Los planes de promoción de la lectura, en cambio, son conducidos por un “coordinador” cuyo nombre y apellido otorgan prestigio al programa, es decir, lo legitiman. Frente al relativo anonimato de las instancias de operativos de evaluación y de diseño curricular, los planes de promoción de la lectura parecen requerir cierto liderazgo que garantice una marca, una huella, un estilo particular de intervención. Así, cada programa de promoción de la lectura se diferenciará de los demás a través una serie de rasgos privativos, es decir, a través de un *discurso* propio.

En este capítulo nos interesa detenernos en dos programas: el Plan Nacional de Lectura, coordinado por Gustavo Bombini y desarrollado entre 2003 y 2007 por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, y el Programa Provincial de Lectura en la Escuela, coordinado por Miguel Dalmaroni y desarrollado a partir de 2009 por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. El primero, entonces, de alcance nacional; el segundo, de carácter provincial.

El Plan Nacional de Lectura se desarrolló entre 2003 y 2007, período coincidente con la gestión ministerial de Daniel Filmus; el entonces Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, a través de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente— lanzó el Plan coordinado por Gustavo Bombini. Reconocido autor de libros destinados al profesorado de Literatura (*La trama de los textos*, 1989; *Otras tramas*, 1994; *El lugar de los pactos. Sobre la literatura en la escuela*, en coautoría con Claudia López, 1994) e investigador de amplia trayectoria en el campo intelectual de la Didáctica de la Literatura, Bombini se desempeñaba entonces como profesor de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de la Plata y como coordinador del Postítulo de Literatura Infantil en el Centro de Pedagogías de Anticipación (CePA) del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires; dirigía, además, la publicación *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la Lengua y la Literatura*, que él mismo había creado en 2001.

Por su parte, el Programa Provincial de Lectura en la Escuela, que se desarrolla dentro de la jurisdicción de la Provincia de Buenos Aires, ha sido coordinado por Miguel Dalmaroni desde 2009. Notable crítico literario y ensayista (ha publicado *Juan Gelman, contra las fabulaciones del mundo*, 1993; *La palabra justa. Literatura, crítica y memoria en la Argentina (1960-2002)*, 2004; *Una república de las letras*, 2006), Dalmaroni es Investigador Principal del Consejo Nacional de Investigaciones

Científicas y Técnicas (CONICET) y Profesor de Literatura Argentina y Teoría Literaria en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Es también columnista de la revista virtual de crítica cultural *Bazar Americano* y miembro del consejo editor de *Orbis Tertius. Revista de teoría y crítica literaria* de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Los planes de lectura que hemos seleccionado tienen en común, entonces, la presencia de coordinadores procedentes del campo intelectual cuyas trayectorias legitiman el conjunto de propuestas de promoción desplegadas en cada uno de los programas, precisamente porque ambos agentes ingresan al campo recontextualizador junto con un conjunto de conceptualizaciones propias desarrolladas en el campo intelectual. Por consiguiente, en el sustrato de cada programa de promoción de la lectura que involucra centralmente al ámbito escolar es posible hallar una verdadera teoría de la lectura y, por lo tanto, una toma de posición en torno a la enseñanza de la lectura en la escuela secundaria. Lejos de constituirse en funcionarios que aplican una serie de medidas prediseñadas por una agencia anónima, Gustavo Bombini y Miguel Dalmaroni despliegan sus propios planes de promoción, lo que los convierte en “literatos académicos en función pedagógica”.

De acuerdo con sus relaciones de afiliación respecto del campo primario, es posible establecer diferencias significativas en los rasgos de los discursos producidos en cada uno de estos dos programas. Por este motivo, en relación con el plan desarrollado por Bombini, creemos posible hablar de un *discurso sociocultural*; en cuanto al plan de Dalmaroni, hablaremos de un *discurso filosófico* sobre la promoción de la lectura.

2. El discurso sociocultural de la promoción de la lectura

2.1. El discurso sociocultural de la promoción de la lectura en el campo intelectual

En un artículo publicado en 2006, “Lengua y Literatura: campo de la didáctica específica y prácticas de enseñanza”, Gustavo Bombini y Carolina Cuesta, docentes de la Universidad Nacional de La Plata e investigadores en el área de Didáctica de la Literatura, explicitan el propósito de crear una disciplina¹. Forma radical de intervención dentro del campo intelectual, la ruptura busca establecer una partición disciplinar para fundar una variante de la Didáctica de la Lengua y la Literatura que se reconocerá como “sociocultural”:

...encuentra su justificación la denominación “Didáctica sociocultural de la Lengua y la Literatura” [...] en una toma de posición epistemológica que supone distinguir una Didáctica de la Lengua y la Literatura desarrollada desde el propio campo que atienda a sus particulares problemas [...]. También esta denominación encuentra su fundamento en una necesidad de distinguirse de las otras líneas [...] para deslindar las representaciones más habituales instaladas en el sentido común de docentes e investigadores acerca de lo que una didáctica de estos objetos es o debería ser (Bombini & Cuesta, 2006: 61).

El artículo de Bombini y Cuesta polemiza explícitamente con una serie de investigaciones de orientación psicolingüística en Didáctica de la Lectura. Allí, haciendo referencia a trabajos de Ana Teberosky, Delia Lerner, Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez, cuatro de las integrantes del equipo articulado en torno a la revista *Lectura y vida*, Bombini y Cuesta señalan:

La lengua y la literatura no son entidades aisladas que pudieran ser descritas y explicadas según criterios de neutralidad científica. Criterios que son llevados desde ciertas líneas que se preocupan por generar explicaciones y desarrollar formulaciones didácticas, en especial a la hora de pensar la lengua. Estas líneas [...] se han producido desde los campos de la Didáctica general, la Lingüística aplicada, la Psicolingüística, la Lingüística cognitiva en estrecha relación con la Psicología cognitiva y educacional, entre otras. Y aquí, en estos desarrollos disímiles por un lado, pero unidos por una

¹ En el próximo capítulo desarrollaremos las hipótesis de Carolina Cuesta sobre la lectura en el ámbito escolar. Si bien en sus conceptualizaciones es posible observar ciertas diferencias respecto de las ideas de Bombini –diferencias que intentaremos destacar denominando “socio-etnográfico” (y no “sociocultural”) al discurso producido por la autora–, ambos investigadores tienen en común el interés por apartarse de las líneas de investigación orientadas por la Psicolingüística y por la Teoría Literaria.

tradición basada en despojar al objeto lengua en tanto objeto de enseñanza de los factores sociales, históricos y culturales que lo complejizan, ha generado un efecto reduccionista y por momentos obturador a la hora de pensar qué ocurre cuando los sujetos llevan adelante prácticas de lectura y escritura en el marco de la institución escolar y en contextos sociales más amplios (*ibíd.*: 60-1).

Por oposición a estas líneas de investigación, los autores señalan la necesidad de recurrir a “paradigmas posicionados en la reflexión pedagógica, sociológica, cultural e histórica” (*ibíd.*: 60) que aportarían el rasgo teórico distintivo de una didáctica denominada *sociocultural*. A diferencia de la perspectiva psicolingüística, los paradigmas interpretativos o socioculturales permitirían convertir en objeto de estudio las prácticas de enseñanza *efectivas*, es decir, “interpretar de manera teórica qué ocurre en el aula y así proponer prácticas de enseñanza” (*ibíd.*: 67).

El adjetivo *sociocultural* se repite en el título de un trabajo de Gustavo Bombini publicado también en 2006: “Prácticas de lectura. Una perspectiva sociocultural”, para definir un territorio disciplinar propio que tome distancia, esta vez, respecto de la Teoría Literaria:

...las teorías de base literaria no han podido traspasar el límite epistemológico que surge del análisis restringido a su propia experiencia que lleva adelante el investigador literario. Acaso el temor de caer en el pecado del empirismo o del sociologismo junto con el desconocimiento de otros paradigmas para hacer investigaciones de campo, ha puesto anteojeras a las investigaciones sobre la lectura y ha impedido el desarrollo de investigaciones empíricas que recuperen información y planteen hipótesis acerca de los modos de leer de lectores no profesionalizados, por fuera del estándar “culto” del académico (2006^a: 38).

Dos serían, entonces, las principales disciplinas de las cuales busca diferenciarse la Didáctica Sociocultural de la Lengua y la Literatura: la didáctica de matriz psicolingüística y la Teoría Literaria. La Didáctica Sociocultural busca superar, por un lado, el universalismo abstracto de las líneas de investigación en Didáctica de la Lectura de orientación cognitivista y, por otro lado, el elitismo intelectual del investigador en Teoría Literaria cuyos propios modos de leer desplazarían los modos de leer de lectores “no profesionalizados”.

Basada fundamentalmente en las conceptualizaciones teóricas de Michel de Certeau, la Didáctica Sociocultural –conjunto de hipótesis con las que Bombini intervendrá en el campo de la promoción de la lectura– propone, por un lado, un diagnóstico acerca de

los problemas relativos a la enseñanza escolar de la lectura y, por otro lado, una solución posible para ellos.

El diagnóstico sobre el problema de la lectura en la escuela

Las conceptualizaciones de Michel de Certeau ocupan un lugar central en los trabajos en los que Gustavo Bombini reflexiona acerca de la construcción de una Didáctica Sociocultural de la Lengua y la Literatura. Apelando entonces a las ideas del pensador francés, Bombini propone una concepción de la lectura caracterizada por cierto optimismo teórico. Según Bombini, los sujetos leerían desde sus “artes de hacer”, es decir, desde una empiria siempre transgresora:

En el reconocimiento de esta diversidad de estas “artes de hacer” radica uno de los sentidos más importantes de una perspectiva sociocultural sobre la lectura. Se trata de recuperar una empiria en lo que tiene de particular, en tanto ofrece elementos a ser tenidos en cuenta para entender esos distintos modos en que los sujetos se vinculan con la cultura escrita. En este sentido, cualquier operación de homogeneización impediría percibir esa particularidad y estaría, en algún sentido, violentando las lógicas de *una comunidad a la que nosotros, como sujetos letrados y pertenecientes al campo de la cultura escrita, no conocemos en absoluto*. Salvo que incurriéramos en una posición etnocentrista... (Bombini, 2006^a: 31, cursivas nuestras).

Como se observa en la cita, Bombini se ubica, en tanto enunciador, como integrante de un *nosotros* constituido por “sujetos letrados y pertenecientes al campo de la cultura escrita”. Más adelante, en el mismo artículo, precisa el alcance de ese pronombre hacia todos los “sujetos alfabetizados pertenecientes al ámbito del sistema de la educación formal y con los beneficios de integrar las clases medias” (*ibíd.*: 32). El *ellos*, por lo tanto, estaría constituido por sujetos ajenos a la cultura letrada y excluidos de los “beneficios de integrar las clases medias”, y sus modos de leer, salvo que se adscriba a “posiciones etnocentristas”, no deberían ser violentados por parte de los modos de leer del *nosotros letrado*. El *nosotros letrado* debería comprender que quienes no pertenecen al círculo referido a través de esa primera persona plural leen desde una diversidad de mecanismos que “no conocemos en absoluto”, pero caracterizados siempre por su creatividad, por la riqueza de su diversidad cultural y por su resistencia a cualquier operación de “homogeneización” que el *nosotros letrado* pretenda eventualmente imponer.

De acuerdo con estos “usos adaptativos de Michel de Certeau”², los modos de leer de los individuos excluidos de las clases medias son tan legítimos como los de los sujetos que pertenecen a ellas. Y esa legitimidad, que habilita el optimismo teórico, reside, para Bombini, en que están fundados en saberes a los que el autor denomina, recurriendo a Foucault, “saberes sujetos”:

...entiende Foucault por saberes sujetos aquellos que han sido descalificados como no competentes o insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, jerárquicamente inferiores, por debajo del nivel de conocimiento o científicidad requerido. Se trata de saberes considerados bajos, no calificados o hasta descalificados –como los del psiquiatrizado, del enfermo, del enfermero, del médico que tiene un saber paralelo y marginal respecto del saber de la medicina, o los del delincuente–; “esos saberes –dice Foucault– que yo llamaría el saber de la gente” (Bombini, 2006^b: 75-6).

Trasplantada esta teoría de la lectura al ámbito escolar, los “saberes sujetos” serían los saberes de los alumnos:

Me pregunto: ¿cuáles son los saberes de esos grupos de alumnos de origen boliviano que pueblan las aulas de las escuelas de la ciudad de Buenos Aires, frente a cuyo silencio los profesores suelen decir: “no saben hablar, se expresan con monosílabos”?, ¿qué otros sentidos no sabe leer la escuela en ese silencio?, ¿qué tipo de saberes que la escuela no sabe “leer” se ocultan en la diversidad de experiencias culturales que atraviesa un joven de una banda de esquina de una zona de clase media baja del Gran Buenos Aires?, ¿qué tipo de saberes son los que produce un obrero en una escuela de adultos que escucha, deslumbrado, la oralización de un texto literario, debatiéndose acerca de los límites de la ficción, la verdad y la mentira?

Estas voces que constituyen los saberes sujetos de adolescentes, jóvenes y adultos construyendo en el aula su relación con el lenguaje, permiten reconstruir una historia de las luchas y enfrentamientos entre las genealogías del saber, que siempre incluyen los acoplamientos entre saber erudito y saber de la gente y que solo pueden ser reconocidas con una condición –dice Foucault–: “que fuera eliminada la tiranía de los discursos globalizantes con su

² Beatriz Sarlo es quien ha acuñado tal expresión con el fin de describir un rasgo recurrente en ciertos estudios culturales latinoamericanos. Sarlo alude así al uso descontextualizado y deshistorizado de las ideas del teórico francés acerca de los modos (o “artes de hacer”) a través de los cuales los sectores populares se relacionan con los objetos culturales. Dice la autora: “Hay una salida que yo llamaría *uso adaptativo de Michel de Certeau*. Más de lo que se ha reconocido hasta el momento, Michel de Certeau impregna el análisis cultural latinoamericano y su creencia en las maravillas que hacen los sectores populares con los objetos materiales y simbólicos que retiran del mercado. Probablemente, de Certeau no se reconocería en este escenario optimista donde algunos capítulos de *Arts de faire* sirven para conclusiones casi triunfalistas y un poco moralizantes. Michel de Certeau no es un ideólogo empeñado en descubrir una *salida* a la situación contemporánea de las masas populares ni de ningún otro actor social” (1996: 39, cursivas de la autora).

jerarquía y todos los privilegios de la vanguardia teórica”. Este acoplamiento –concluye Foucault– “permite la constitución de un saber histórico de las luchas y la utilización de ese saber en las tácticas actuales”. Y aclara: “se trata de poner en juego saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados, y no se trata de reivindicar un derecho lírico a la ignorancia, al no saber”.

Saberes sociales, saberes de los sujetos sobre la lengua, sobre la literatura, se juegan en las prácticas de lectura y escritura en nuestras clases; saberes que no deben ser descalificados, sino que deben ponerse de relieve en tanto saberes sobre el texto y sobre la cultura que están activos en cada clase (*ibíd.*: 77-8).

En el “uso adaptativo” (esta vez, de Michel Foucault) del concepto de “saberes sujetos” que pone en práctica Bombini para pensar los saberes de los alumnos en el ámbito escolar, es posible observar cierta indefinición en la variable que le permite al autor determinar cuáles son esos saberes: en algunos casos parece tratarse de saberes que se vinculan con la nacionalidad (alumnos bolivianos), en otros casos con la distribución geográfica (jóvenes del Gran Buenos Aires), en otros casos con la ocupación o la edad (un obrero en una escuela de adultos), con la variable socioeconómica (clase media baja) o bien con una combinación de todas ellas. Sea cual fuere el criterio a partir del cual los individuos se agrupan, los sujetos manifestarían saberes privativos de cada comunidad cultural, nacional, etaria, geográfica o social³. Configurarían así “saberes sujetos” tanto los saberes de los jóvenes de clase media baja del Gran Buenos Aires como los de quienes se educan en contextos de bilingüismo; “saberes sujetos” serían tanto los de una comunidad originaria como los de un sector social definido a partir de variables económicas y ambos grupos estarían habitados por la misma riqueza cultural. No habría diferencias entre, por ejemplo, los saberes que individuos pertenecientes a una determinada comunidad han transmitido a lo largo de generaciones y los saberes de quienes no han podido por razones socioeconómicas ingresar “al ámbito del sistema de la educación formal” ni cuentan “con los beneficios de integrar las clases medias”.

En este sentido, no resulta sencillo comprender por qué, en su propuesta, Bombini advierte que “no se trata de reivindicar un derecho lírico a la ignorancia, al no saber”

³ Sobre la indeterminación de variables en relación con la alteridad, Carlos Skliar observa: “La diversidad ha entrado en la escena discursiva a partir de una mención lineal de aquello que se supone es la alteridad del otro. Con mayor o menor extensión, con mayor o menor rigurosidad y porosidad, esa linealidad suele hacer referencia a cinco o seis categorías, cinco o seis estados, cinco o seis condiciones (por ejemplo, raza, etnia, sexualidad, generación, clase social, nacionalidad) seguidas por un misterioso y paradójico *etcétera*, que bien podría ser motivo de varias relecturas, reescrituras e investigaciones” (Skliar, 2008: 224-5, cursivas del autor).

(2006^b: 78). Si no se trata de reivindicar tal derecho, entonces quedan sin responder algunas preguntas: ¿Cómo determinar concretamente la carencia de saberes (el “no saber”) que eventualmente podría obstaculizar la lectura de ciertos textos? ¿Qué criterio permite determinar, circunscripto un grupo de individuos, la posibilidad de encontrar allí una configuración cultural cuyos “saberes sujetos” merecen respetarse y reivindicarse como parte del acervo de una comunidad y no, simplemente, pobreza simbólica sostenida en la pobreza material? ¿Cuál es el parámetro que permitiría distinguir el “no saber” respecto de una práctica de resistencia cultural?

Ausente este criterio en la reflexión del autor, el concepto de “diversidad” refiere tanto diversidad cultural como diversidad socioeconómica, y en todas las diversidades habría siempre “artes de hacer”, nunca déficit. De modo que intervenir sobre los saberes de una comunidad (cualquiera sea el criterio que la defina como tal) implicaría incurrir en una operación de homogeneización que violentaría “las lógicas de una comunidad a la que nosotros, como sujetos letrados y pertenecientes al campo de la cultura escrita, no conocemos en absoluto” (Bombini, 2006^a: 31). Bombini hace un llamado a no homogeneizar, a no violentar la diversidad, aun cuando esa diversidad sea consecuencia de la exclusión social. Esta teoría de la lectura conlleva entonces el riesgo de interpretar la desigual distribución de los bienes simbólicos en términos de configuraciones culturales específicas de una comunidad y, consecuentemente, el riesgo de legitimar esa desigualdad, porque, desde esta perspectiva, tanto los modos de leer de los alumnos de las escuelas de élite como los de quienes asisten a aquellas instituciones que Tiramonti denomina “escuelas para resistir el derrumbe” (2007 [2004]) serían portadores de “saberes sujetos” que no deberían ser “homogeneizados”.

Gracias a la renuncia al concepto de *clase* o, mejor aún, a la asimilación del concepto de *clase social* al de *cultura*, los modos de leer y los *saberes sujetos* quedan escindidos de cualquier determinación social o económica. Aquí se evidencia la afinidad entre las conceptualizaciones de Bombini y cierta modalidad de los estudios culturales que, según el artículo sugestivamente titulado “Whatever happened to ‘class’?” de Martin Barker y Anne Beezer, “se han movido de terreno, de modo que el concepto de ‘clase’ ha dejado de ser el concepto crítico central. En el mejor de los casos, se ha convertido en una ‘variable’ entre muchas; [...] en el peor, se lo ha disuelto del todo” (citado en Reynoso, 2008 [2000]: 175-6). Sobre este problema, el antropólogo Carlos Reynoso ha observado:

En una demostración tras otra de que las subculturas no son presa fácil de condicionamiento por parte del orden establecido, afirmando una y mil veces que la cultura de masas que fluye desde arriba es reinterpretada y redefinida por sus destinatarios en términos de

resistencia e identidad, problemas tales como la distribución de riquezas, la mercantilización del arte, la derechización del Estado o el uso ideológico de los medios de comunicación lisa y llanamente pierden precedencia y hasta se vuelven mal vistos [...]. Como resultado, los conceptos explícitamente políticos (clase, estado, lucha, capital, trabajo, revolución) han sido desplazados por la celebración populista de las cualidades de su objeto (*ibíd.*: 178-9).

Sea como fuere, el diagnóstico de la Didáctica Sociocultural detecta que la escuela moderna se ha comportado como una institución culturalmente dominante cuya función ha sido la de sepultar la pluralidad de voces y de lecturas provenientes de los alumnos excluidos del *nosotros letrado*, es decir, ajenos a un círculo compuesto por sujetos alfabetizados pertenecientes a las clases medias. En lugar de reconocer en esas voces un conjunto de saberes a través de los cuales los sujetos de una comunidad se vinculan con la cultura escrita de un modo privativo y específico, la escuela habría descalificado esas “artes de hacer” por tratarse de saberes y prácticas jerárquicamente inferiores. Por tal razón, las políticas de intervención en torno a la lectura no deberían seguir postulando como un modelo a seguir la imagen de lectura que construyó la escuela moderna:

Los supuestos de un modo de leer fuertemente institucionalizado propio de la tradición escolar en tanto escena de lectura fundante de la escuela moderna [...] opera como un telón de fondo que es necesario poner en discusión a la hora de enfrentarnos con situaciones empíricas complejas en contextos de pobreza y exclusión. *Seguir insistiendo sobre esa escena escolar fundante, tomarla como parámetro de logro para la tarea pedagógica, defenderla como única posibilidad para lo observable hubiera sido reproducir la operación violenta en lo simbólico que realiza la escuela homogeneizadora con los sectores excluidos*, contribuyendo a la construcción de experiencias de fracaso escolar y de exclusión de la cultura letrada. Precisamente porque los diagnósticos nos dicen que la escuela construye cada vez más fracaso en términos de cifras de deserción y de desescolarización es que nos proponemos pensar las relaciones de enseñanza y de promoción de la lectura de una manera nueva con el objetivo de construir lo que podríamos llamar una teoría empírica de la lectura en contextos pedagógicos (Bombini, 2008: 31-3, cursivas nuestras).

Hacia una solución desde la Didáctica Sociocultural

La Didáctica Sociocultural de la Lengua y la Literatura deja de lado la escuela como objeto privilegiado para pensar la lectura literaria. La escuela pierde su lugar central en

el campo de la investigación y pasa a competir con otros espacios ya que el objeto de esta disciplina abordaría indistintamente el estudio de “toda acción pedagógica en sentido amplio –ya sea que nos refiramos a lo que sucede en un aula escolar o en una experiencia cultural de promoción de lectura” (Bombini, 2008: 29). Bombini amplía así el objeto de indagación:

...la didáctica de la lengua y la literatura se constituye en un campo crítico de formación de docentes y de desarrollo de experiencias *que exceden al sistema formal de educación*, que incluyen a la escuela pero que también *incluyen a otros espacios sociales* en los que se producen prácticas de lectura y escritura (Bombini, 2006^a: 27, cursivas nuestras).

Tal ampliación aportaría una ventaja teórica y metodológica. Si la escuela deja de ser el ámbito por excelencia estudiado por la didáctica de la lectura, entonces, no sería más que un espacio de lectura entre muchos otros. De este modo, perdería su condición de privilegio y podría revisar sus prácticas de lectura a partir de las prácticas que se desarrollan en otros ámbitos.

En otras palabras, la lectura escolar no puede continuar siendo pensada a partir del modelo de lectura construido por el fantasma de la escuela moderna. Insistir con ese viejo modelo implica perpetuar el fracaso y la exclusión de grandes sectores de la población. Entonces, para evitar que la escuela se convierta en un artefacto homogeneizador, Bombini formula una propuesta: las prácticas de lectura literaria desarrolladas en el ámbito escolar *deben asimilarse a las prácticas de lectura que los sujetos llevan a cabo en instituciones extraescolares*:

Si tuviéramos que describir y clasificar escenas y recorridos, tipos de experiencias y modos en que se producen, podríamos partir de la descripción de los contextos específicos en los que estas se producen; por ejemplo contextos de interculturalidad y bilingüismo, experiencias de educación penitenciaria, bibliotecas populares, espacios diversos generados por las organizaciones de la sociedad civil, contextos de escolarización de alta vulnerabilidad, entre otros (*ibíd.*: 30-1).

En este sentido, la escuela tendría la posibilidad de aprender a partir de las experiencias que se realizan en otros ámbitos sociales. Bibliotecas, penitenciarías y escuelas para adultos en fábricas recuperadas, por ejemplo, constituirían espacios cuyas prácticas de lectura la escuela podría adoptar como referentes:

La pregunta sería ahora si estos modos de pensar y poner en acción la construcción de conocimiento en el aula son privativos de escuelas populares a las que asisten jóvenes y adultos y que pertenecen a

fábricas recuperadas; evidentemente no es así. En todo caso, son estos *escenarios interesantes*, y en cierto sentido nuevos, los que invitan a los profesores que participan en ellos a experimentar otras lógicas para construir sus prácticas. *Sin duda, el tipo de preguntas y de desafíos que se presentan en estas escuelas poco diferirán de aquellos que se producen en las escuelas públicas a las que asisten los adolescentes* (2006^b: 37, cursivas nuestras).

Los nuevos desafíos que proponen escuelas de adultos en fábricas recuperadas (y no solo ellas) *poco diferirían*, sostiene Bombini, de los que proponen las escuelas públicas de adolescentes. El autor pasa por alto, de este modo, dos cuestiones fundamentales: las *características específicas de la enseñanza* en el ámbito escolar y las *características específicas de la lectura* en ese mismo ámbito.

En relación con la primera cuestión, Laura Basabe y Estela Cols (2008 [2007]) han definido la particularidad que la enseñanza, independientemente de la disciplina de la que se trate, adquiere en las instituciones escolares a partir de una serie de rasgos característicos. Por una parte, la escuela constituye un *espacio social especializado*: si bien puede estar más o menos integrada a su contexto sociocultural, “nunca llega a perder sus límites con respecto al entorno, pues ello sería su fin” (2008 [2007]: 137)⁴. Por otra parte, la enseñanza escolar se caracteriza por desarrollarse en situación colectiva, hecho que “genera una serie de fenómenos de orden psicosocial que condicionan los procesos de enseñanza y aprendizaje” (*ibíd.*: 138). Finalmente, entre otros rasgos, las autoras mencionan la estandarización de los contenidos para su transmisión y la función de la escuela de evaluar y de acreditar los aprendizajes.

En segundo lugar, en relación con la lectura literaria escolar, la investigadora Teresa Colomer (2005) ha observado que las particularidades que asume la lectura de libros en la escuela conllevan la construcción de diferentes “ámbitos” o “espacios”, básicamente cuatro: la lectura personal y extensiva de obras, las actividades de compartir y construir colectivamente los significados, la colaboración de la lectura literaria en los distintos objetivos de enseñanza escolar y el aprendizaje interpretativo a

⁴ Resulta interesante recuperar aquí la posición de Juan Carlos Tedesco respecto de este rasgo del espacio escolar: “...me parece que tendríamos que recuperar la idea de la escuela como un espacio artificial. Siempre criticamos la escuela por ser un espacio artificial, diferente de la sociedad, aislada de la vida. Ahora quizá llegó el momento de que hagamos de esto un elemento positivo. Cierta nivel de aislamiento, de artificialidad en el espacio de experiencias de socialización que brinda la escuela puede ser educativamente muy importante. Esto tiene que ver con la idea de la escuela como espacio contracultural. Existen experiencias de aprendizaje que solo pueden tener lugar en la escuela. Esto no se refiere solamente a la dimensión cognitiva, a los aprendizajes de conocimientos. También se refiere a aprendizajes fundamentales vinculados con valores de solidaridad, de comprensión del otro, de responsabilidad, de justicia, de diálogo. En la escuela podemos programar esas experiencias, que fuera de ellas son deficitarias” (Tedesco, 2008: 63).

través de una progresión guiada y específicamente literaria. En particular, estos dos últimos espacios son los que definen la especificidad de la lectura escolar: por un parte, dice la autora, la lectura literaria en la escuela se integra y confluye sistemáticamente con conocimientos sociales, filosóficos, éticos, históricos, artísticos, etcétera; por otra parte, la lectura escolar debe incluir una instancia de “lectura guiada”, para la cual resulta necesaria una selección de obras que se encuentren “un paso más allá de las capacidades autónomas de los alumnos” (Colomer, 2005: 252) y la cuidadosa planificación de las actividades a llevar a cabo para integrar las lecturas en el trabajo del aula.

Sin embargo, para la Didáctica Sociocultural de la Lengua y la Literatura, las escuelas públicas de adolescentes y cualquier otro ámbito social donde se lee literatura coinciden en sus problemáticas: el tipo de preguntas y de desafíos “poco diferirán” entre unas y otros. Irónicamente, el llamamiento contra la “homogeneización” que produciría aquella escuela tradicional que ignora la diversidad de modos de leer incurre aquí en una homogeneización aunque de índole diferente: *Bombini homogeniza ámbitos sociales* al afirmar que la escuela puede ser pensada mejor a partir de la observación de situaciones de lectura en otros ámbitos o “escenarios interesantes”. Desde una perspectiva que dice concebir la lectura literaria como una práctica *sociocultural*, es decir, contextual y específica, propia de los ámbitos sociales en que esa práctica se produce, la lectura literaria en la escuela, tal como la entiende el autor, pierde especificidad: en la escuela, dice Bombini, debería leerse aproximadamente del mismo modo que en las bibliotecas populares, en ámbitos carcelarios, en escuelas para adultos, etcétera.

Resulta interesante detenerse brevemente en los ámbitos sociales que el autor incorpora y en los ámbitos que, por el contrario, tiende a excluir de la reflexión para elaborar una teoría de la lectura literaria escolar. Los trabajos del autor no proponen pensar la lectura en la escuela a partir de aquellos ámbitos sociales (también diversos) que permiten examinar el modo en que leen literatura, por ejemplo, un estudiante universitario, un investigador, un periodista cultural, un crítico literario, un escritor, un profesor de literatura... La exclusión de estas posibilidades y la elección de otros ámbitos sociales para pensar la lectura literaria escolar (penitenciarias, fábricas recuperadas, comedores comunitarios, etcétera) permite deducir el significado de aquello que el autor elige llamar “escenarios interesantes”: se trata de espacios de lectura fuertemente signados por la pobreza material en los cuales el investigador, integrante del *nosotros letrado de clase media*, encuentra una forma de la alteridad. Puede suponerse que, para Bombini, una Didáctica Sociocultural de la Literatura

debería incorporar como objetos de estudio ámbitos novedosos, siempre y cuando estos exhiban, en algún sentido, carencia material, en la que el investigador siempre encontrará riqueza simbólica. Estos ámbitos no deberían pensarse a partir de los viejos parámetros escolares, sino al revés: la escuela debería mirar, para poder revisar sus prácticas de lectura, estos nuevos escenarios interesantes.

En efecto, una de las experiencias que, para el autor, constituye un verdadero paradigma para pensar estos nuevos “escenarios interesantes” que desafían las prácticas de la escuela moderna es una actividad de promoción de la lectura denominada “La Cartoteka”, experiencia llevada a cabo por tres docentes en una estación de tren del barrio porteño de Flores⁵. En “La lectura como política educativa” (2008), Bombini reseña esa experiencia para brindar un ejemplo que puede “dar cuenta de la diversidad de escenas de lectura y de los distintos modos en que la cultura escrita se convierte en objeto de apropiación”; se trata, dice el autor, de una experiencia que nos alerta “sobre nuevas maneras de circulación de la cultura letrada”:

Se trató de la instalación de una *cartoteka*, como se le llamó a una caja con libros que un equipo de profesoras de distintos niveles acercó cada lunes por la tarde durante el año 2003 al grupo de niños y adultos que acomodaban cartones recogidos por las calles de la ciudad, antes de tomar el llamado “tren blanco”, un tren especialmente acondicionado para que los “cartoneros” pudieran hacer su viaje con el material de desecho recogido que luego será vendido en el conurbano bonaerense. Los padres eligen, desechan y acomodan cartones para mejor transportarlos mientras que los niños colaboran en la tarea. La *cartoteka* irrumpe y altera las rutinas. Padres y madres incitan a sus hijos a abandonar las tareas y a ponerse en contacto con estos otros cartones y papeles que son los libros, de todo tipo y géneros, infantiles, libros álbumes. Los niños se entusiasman con las tareas y poco a poco los adultos se acercan a las profesoras y recuerdan otros momentos de la vida, cuando tenían empleo y también leían y tenían libros y tiempo para la lectura, lecturas informativas, de historia, literatura, García Lorca entre otros. La lectura irrumpe en la escena de la tarea del desempleado que ahora vive de juntar cartones y demuestra su poder convocante, su puesta en valor (Bombini, 2008: 31-3).

La experiencia de la Cartoteka funcionaría como una prueba de que la lectura literaria ya no debe ser pensada, según la Didáctica Sociocultural, a partir del fantasma de “la tradición escolar en tanto escena fundante de la escuela moderna” y de que la escuela ha dejado de ser “parámetro de logro para la tarea pedagógica”. Los nuevos

⁵ Se trata del trabajo final con que las docentes aprobaron el postítulo en Literatura Infantil y Juvenil que coordinaba Bombini en el Centro de Pedagogías de Anticipación (CePA) de la Ciudad de Buenos Aires.

escenarios de lectura literaria que Bombini aborda como objeto de estudio deben ser liberados de la “operación violenta en lo simbólico que realiza la escuela homogeneizadora con los sectores excluidos”. En otro trabajo del autor, *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura* (2006^b), la narración de la experiencia de la Cartoteka culmina con la siguiente observación:

Un grupo de chicos [en la Cartoteka] lee entusiasmado *El túnel* de Anthony Browne; leen a coro, ríen, ríen mucho. Es muy lindo ver lo que provoca un libro. ¿Irán estos chicos a la escuela? ¿Se reirán tanto allí? (2006^b: 115).

Los niños cartoneros habrían logrado escapar de ese espacio tan hostil y proclive al dominio, al control y a la homogeneización como lo es la institución escolar que, evaluada contra el telón de fondo de los “escenarios interesantes”, constituye el espacio de *la reproducción*. En la Cartoteka, espacio artesanalmente creado como alternativa institucional, hay risas; en la escuela, en cambio, los jóvenes no podrían reírse tanto como si leyeran entre los cartones y los carros en la estación de tren. Sin embargo, contra el optimismo que parece despertar la diversidad característica de estos nuevos “escenarios interesantes”, Myriam Sothwell ha formulado una importante advertencia:

En este punto, hay una serie de aspectos que nos hacen pensar que los nuevos formatos [educativos] no son solo la afirmación de una particularidad sino que ponen en evidencia algunas insuficiencias y exclusiones del modelo escolar tradicional, y golpean a su puerta con *algunos ensayos diferentes que, por supuesto, no están exentos de relaciones de poder y de exclusiones*. [...] La existencia de estas escuelas [alternativas] puede servir para interpelar al sistema, ya que pone en evidencia los mecanismos por los cuales las escuelas excluyen sistemáticamente a los estudiantes y algunas formas de solucionarlas, *pero también puede legitimar la existencia de un circuito paralelo que se encargue de aquellos que el resto de las escuelas expulsan*” (Southwell, 2008: 31, cursivas nuestras).

Considerar la experiencia de la Cartoteka como uno de los nuevos “escenarios interesantes” sobre los cuales la Didáctica de la Literatura debe reflexionar en desmedro de la “escena de lectura fundante de la escuela moderna”, lejos de construir “una teoría empírica de la lectura en contextos pedagógicos”, contribuye a legitimar la desigualdad y la exclusión. Por el contrario, desde la perspectiva de una didáctica que se piense como parte de una pedagogía crítica, debería reclamarse que los chicos cartoneros asistan a la escuela, aun cuando en la Cartoteka se diviertan más.

En resumen, en el marco de la Didáctica Sociocultural de la Lengua y la Literatura, las prácticas de lectura de los sujetos “pertenecientes a sectores populares que se encuentran en situación de riesgo educativo” son concebidas como “artes de hacer”, es decir, como operaciones transgresoras que los lectores ejercen sobre los textos. Esa transgresión es posible gracias a sus “saberes sujetos”, que tradicionalmente han sido desprestigiados. La riqueza de los saberes de los lectores les permite producir sentidos novedosos y ejercer interpretaciones ignoradas por el mundo letrado de las capas medias. Por lo tanto, dos son las advertencias del autor para con el *nosotros letrado*: en primer lugar, debe evitarse cualquier tipo de intervención homogeneizadora sobre aquellos modos de leer; en segundo lugar, precisamente para evitar esa indeseable homogeneización, la escuela debería observar e incorporar los modos en que estos sujetos leen en espacios ajenos al ámbito escolar, espacios cuyas diversas prácticas de lectura vienen a cuestionar las prácticas homogeneizadoras inscriptas en el imaginario de la escuela moderna.

2.2. El discurso sociocultural de la promoción de la lectura en el campo recontextualizador

En la Introducción a esta tesis, hemos hecho referencia al artículo “Modernidad y posmodernidad en discursos sobre la lectura en el ámbito educativo (2001-2006)”, en el que Mariana Di Stefano y Cecilia Pereira analizan dos grandes “tipos” de discursos⁶. Por un lado, examinan aquello que denominan “los discursos sobre la crisis de la lectura” que circularon en la Argentina hacia los últimos años de la década de los noventa y a comienzos del siglo XXI, y que provenían de diversas instituciones, tanto desde agencias recontextualizadoras oficiales (los discursos de los Operativos Nacionales de Evaluación, por ejemplo) como desde el campo intelectual de la educación y desde campos recontextualizadores no oficiales. Por otro lado, confrontándolos con los mencionados, analizan los discursos procedentes del Plan Nacional de Lectura del entonces Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología,

⁶ Los discursos del Plan Nacional de Lectura correspondiente a la gestión de Gustavo Bombini han sido agudamente analizados por las investigadoras Mariana Di Stefano y Cecilia Pereira. En este apartado exponemos una síntesis del trabajo de las autoras, que permite deducir el modo en que las conceptualizaciones de la Didáctica Sociocultural han sido trasladadas al campo recontextualizador de la promoción de la lectura. En el próximo párrafo (2.3.), dedicado al modelado del campo secundario, intentaremos “completar” de algún modo las hipótesis de las autoras centrándonos específicamente en los materiales que el Plan ha enviado a las escuelas secundarias.

durante el período en que Gustavo Bombini estuvo a cargo de la coordinación del Plan.

El punto de partida del análisis consiste en la comprobación del hecho de que, especialmente desde 2001, los discursos sobre la “crisis de la lectura” se multiplicaron de manera inédita en la opinión pública en la Argentina. Asociada, por una parte, al problema de la crisis social y política del momento y, por otro lado, a los fracasos en los resultados de los exámenes correspondientes a los Operativos Nacionales de Evaluación en el área de Lengua y en los exámenes de ingreso a las universidades nacionales, las dificultades relativas a la comprensión lectora comenzaron a evaluarse como un obstáculo para permanecer y avanzar en el sistema educativo. En el análisis comparativo de los dos discursos mencionados, las autoras sostienen la hipótesis de que, mientras los discursos preocupados por “la crisis de la lectura” se encuentran atravesados por los valores de la modernidad, los discursos del Plan Nacional de Lectura y de la Campaña Nacional de Lectura adoptan una concepción de la lectura “con una inscripción en el pensamiento posmoderno” (Di Stefano & Pereira, 2009: 243).

Los discursos sobre “la crisis de la lectura”, dicen las autoras, conciben la práctica de la lectura como una interacción entre el mundo del lector y el mundo del texto. Esto significa que la lectura se entiende como una práctica productora de sentido dado que el lector no “refleja” pasivamente la información de un texto, sino que se apropia críticamente de ella y, por esta razón, pueden desplegarse múltiples tipos de lecturas críticas. Sin embargo, en esa producción de sentido, el lector respeta aquello que Umberto Eco denomina “los límites de la interpretación”, es decir, contempla los límites semánticos del texto. Estos límites semánticos son los que permiten establecer, por ejemplo, la existencia (o no) de “problemas de comprensión” en los sujetos lectores.

Las autoras advierten que esta forma de concebir la lectura se asocia a un ideal igualitarista y de transformación social:

...se trata de discursos que enmarcan [la crisis de la lectura] en una crisis económica y social, y que, con distintos matices y finalidades, indican, denuncian o reclaman valores básicos de la modernidad: igualdad social, acceso al saber como camino hacia el progreso, la escuela como institución ya sea transmisora de ese conocimiento, ya sea formadora del sujeto para integrarlo al mundo del trabajo y de la cultura [...]. La escuela, desde este enfoque, es la responsable de enseñar a “comprender” cuando se lee, y para las posturas más radicalizadas que hemos visto [...], también a leerlo críticamente. La crítica es entendida como la posibilidad de cuestionar, disentir con lo que esa cultura escrita vehiculiza, pero que primero es necesario conocer. En esta concepción, leer críticamente es conocer al otro,

comprender su lógica y razonar para refutar, operación que se piensa privilegiadamente orientada hacia los discursos hegemónicos, por lo cual la lectura crítica es parte del camino hacia la transformación social. La lectura es así una praxis social que no está desvinculada de otras prácticas sociales de las que el sujeto participa (*ibíd.*: 242-3).

Según Di Stefano y Pereira, el Plan Nacional de Lectura lanzado en 2003 se presenta a sí mismo como una respuesta explícita a estos discursos sobre la crisis de la lectura. En efecto, el Plan parte de una evaluación negativa de aquellos discursos: para el Plan, las concepciones que advierten acerca de la existencia de “problemas de comprensión lectora” conllevarían una mirada apocalíptica y reduccionista.

Frente a los discursos de la crisis, el Plan de Bombini propone una concepción alternativa de la lectura, alejada de la idea de “comprensión lectora” y cercana a la “experiencia individual”. Di Stefano y Pereira encuentran aquí una concepción “empirista” o “sensualista” de sujeto lector: las *sensaciones* que la lectura producen en el lector constituyen el punto de partida para la construcción de conocimiento en la que el lector individual es artífice principal. Esta concepción tan fuertemente centrada en las experiencias del sujeto individual implica una serie de consecuencias teóricas, educativas e ideológicas.

En primer lugar, los sentidos o significados ya no serían producto de la interacción entre texto y lector, sino que surgirían prioritariamente (si no exclusivamente) del lector. De este modo, no existirían nunca sentidos erróneos, puesto que los sentidos emergen a partir de las experiencias o las “vivencias personales”. Esta es la razón por la cual, para el Plan, queda anulado el concepto de “comprensión lectora”.

En segundo lugar, el docente no tiene más que “acompañar” el proceso que, en verdad, es realizado por el sujeto lector de acuerdo con sus propios parámetros; en este sentido, el docente es visto como un “mediador” y el lector es pensado como un sujeto que se forma de manera autónoma: construye sus propios sentidos, sus propios criterios de lectura y lleva a cabo su propia selección de textos. Quedan eliminadas, entonces, las jerarquías institucionales: no existirían diferencias entre lectores puesto que la interpretación de un texto no requiere competencias culturales ni ideológicas, sino que los únicos saberes necesarios para acceder a los textos provienen de la experiencia. Las autoras observan aquí una contradicción: el Plan destaca la participación de “expertos” (escritores y estudiosos de la literatura) dentro del propio programa, cuando el discurso del mismo Plan desconoce jerarquías lectoras basadas en los saberes. En cuanto a la escuela, se trata de una institución “acompañante” cuya

función es propiciar el encuentro entre textos y lectores, es decir, crear condiciones para ese encuentro, pero nunca fijar sentidos en la lectura ni tampoco establecer qué se debe leer ni cuáles son lecturas prestigiosas.

Finalmente, el acto de lectura queda desvinculado de la apropiación de una cultura ya elaborada. No se recupera ninguna dimensión vinculada con lo colectivo: se lee para autoconstruirse como individuo. La lectura aporta fundamentalmente a la autoconstrucción del sujeto en su trayectoria individual de vida, dado que leer es una tarea personal y privada. En lo que respecta a las diferencias entre individuos, los discursos reconocen la existencia de desigualdades, pero no se trata de desigualdades sociales sino de oportunidades de toparse con textos y de “vivir la experiencia de la lectura”, que el Plan intenta resolver.

El rastreo de cada uno de estos elementos conceptuales conduce a la comprobación de que el Plan sostiene una concepción de la lectura afín a los valores de la *posmodernidad*. Las autoras fundamentan su evaluación, por un lado, en afirmaciones de la historiadora Leonor Arfuch, quien considera los discursos de exaltación de la subjetividad como propios de la posmodernidad en la que se declara la muerte de los grandes sujetos colectivos (el pueblo, la clase, el partido, la revolución) y, por otra parte, en los aportes de Armando Petrucci, quien califica como “posmoderno y anárquico” al lector que, de manera similar a la práctica del zapping, manipula el libro como un objeto de uso instantáneo en desmedro de la reflexión, el aprendizaje, la relectura y el recuerdo. La filiación posmoderna de los discursos del Plan se encuentra fundamentalmente, dicen las autoras, en la exaltación de la subjetividad y en la representación de la lectura como experiencia: el joven lector es concebido en esos discursos, no como un sujeto inscripto en identidades, culturas ni proyectos colectivos, sino como un sujeto que elige los textos a leer según sus propios criterios de lectura y que construye los sentidos del texto de acuerdo con su propia experiencia.

Por otra parte, en el artículo “Objetos, lecturas y maestros: una aproximación a las representaciones de la práctica lectora en instituciones educativas oficiales”, también publicado en 2009, Cecilia Pereira examina dos documentos de presentación del Plan Nacional de Lectura y el texto *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*, de la escritora de literatura infantil Graciela Montes, publicación esta última elaborada en el marco del Plan. El análisis, que se detiene especialmente en los objetos que se proponen para la lectura, en la finalidad de la lectura y en el rol del lector, del docente y de la escuela, pone en evidencia “una falta de énfasis en los aspectos sociales que entrafña esta actividad” (Pereira, 2009: 61).

En relación con los objetos, Pereira observa que, bajo el lema del Plan: “de todo, mucho y ya”, los discursos priorizan los valores de la heterogeneidad y la cantidad de volúmenes entregados a las escuelas; tampoco hay jerarquización, sino “variedad” y “diversidad” dado que *todo* es objeto de lecturas: el recorte queda a cargo de los lectores en tanto individuos y no del espacio institucional como entidad colectiva. En cuanto a las representaciones de la lectura, esta constituye una “construcción personal” del lector y una práctica autónoma cifrada en el título de la colección lanzada por el Plan: “Leer por leer”; la práctica de lectura no se piensa como articulada con otras prácticas sociales, sino que queda desvinculada del mundo exterior.

Contra la idea de lectura como construcción personal, Pereira señala una noción alternativa ignorada por el Plan:

...las lecturas de los estudiantes no están ancladas únicamente en su historia personal como lectores, ni solamente en sus historias individuales como sujetos. Las lecturas de los alumnos también provienen de subjetividades colectivas, de grupos de pertenencia, cuyo reconocimiento debería explorarse en la reflexión institucional sobre el alumno lector. Si bien es imposible que haya dos lecturas idénticas, existen interpretaciones ligadas a una época, a un grupo social, a un punto de vista de las cosas, que exceden lo que es indudablemente individual e irreplicable en cada lectura (Pereira, 2009: 58).

Y contra la idea de lectura como práctica autónoma, advierte:

La lectura entendida como una práctica social no es necesariamente una práctica autónoma, es decir, desligada de otras prácticas. Por el contrario, la lectura se articula con otras actividades: se lee también para estudiar para un examen, para conquistar la atención de alguien o para conquistar a alguien; se lee para imbuirse de un espacio literario regional o para construir un posicionamiento político diferente del hegemónico... (*ibíd.*: 59).

Finalmente, en lo que atañe a la representación del rol del docente y de la institución escolar, los discursos del Plan les atribuyen a los docentes un papel de mediadores, es decir, “de auspicio, estímulo y compañía”. No se contempla aquí, observa Pereira, el carácter de “comunidad de interpretación” que tiene la escuela, “un espacio que les asigna sentidos a los textos, que tiene sus reglas propias, que jerarquiza ciertos aspectos sobre otros” (*ibíd.*: 61).

Si vinculamos los análisis de Di Stefano y Pereira con las conceptualizaciones de la Didáctica Sociocultural de la Literatura que examinamos en el apartado anterior, es posible observar que la concepción subjetivista, “experiencialista” o individualista de

las prácticas de lectura (esto es, el rechazo de la lectura entendida como práctica social) constituye el mejor modo de desarticular las prácticas de lectura propias del ámbito escolar. La erosión de la imagen de la lectura como práctica social e institucional (es decir, colectiva) parece constituir una estrategia con la que la Didáctica Sociocultural busca desdibujar la imagen de lectura escolar construida por la escuela moderna a lo largo de su historia. Concebido cada lector como “individuo”, como sujeto cuyos modos de leer provienen de su “experiencia de vida”, entonces queda eliminado el potencial peligro de la “homogeneización” siempre latente en la escuela. Si cada lector es pensado como un individuo que lee desde sus vivencias y el maestro no es más que un acompañante o “mediador”, las prácticas de lectura de los sujetos que no pertenecen al círculo del *nosotros letrado* quedarían a salvo de todo posible riesgo de sometimiento institucional.

Así, las prácticas de lectura dejan de ser prácticas colectivas para convertirse en una sumatoria de actividades individuales semejantes a las actividades de lectura que cada individuo desarrollaría en cualquier ámbito extraescolar: comedores comunitarios, bibliotecas populares, el propio hogar... Cualquier intento de reintroducir modos de leer específicos y relativos a un determinado colectivo por parte de las políticas educativas incurre necesariamente en una *operación homogeneizadora* que merece todo el rechazo por parte de la Didáctica Sociocultural.

2.3. El modelado del campo secundario a través del discurso sociocultural

El principal material producido en el marco del Plan Nacional de Lectura y enviado a todas las escuelas consiste en la colección de libros “Leer por leer”⁷. La serie está conformada por cinco antologías, cada una de las cuales está destinada a uno de los cinco años de la escuela secundaria.

El “Prólogo” de la colección, firmado por el escritor argentino Mempo Giardinelli⁸, destaca el valor político de la intervención del Estado en la promoción de la lectura y, en particular, a través de los cinco libros de la colección:

⁷ Cabe señalar que el Plan (como ocurre habitualmente con los programas de promoción de la lectura) ha producido una mayor cantidad de materiales destinados a la escuela primaria. En este apartado nos centramos solo en la colección mencionada, dirigida específicamente a estudiantes del nivel medio.

⁸ La Fundación Mempo Giardinelli –organización no gubernamental sin fines de lucro, dedicada al fomento de la lectura y con sede en la zona del nordeste argentino– fue la encargada de seleccionar los textos a pedido del Plan Nacional de Lectura.

La República Argentina ha carecido, por décadas, de una Política Nacional de Lectura, y la tremenda crisis que hemos venido padeciendo no ha hecho sino profundizar las consecuencias nefastas de esa carencia. Los resultados son –como es público y notorio– en algunos casos gravísimos, y, por eso, estos libros fueron organizados con el expreso afán de revisar los cánones y determinar nuevas posibilidades lectoras para una nación que ha vivido décadas en vías de subdesarrollo educacional y ahora necesita con toda urgencia recuperar el tiempo perdido (LxL: 11).

El discurso político de la lectura como posibilidad de suturar la crisis profundizada durante las últimas décadas del siglo XX se hace presente también aquí, en el marco del Plan Nacional de Lectura. Y el envío de materiales de lectura a las escuelas, cuyos principales valores consisten en la cantidad y la variedad, constituye el principal modo de resolver el problema del “subdesarrollo educacional”.

En efecto, la “Presentación” de la colección, un breve texto que aparece al comienzo de cada uno de los cinco libros⁹, se inicia con el siguiente párrafo:

Si frente a una oferta de comida un comensal afirma que desea “de todo, mucho y ya”, el autor de la respuesta será catalogado como una persona ansiosa, incontinente, con dificultades para discriminar, para soportar la espera y las frustraciones; valores todos considerados socialmente como negativos. Imaginemos, en cambio, otra escena donde la oferta no sea de alimentos sino de lecturas, entonces la valoración del autor cambiará de signo, sobre todo si los comensales son jóvenes que están construyendo su historia como lectores.

En el caso de la lectura, que alguien espere o exija “de todo, mucho y ya” nos remite a un lector ávido, curioso, sacudido por la urgencia de zambullirse en la cultura escrita, de acceder de inmediato a realidades posibles, de satisfacer sus ganas incontenibles de conocer, de elevarse, de disfrutar de menús de palabras, de historias, de conflictos, de imágenes. Y eso es necesario si pensamos en un mundo donde se pueda dar respuesta a tantos problemas que hoy parecieran no encontrarla (LxL1: 5).

“De todo, mucho y ya” constituye la mejor descripción del material producido por el Plan Nacional de Lectura para la escuela secundaria. Cada libro contiene alrededor de cien textos (predominantemente fragmentos breves) entre los cuales se encuentran cuentos, poemas y fragmentos de textos pertenecientes a diferentes géneros: novelas, obras de teatro, ensayos, crónicas, canciones, leyendas, discursos políticos, artículos periodísticos, cartas, etcétera. Los textos pertenecen a escritores de diversas

⁹ Si bien el texto de la “Presentación” no aparece firmado, es posible suponer que pertenece a Gustavo Bombini, dado su cargo de coordinador del Plan Nacional de Lectura.

nacionalidades –algunos canónicos y otros ajenos a los cánones tradicionales–, a compositores, a escritores de literatura infantil y a autores anónimos. En este sentido, no resulta sencillo encontrar un criterio de selección; de hecho, el único que se explicita es el de “encontrar los textos adecuados según los intereses propios de cada edad”. Por esta razón, es posible afirmar, contradiciendo a la “Presentación”, que irónicamente el trabajo de selección ha dado como resultado libros “ansiosos, incontinentes y con dificultades para discriminar”, máxime si se trata de textos preparados explícitamente para ser leídos en el ámbito escolar.

No se observan diferencias significativas entre los libros destinados a cada uno de los cinco años de la escuela secundaria. Los textos incluidos en la antología correspondiente a un determinado año podrían aparecer en cualquiera de las otras cuatro antologías sin que se alterara la estructura de ningún plan. Irónicamente, la diferencia quizás más notoria entre los libros se observe en el color elegido para las tapas: anaranjado, mostaza, fucsia, verde y azul; de hecho, es llamativo que en los materiales correspondientes al *Programa de Apoyo al último año del nivel medio para la articulación con el nivel superior*¹⁰, los autores se refieran a cada uno de esos libros, no tanto por el año al que están destinados (tampoco sería posible hacerlo mencionando un género, un autor o una temática), sino por su color:

Lean el texto de María Elena Walsh “La ñ también es gente” que también está en el libro naranja (CUAD-LIT-ALUM-2004: 18).

En la página 135 del libro mostaza de la colección *Leer x leer* encontramos un fragmento del segundo acto de la conocida obra de William Shakespeare *Romeo y Julieta...* (*ibíd.*: 18)

En la página 152 del libro azul de la colección *Leer x leer* encontramos un breve texto de Ana María Shúa titulado “Las mujeres se pintan” (54).

Sin ningún tipo de propuesta de actividades y solo acompañados por una breve biografía del autor, los textos se acumulan dentro de cada libro sin solución de continuidad, incluso desde el punto de vista gráfico: los textos no necesariamente se inician al comienzo de una nueva página, sino que quedan separados entre sí a través de una línea trazada luego de la biografía del autor del texto anterior, lo cual puede perfectamente ocurrir en la mitad de una página. Entonces, también en lo relativo a la disposición gráfica, el material procede por sumatoria y acumulación.

La hipótesis que subyace a la selección parece consistir en que, para crear lectores, solo hacen falta textos, muchos. En este sentido, la escuela no manifiesta (no debe

¹⁰ En el próximo capítulo analizamos el material correspondiente a este Programa.

manifestar) ningún tipo de especificidad en lo que respecta a la lectura; el rol de la institución escolar no consiste en orientar, jerarquizar ni enseñar, porque el aprendizaje debe darse, como en cualquier otro ámbito social, de manera azarosa. Como afirma la especialista en literatura infantil Geneviève Patte, en un fragmento que se cita en la “Presentación”:

Las lecturas de los niños, su calidad, su evolución depende esencialmente de los libros que van a encontrar –sin tener que buscarlos– en su medio más próximo; *dependen de lo que les cae en la mano* (*ibíd.*: 6, cursivas nuestras).

Como en cualquier otro ámbito social, sin ningún tipo de particularidad que la defina, la escuela no es sino el lugar en el que circulan libros que caerán aleatoriamente en la mano de quien transita por la institución. En este sentido, se comprende la fuerte crítica que dirige Bombini contra el Plan de Lectura que se inaugura en 2008, que el autor ya no coordina y que propone, entre sus primeras medidas, la lectura oral y colectiva de un texto antes del comienzo diario de las clases en las escuelas; respecto de tal medida, que pretende introducir cierta particularidad en la lectura escolar, dice el autor:

...se recupera, a modo de sorprendente novedad, la práctica ritualizada de que en todas las escuelas del país se lea un texto al comenzar el día. Parodia de una práctica cultural, concepción mecanicista de la lectura mencionada como “el hábito de la lectura”, la sola idea de que desde el máximo organismo de gestión de la educación del estado nacional se pudiera estar pensando en prescribir sobre la tarea cotidiana de miles de docentes nos parece por lo pronto un exceso de poder. De no creer que se trata de buenas intenciones de un grupo de técnicos, pensaríamos que se está sosteniendo una concepción fascista de las prácticas educativas. La escuela como gran máquina de disciplinamiento establece la lectura diaria, a la manera de un misal, de aquello que se considera lo mejor para el bien y para el futuro de los niños: ser lectores. [...]

Los rezagos conductistas [...] se esconden o se hacen evidentes en esta concepción de la lectura como hábito y en este contundente dispositivo de la lectura diaria de un texto impuesto por el estado (Bombini, 2008^b: 7-8).

“Exceso de poder”, “concepción fascista de las prácticas educativas”, “escuela como máquina de disciplinamiento” y “conductismo” son algunos de los calificativos que se dirigen contra una propuesta que intenta introducir una modalidad de lectura que particularizaría la lectura que se lleva a cabo en la institución escolar.

En resumen, tal como lo sostiene programáticamente Bombini en sus discursos producidos en el campo intelectual, los materiales confirman la propuesta de que la escuela no debe intervenir de manera específica en lo que respecta a la lectura. De ahí que, dejando de lado cualquier propuesta de trabajo o cualquier criterio específicamente escolar para la selección de textos, los materiales intenten modelar la lectura en el aula con el fin de acercarla a los modos de leer de escenarios extraescolares, donde los libros tenderían a caer azarosamente en las manos de los lectores. Pese al subtítulo de la colección: “Libros para estudiantes”, la serie parece querer diluir la condición de alumno. No por estar en la escuela, los estudiantes deberían leer literatura como si fueran estudiantes.

3. El discurso filosófico de la promoción de la lectura

3.1. El discurso filosófico de la promoción de la lectura en el campo intelectual

Como ya hemos mencionado, la Didáctica Sociocultural de la Lengua y la Literatura procura establecer una fuerte distancia respecto de las teorías sobre la lectura de base psicolingüística y de la Teoría Literaria. La razón es similar en los dos casos: la Psicolingüística y la Teoría Literaria compartirían una mirada abstracta sobre el lector, es decir, la imposibilidad de concebir a los lectores en términos socio-históricos. Al respecto, señala Bombini que el investigador en Teoría Literaria no lograría captar “los modos de leer de lectores no profesionalizados, por fuera del estándar ‘culto’ del académico” (2006^a: 38). Por su parte, Carolina Cuesta, quien acompaña a Bombini en la tarea de fundar la Didáctica Sociocultural, manifiesta una visión similar:

Esta categoría [la de “lector”], muy generalizada en los estudios literarios, sobre todo desde la Estética de la recepción, el modelo de Roland Barthes y la sociología de la literatura, [...] podría dar cuenta de la diversidad de sujetos lectores y por extensión de lecturas de literatura. Pero, a la hora de circunscribir el objeto “lector” supuesto por estas corrientes, resulta fácil determinar que se constituye como el crítico literario o quien ha transitado una formación académica literaria (Cuesta, 2003: 4)¹¹.

Frente a estas posiciones, resulta curioso observar que quien está a cargo de la coordinación del “Programa Provincial de Lectura en la Escuela”, llevado adelante por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, responda con asombrosa similitud a la figura aludida por la Didáctica Sociocultural a través de apelativos como los de “investigador literario”, “crítico literario”, “quien ha transitado una formación académica literaria” o “estándar culto del académico”. En efecto, Miguel Dalmaroni, coordinador del programa provincial, proviene del campo de la investigación en Teoría y Crítica Literarias, y lejos de desmentir las ideas comentadas acerca de cierto “aislamiento” del investigador literario que lo llevaría a

¹¹ Como señala Cuesta, este problema teórico ya había sido observado por Bourdieu: “Que se le llame ‘lector implícito’ con la teoría de la recepción (y Wolfgang Iser), ‘archilector’ con Michael Riffaterre o ‘lector informado’ con Stanley Fish, el lector del que realmente habla el análisis – con, por ejemplo, la descripción de la experiencia de lectura como retención y protección en Wolfgang Iser– no es más que el propio teórico que, siguiendo en ello una propensión muy corriente en el lector, toma como objeto su propia experiencia, no analizada sociológicamente, de lector culto” (Bourdieu, 1995 [1992]: 442).

postularse a sí mismo como ideal de lector, el prestigioso crítico manifiesta una visión coincidente con la de Bombini y Cuesta:

...los profesores universitarios de literatura y crítica cultural imaginamos la literatura de la que hablamos o escribimos en correlación con un tipo de lector y de situación de lectura muy minoritaria: el modelo –más o menos advertido– somos nosotros mismos, críticos profesionales de literatura y profesores de adultos que eligen estudiar literatura en las universidades. Agreguemos, como mucho, que también imaginamos cómo y en qué situación leen los escritores, poetas y críticos a quienes leemos. ¿Cuánto más que eso? (Dalmaroni, 2011^b: 4).

Comparadas con su significativa producción en materia de teoría y crítica literaria, son relativamente escasas las publicaciones en las que Dalmaroni hace referencia a la lectura escolar. En este sentido, se diferencia de Bombini en que este, aun cuando sin dudas se constituya en agente del campo académico, pertenece desde sus inicios al campo investigativo de la didáctica, además de haberse desempeñado como profesor en escuelas secundarias. Dalmaroni, en cambio, no hace ningún esfuerzo por ocultar que, si está al tanto de muchos de los asuntos relativos a la educación media, su saber nunca proviene ni de la investigación educativa ni de la propia experiencia:

Cuando mi mujer discute con sus alumnos de las escuelas secundarias del conurbano empobrecido, usa “La metamorfosis” de Kafka [...]. Mi mujer también usa en sus clases textos del subcomandante Marcos... (Dalmaroni, 2006^a: 3).

Los mejores profesores de literatura de escuelas secundarias que conozco usan en sus clases discursos de Evo Morales, noticias de periódicos, letras de canciones... (Dalmaroni, 2011^b: 7).

Según me dicen proliferan, por lo menos en escuelas secundarias de la Argentina, profesores de literatura a quienes alguien o algo les ha hecho creer que en efecto las personas que rediseñan los contenidos escolares desde oficinas de gobierno proponen... (Dalmaroni, 2011^a, cursivas nuestras en las tres citas).

El autor está más o menos al tanto de lo que sucede en la enseñanza de literatura en la escuela secundaria gracias a su esposa y sus amigos o conocidos, docentes que informalmente *le cuentan* lo que allí ocurre. De modo que si en sus textos Bombini construía un *nosotros letrado* constituido por sujetos pertenecientes a las capas medias y alfabetizadas de la sociedad, el *nosotros* de Dalmaroni es mucho más reducido: se trata de un conjunto de investigadores y críticos universitarios –un *nosotros académico*, podría decirse– que ignora (en los dos sentidos: no sabe y elige no prestar atención) lo que ocurre en el lejano mundo de la escuela media:

Cualquiera que tenga contacto con esa mayoría de nuestros ex alumnos de la universidad, es decir con los más o menos jóvenes profesores de literatura de las escuelas secundarias, sabe que enfrentan cotidianamente una serie de problemas y situaciones que *nosotros, los críticos e investigadores de la universidad* que hemos sido sus profesores, casi *ignoramos por completo y sobre los que tenemos demasiado poco para decir*. Esas comunidades de lectores –el profesor de literatura y sus alumnos de la secundaria en el aula– están atravesadas por modos de leer y de no leer, por expectativas sobre la cultura, por bibliotecas y corpus (o por la ausencia de bibliotecas) y por concepciones de la literatura *sobre las que no solemos hacernos demasiadas preguntas. Esa madeja de determinaciones se toca poco y nada con los prejuicios y los enfoques que ponemos en marcha cuando pensamos la literatura en la universidad, cuando redactamos proyectos de investigación, o cuando pensamos en el estatuto de la literatura como práctica o como acontecimiento desubjetivador* (2011^b: 3).

El fragmento pone en escena dos espacios sumamente alejados entre sí, que atraviesan permanentemente la reflexión de Dalmaroni sobre la lectura escolar: por una parte, se encuentra la Universidad que, en lo que a literatura respecta, se articula en torno a la lógica abstracta de los problemas propios de la teoría literaria (“el estatuto de la literatura como práctica o como acontecimiento desubjetivador”); por otra parte, por fuera de la “torre de marfil”, aparece el universo de la escuela secundaria o, como lo denomina Dalmaroni, el universo del “sujeto secundario”¹².

No obstante, hay un rasgo fundamental que particulariza a Dalmaroni dentro de ese *nosotros académico* y que lo diferencia del resto de los investigadores universitarios incluidos en ese colectivo: Dalmaroni se presenta como el intelectual que repentinamente descubre que tal lejanía de espacios es solo aparente, que ambos mundos se encuentran mucho más cerca de lo que la Universidad supone y que, por lo tanto, resulta necesario comenzar a establecer puentes entre ambos universos. Es significativo el esfuerzo casi pedagógico de Dalmaroni por explicar a sus colegas integrantes del *nosotros académico* la importancia de comenzar a prestar atención al mundo del “sujeto secundario”. Dado que ese *nosotros* está conformado por críticos literarios para quienes, inmersos en el mundo de las letras, la escuela es solo un lejano recuerdo, el autor pone en marcha una serie de estrategias argumentativas que

¹² Tal es el término que utiliza el autor para referirse al estudiante que transita su formación secundaria: “Cuando hacia fines de los ’90 empecé a leer a los amigos y colegas que, más o menos residentes en los Estados Unidos, inventaron el ‘Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos’, pensé que por acá, más o menos en América Latina, el que nos toca no es tanto ‘el sujeto subalterno’ como el sujeto secundario (o, como me dice alguien, ‘el sujeto medio’) (Dalmaroni, 2011^b: 1).

buscan persuadir a sus colegas de que existe un tramo del sistema educativo que requiere atención por parte de la investigación universitaria.

En primer lugar, el autor busca interpelar a sus colegas llamando la atención acerca de un detalle que parece haber pasado inadvertido durante mucho tiempo para el *nosotros académico*: se trata de un dato relativo al futuro desempeño laboral de los estudiantes universitarios. Al respecto, explica a sus colegas que los destinatarios de las clases que dicta un crítico académico en la Universidad no son, en su mayoría, futuros críticos académicos, sino futuros profesores de educación secundaria y, por lo tanto, son nada menos que los alumnos de la escuela media, en última instancia, los destinatarios indirectos de las clases magistrales de la Universidad:

...sería relevante que nosotros mismos volvamos una vez más a estos temas [los vínculos entre escritores argentinos y el sistema educativo] porque en la Argentina la mayor parte de los críticos literarios o culturales trabajamos como profesores de futuros profesores de literatura: escribimos crítica porque enseñamos literatura en las universidades; y allí, casi todos nuestros alumnos se preparan para trabajar como docentes de lengua y literatura en la escuela secundaria. [...] y nuestro interlocutor apenas indirecto, el *sujeto secundario*, está allí... (2006^b: 19-20, cursivas del autor).

En segundo lugar, el autor busca mostrar a sus colegas la relevancia del “sujeto secundario”, ya no por su carácter de destinatario indirecto de las clases del crítico universitario; el “sujeto secundario” resulta fundamental por razones cuantitativas:

...nuestro principal interlocutor, apenas indirecto, es el *sujeto secundario*, y está allí de a miles, de a millones. Por ejemplo, hacia fines de 2010, solo la provincia de Buenos Aires contabilizaba 1.922.366 alumnos en sus escuelas secundarias: casi el 0,5% de la población del país; casi el doble del millón de personas que concurren una vez por año y durante unas pocas horas a la Feria Internacional del Libro “Del autor al lector” que se lleva a cabo en el barrio porteño de Palermo (2011^b: 1-2, cursivas del autor).

El argumento cuantitativo persigue la búsqueda del impacto (“esa inmediata situación estadísticamente impactante”, dice el autor refiriéndose a las cifras mencionadas). Por este motivo, el parámetro para la medición está dado no solo por la población total del país, sino por el dato relativo a la cantidad de asistentes a un gran evento cultural, unidad de medida más cercana al universo académico.

Finalmente, Dalmaroni busca mostrar la importancia que tiene el “sujeto secundario” ya no solo en sí mismo, sino fundamentalmente en lo que respecta a su productividad para la investigación universitaria. Aunque la academia hasta el momento no haya

percibido este dato, la escuela constituiría parte fundamental de ciertos objetos de estudio de la crítica cultural de modo que –nada menos que por razones investigativas– no puede seguir siendo ignorada por el *nosotros académico*:

...la crítica universitaria hispanoamericana de sesgo político y sociológico ha prestado especial atención en los últimos años a las transformaciones del mercado editorial de literatura, a la migración de autores latinoamericanos hacia sellos editoriales españoles o globalizados y a asuntos de similar tenor. Salvo contadas excepciones, en ese empeño ni figura el descomunal movimiento re-colonizador y agobiante que el negocio editorial viene haciendo sobre los docentes y sobre la escuela (la ocupación de las bibliotecas escolares, de los morrales de los maestros y de los pupitres de los chicos por parte del mercado editorial no es una novedad de las últimas décadas, pero sí lo son el salto y las transformaciones que ese mercado ha dado para acrecentar esa ocupación y masificarla hasta, si puede, saturar todos los intersticios). Cuando imaginamos lectores y situaciones de lectura asociados a la literatura de que nos ocupamos –lo hagamos o no de modo más o menos deliberado o por defecto e implícitamente– los críticos de la universidad omitimos pasmosamente a esos varios millones de lectores por país que leen en (o a partir de) la situación escolar de lectura (2011^b: 3-4).

Los datos comunicados en cada uno de los argumentos buscan producir impacto en el interlocutor, quizás el mismo impacto que sintió el propio autor cuando descubrió el futuro laboral de los estudiantes universitarios como profesores de literatura en escuelas secundarias, la significativa cantidad de alumnos que transitan la educación media en la provincia y la importancia cultural del universo de la educación secundaria (por ejemplo, en términos de producción editorial) para la crítica académica. Como sea, la interpelación de Dalmaroni a sus colegas permite observar el modo en que el autor se diferencia de ellos. Pese a cierta lejanía que lo condena a conocer el universo secundario solo de manera indirecta o mediada, Dalmaroni se constituye en *el agente que “da el salto”*, es decir, el que cruza la frontera que separa academia y escuela (en rigor, campo intelectual y campo recontextualizador oficial), el que conoce las razones por las cuales el cruce resulta productivo y el que las enuncia para interpelar a los investigadores universitarios. Ya sea motivado subjetivamente por “la culpa” o bien por “el compromiso”¹³, el autor elige inscribirse en una trayectoria que traza una tensión entre la investigación en Teoría y Crítica Literarias y la coordinación de un plan provincial de promoción de la lectura.

¹³ Dice el autor: “...*la ansiedad culposa de tanto crítico político de la cultura a la busca de un sujeto real maltratado por la dominación, que le permita comprometerse con problemas no “académicos”, es un malentendido más o menos irritante que empeora si esos críticos enseñan en las universidades a futuros profesores de secundaria*” (2011^b: 2, cursivas nuestras).

Las conceptualizaciones teóricas del discurso filosófico

No resulta sencillo precisar autores clave del campo primario presentes en las conceptualizaciones teóricas de Dalmaroni. En sus diferentes publicaciones, su vasto universo de lecturas muestra una erudición que, en ocasiones, el mismo autor explicita sin pudor: "...voy a tratar de aislar la tesis principal de toda la teoría literaria, desde los formalistas rusos hasta Rancière, pasando por *todo lo que he leído* (por Bourdieu y por Barthes, por Auerbach y por Foucault, por Bajtín y por Benjamin, y *un largo etcétera*)" (Dalmaroni, 2011^a, cursivas nuestras).

Pese a esto, en "La crítica universitaria y el sujeto secundario. Panfleto sobre un modo de intervención subalterno" (2011^b), artículo de carácter programático desde su título mismo y destinado a pensar específicamente la cuestión de la lectura escolar, Dalmaroni exhibe una serie de conceptualizaciones teóricas que conviene tener presentes a la hora de examinar los discursos del Programa Provincial. Se trata de las hipótesis de dos autores clave que le permiten elaborar su propio *discurso filosófico sobre la lectura*: Jacques Rancière y Alain Badiou.

El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual (1987), publicado por Rancière en el intento de entablar una polémica pedagógica con Pierre Bourdieu en la Francia de los años ochenta, expone una de las propuestas filosóficas a partir de las cuales Dalmaroni piensa las prácticas de lectura escolar. En esa obra, Rancière narra una serie de hechos relativos la historia de Joseph Jacotot, profesor de literatura francesa en la Universidad de Lovaina durante la segunda década del siglo XIX. Los hechos son, sintéticamente, los siguientes: dado que una parte significativa de los estudiantes ignoraba el francés así como él mismo ignoraba el holandés, Jacotot encontró un punto de referencia lingüístico común en una edición bilingüe del *Telémaco* de Fénelon, cuyo estudio solicitó a los alumnos. Luego de hacer que estos repitieran en clase lo aprendido, les solicitó la lectura completa y la escritura en francés de su opinión acerca del texto. Contra lo esperado por el docente, la tarea mostró que los estudiantes habían aprendido la lengua extranjera: "Cuál no fue su sorpresa al descubrir que sus alumnos, entregados a sí mismos, habían realizado este difícil paso tan bien como lo habrían hecho muchos franceses" (Rancière, 2010 [1987]: 18-9). En esta anécdota, Rancière encuentra un punto de inflexión en las ideas pedagógicas de Jacotot: hasta ese momento, el personaje en cuestión concebía que el acto esencial del maestro consistía en *explicar*; sin embargo, la experiencia puso en

escena que los estudiantes habían aprendido el francés prescindiendo de las explicaciones del docente.

Este relato le permite a Rancière oponer dos órdenes de enseñanza. Por una parte, existiría un “orden explicador”, que concibe la tarea del maestro como la transmisión (*explicación*) de conocimientos a sus discípulos para elevarlos metódica y racionalmente desde su ignorancia hacia la ciencia, adaptando los conocimientos del docente a las capacidades intelectuales del alumno: este constituiría el “principio del *atontamiento*”. A diferencia del “atontamiento”, el segundo orden, el de la *emancipación* (“la vía de la libertad” o “la vía de la confianza en la capacidad intelectual de todo ser humano”), consiste en obligar al alumno a aprender sin “maestro explicador” (o “atontador”), toda vez que “se le obliga a usar su propia inteligencia”, “si le obliga a actualizar su capacidad” (*ibíd.*: 33). Como el niño que aprende la lengua materna sin necesidad de explicación ni método, los individuos aprenden por sí mismos cuando se ven inmersos en un “estado de excepción”:

En resumen, [Jacotot] sabía lo que la voluntad de los individuos y el peligro de la patria podían hacer nacer de capacidades inéditas en circunstancias en las que la urgencia obligaba a quemar las etapas de la progresión explicativa. Pensó que este estado de excepción, exigido por la necesidad de la nación, no difería en su principio de esta urgencia que dirige la exploración del mundo por el niño o de esta otra que fuerza la vía singular de los sabios y de los inventores. A través de la experiencia del niño, del sabio o del revolucionario, el método del *azar* practicado con éxito por los estudiantes flamencos revelaba su segundo secreto. Este método de la *igualdad* era principalmente un método de la *voluntad*. Se podía aprender solo y sin maestro explicador cuando se quería, o por la tensión del propio deseo o por la dificultad de la situación (*ibíd.*: 29-30, cursivas del autor).

Por su parte, las hipótesis estéticas de Alain Badiou le permiten a Dalmaroni sostener una concepción de literatura articulada en torno a la noción de *acontecimiento*. Si la *situación* es el conjunto de reglas de un sistema instituido, un *acontecimiento* “no se trata de algo que sea fruto de una evolución natural, sino de una ruptura” (Badiou, 2007: 6); “así, mientras los términos ‘mundo’, ‘situación’, ‘normalidad’, ‘continuidad’ designan al Ser, la irrupción, la ruptura, designan al ‘Acontecimiento’” (Beraldi, 2009: 107). Se ha señalado que el más ambicioso proyecto (de matriz platónica) de Badiou consiste en demostrar la existencia de Verdades Eternas, es decir, de determinar “universales o tras-mundanos de los cuales las verdades matemáticas –y también los objetos de la estética– constituyen ejemplos privilegiados” (Ludueña Romandini, 2009: 32). La poesía, al igual que los otros tres tipos de Verdades que Badiou considera (las

científicas, las políticas y las amorosas), produce *acontecimiento*, dado que, como las matemáticas, es “esencialmente desobjetivante” y “desobjetivante”, esto es, arranca al sujeto tanto de sus experiencias objetivas como subjetivas:

...cuando la situación está saturada por su propia norma, cuando el cálculo de sí misma está inscripto ahí sin tregua, cuando no hay ya vacío entre saber y prever, entonces se debe *poéticamente* estar dispuesto al fuera-de-sí. Porque la nominación de un acontecimiento, en el sentido que yo le doy –o sea lo que, suplementación indecible, debe ser nombrado para advenir a un ser-fiel, y por lo tanto a una verdad–, tal nominación es *siempre* poética: para nombrar un suplemento, un azar, un incalculable, hay que abreviar en el vacío de sentido, en la carencia de significaciones establecidas, en el peligro de la lengua. Hay por consiguiente que poetizar, y el nombre poético del acontecimiento es lo que nos lanza fuera de nosotros mismos, a través del aro encendido de las previsiones (Badiou, 2002 [1992]: 89-90, cursivas del autor).

Dalmaroni persigue casi obsesivamente, a lo largo de toda su producción crítica, construir una definición de lo literario; de este modo, en cada artículo parece tener la necesidad de volver sobre esa definición para corregirla, reescribirla, perfeccionarla, como si resultara insuficiente por la imposibilidad de asir un concepto que, inexorablemente, se le escapa. Como sea, en cada una de esas “reescrituras” pueden hallarse los ecos del fraseo de Badiou, es decir, una concepción de la literatura como *nominación de un acontecimiento desobjetivante*:

...deberíamos llamar arte y literatura, estrictamente, al conflicto que se produce entre las lógicas del intercambio y un tipo de acontecimiento que, precisamente, corta el circuito, interrumpe la comunicación y es ajeno al régimen de la representación; un tipo de acontecimiento que no deja de producirse en cualquiera de las prácticas que ya parece riesgoso seguir incluyendo en la palabra “cultura”. [...] Literatura: el engendramiento de un acontecer para el cual, antes de esa configuración *artística* en que nos lo damos, no hay lengua social disponible. La literatura, el arte (aunque sepamos hace tiempo que son dos palabras ocupadas) no serían, así, parcelas del intercambio y, por lo tanto, de la mera reproducción del mundo. Parece políticamente menos tranquilizador –parece más crítico– sostener, precisamente, lo contrario: si la literatura y el arte tienen una dimensión social, esta reside en que, de modo invariable, perturban y cortan los intercambios (2006^a: 15, cursivas del autor).

...en la literatura o a su través se cursa un tipo de experiencia que perturba la subjetividad y la cultura porque se trata de una experiencia asocial y asociable, es decir de una de las formas del acontecimiento, allí donde el sujeto queda siempre al borde de su exterior y las lenguas que lo han constituido, por tanto, transidas contra el acantilado de su propia mudez. Según ese primer modo ajeno e incalculado, en la literatura algo sin nombre mundano, algo

que en lo social y en la lengua falta, pugna por dar voz a su inminencia (2010).

...elegimos usar “literatura” no para hablar de un acervo, un patrimonio o un tipo de escritos *ya valorados*, sino de un tipo raro pero frecuente de energía humana que interviene la materia verbal de los intercambios y la trastorna. [...] Pura “cualidad de presencia” que actúa *fuera* de todo horizonte de socialidad. “Una ancha extensión oscura” que persigue “ver lo que no es visible”, “el nuevo sentido de lo oscuramente incognoscible” [...]. En eso que la convencionalización histórica de la palabra dio en llamar literatura, cada vez, se abre una experiencia ajena al orden de la comunicación. Algo ataca al discurso y lo corta, ya nada discurre y lo que creíamos comprender ha sido trastornado. Algo que queda latiendo, restante. Algo todavía sin nombre que inutiliza los modos sabidos del trueque de palabras y sentidos, que trastorna los pronósticos, y que, ilegible o alegible, deja en ruinas por tanto, una vez más, la distinción entre quien sepa y quien no sepa leer (2011^b: 5-6, cursivas del autor).

Elaborada en el cruce de los aportes de las teorías literarias del siglo XX y de la filosofía del arte, la idea de *literatura* es metaforizada a través del concepto de “energía”, cuyo modo específico de operar consiste en la subversión lingüística de las construcciones de mundo producidas y fosilizadas a través del mismo lenguaje. Tal subversión (el “acontecimiento”) implica la nominación de aquello que escapa al orden de los discursos sociales, poniendo en evidencia la imposibilidad de los discursos para nombrar lo real. “Conflicto”, “acontecimiento”, “energía humana”, “experiencia ajena al orden de la comunicación”, “algo ilegible”, la literatura introduce un corte que perturba el calmo fluir discursivo de la representación, la comunicación y los intercambios habituales de sentido.

Volviendo al universo de la promoción de la lectura, el problema que resulta indispensable resolver, entonces, se encuentra precisamente en los sistemáticos intentos de la institución escolar destinados a impedir “el acontecimiento” *imponiendo sentidos*, es decir, dando un nombre a aquello que busca rehuir la denominación. Para Dalmaroni, la lectura de literatura rechaza justamente “eso que tanto les gusta a los pedagogos escolares de la lectura, es decir, el sentido: la construcción de sentidos, la atribución de sentidos, la apropiación de sentidos, la propiedad” (Dalmaroni, 2013). En el encuentro de la literatura y la escuela, habría una tensión que tanto los pedagogos como los docentes intentan resolver imprudentemente anulando la posibilidad del “acontecimiento”:

Hará unos tres años, un maestro de sexto año de una escuela primaria me contó que se había animado (así dijo) a darles de leer “Casa tomada”, el cuento de Cortázar, a sus alumnos, es decir a un

grupo de niños de entre once y doce años de edad. “Al principio –me decía el maestro– estaban un poco perdidos. Cuando les expliqué el contexto del peronismo, ahí empezaron a entender más”. No sé si hay que lamentar o preferir mi cobardía, pero lo cierto es que no me atreví a acusarlo de haber suprimido el azar de que –por la resistencia del cuento a ser leído, esto es por lo in-apropiado del cuento– ocurriese la literatura. [...] Lo que el comprensible miedo moral del maestro había suprimido allí era algo así como la posibilidad de un evento de desubjetivación. No quiero decir, de ningún modo, que se hubiese tratado –en caso de producirse– de un evento entonces necesariamente emancipatorio (habría que adoptar una concepción muy imprudente de la desubjetivación para suponer tal cosa). Pero sí creo que en el episodio, y en la elección del maestro provocada por el miedo a la literatura –su miedo a la resistencia de la literatura que, al precio de impedirla al impedir su fracaso, da lugar a la lectura tratable– hay un dilema de orden ético, porque hay un dilema de un orden que llamaría (porque de algún modo hay que llamarlo) antropológico (*ibíd.*).

Resulta necesario entonces impedir que la escuela continúe perpetuando un modo de leer literatura que asigna sentidos indebidamente y que obstruye la posibilidad del “acontecimiento”, la “desubjetivación” y la “emancipación”. En efecto, como en el ejemplo del maestro que escandaliza a Dalmaroni por enseñar una interpretación apelando al contexto histórico, la escuela se empeñaría en explicar la literatura a través del contexto o a través de “poéticas, teorías literarias, taxonomías críticas: incontables maquinarias y maquinaciones disponibles de atribución paranoica de sentidos” (*ibíd.*). Desde esta perspectiva, el diseño de un programa de promoción de la lectura tendrá como principal objetivo anular el funcionamiento de esa perversa maquinaria interpretativa escolar.

3.2. El discurso filosófico de la promoción de la lectura en el campo recontextualizador

Leer literatura en la escuela secundaria. Propuestas para el trabajo en el aula (2012) constituye uno de los materiales para docentes producidos por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires en el marco del Programa Provincial de Lectura en la Escuela. Agustina Peláez ha estado a cargo de la coordinación y sus autores son Carlos Ríos, Sergio Frugoni, Analía Trezza y Miguel Dalmaroni. Este último, en carácter de Coordinador del Programa, firma las “Palabras preliminares” con que se inicia el libro.

Con el fin de rastrear el modo en que el discurso filosófico de la promoción es recontextualizado en este material, dividimos nuestro examen en dos partes: en primer lugar, observamos el modo en que el material caracteriza los textos que selecciona para su lectura en el aula; en segundo lugar, analizamos los modos de leer que sostiene la propuesta en cuestión.

El canon de lecturas

El material está dividido en tres capítulos titulados “Libros y situaciones de lectura. Propuestas para el trabajo en el aula”, “Poema, poesía, poeticidad” y “Escribir en la escuela. De la escritura creativa a la escritura de invención”. El primero está precedido por las “Palabras preliminares” del coordinador del Programa y por una “Presentación”. En las “Palabras preliminares”, Dalmaroni expone el modo en que el Programa entiende la índole del acto de leer: se trata de una *concepción política de la lectura*. En este sentido, el Programa dice enfrentarse abiertamente a “los modos de poder dominantes” que necesitarían simplemente que los sujetos “manejen una lengua simplificada al extremo, plana, híper-económica, veloz y aproblemática” (DGCyE-PPLE-2012: 7-8). Y agrega:

...la lectura es, cada vez más, [...] una herramienta para las necesidades emancipatorias de las mayorías y para sus proyectos políticos, porque la inequidad cultural es funcional a la desigualdad social. [...] Para las políticas educativas de Estado impulsadas por el Programa Provincial de Lectura en la Escuela y el Plan Nacional de Lectura, enseñar a leer y escribir a través de la literatura es a la vez una estrategia y una convicción: el camino para conquistar un derecho de todos (*ibíd.*: 8).

La lectura y la enseñanza de la lectura, explica el coordinador, están vinculadas con las luchas contra las desigualdades sociales. Pero, independientemente de la lectura y de su enseñanza, el discurso literario mismo sería el portador de un potencial político transformador. Podría afirmarse que, para el Programa, la literatura en sí misma, a diferencia del resto de los discursos sociales, tiene un poder subversivo (el del “acontecimiento”, diría Badiou) que le transfiere al acto de lectura su dimensión política; la lectura literaria es política porque la literatura lo es:

Leer escrituras que –como la literatura– ponen en entredicho los modos estandarizados de la comunicación, que derrochan palabras y

frases, que perturban y multiplican los caminos de la sintaxis y contradicen la imaginación convencional, es un modo de ampliar los alcances del pensamiento y las fronteras de la subjetividad, y constituye una práctica perturbadora y, a la vez, libertaria y feliz (*ibíd.*: 8).

En efecto, la capacidad de cuestionar las convenciones comunicativas y los modos estandarizados de la imaginación residen en la materia semántica y formal de que está hecha la literatura. De modo que la función social de la literatura coincidiría con su ser material:

La literatura, por el modo en que trabaja con el lenguaje y con los saberes y creencias sociales en general, es una práctica que desestabiliza y conduce a interrogar y desnaturalizar las convenciones discursivas y los modos más estandarizados de la comunicación. Por tanto, la literatura proporciona un tipo de experiencia decisiva para la formación de lectores (*ibíd.*: 10).

Los textos y autores elegidos por el libro para el desarrollo de propuestas de lectura son sumamente heterogéneos. Sin embargo, la mirada que sobre cada obra desarrolla el libro permite deducir el rasgo que, para los autores, los aúna: *la ruptura* o *la atipicidad*. Por ejemplo, respecto de *Bestiario*, de Gustavo Roldán, se indica que “es un libro ‘atípico’ en la producción del autor chaqueño, acostumbrados como estamos a sus relatos incluidos, en su mayoría, en colecciones infantiles” (*ibíd.*:23). En relación con los cuentos de Silvina Ocampo, se explica que los narradores “discuten los estereotipos construidos en torno a ese ‘espacio social reservado a los niños’” (*ibíd.*: 46). En cuanto a la novela *Cae la noche tropical*, de Manuel Puig, el material observa que los modos de narrar se producen a través de “voces que [...] desdeñan los modos tradicionales de contar, alejándose del territorio dominante del narrador omnisciente, aquel que todo lo sabe” (*ibíd.*: 71). *Operación masacre*, de Rodolfo Walsh, “como pocos en nuestra literatura [...] es un libro refractario al canon que sacude los esquemas del género narrativo” (*ibíd.*: 86) y su autor es “un escritor que haría del descentramiento su poética, y que abriría una transformación histórica en el campo de la literatura argentina justamente debido a ese descentramiento” (*ibíd.*: 91).

En resumen, ya sea en relación con el resto de las obras de un autor, ya en relación con estereotipos sociales, o bien respecto de rasgos formales tales como el narrador, el género literario o los registros lingüísticos, las obras propuestas se presentan subrayando siempre el desvío respecto de una norma. Refractario tanto a escritores epigonales como a aquellos textos más “ajustados” a una convención, el Programa privilegia la *ruptura* de los formatos preestablecidos.

Los modos de leer

Según el material, los textos literarios elegidos tienen otra característica que deriva precisamente de su rasgo rupturista: todos presentan sentidos indecibles. La ambigüedad y la polisemia estarían presentes en todos los textos de manera que resultaría imposible imaginar la existencia de una única interpretación. Las interpretaciones serán, necesariamente, múltiples y siempre tentativas. Es así como, por ejemplo, en relación con un cuento de Ocampo, se advierte:

Sin duda Gabriela es una narradora en la que no podemos confiar. Vemos los hechos a través del “espejo deformante” de su interpretación, lo que se traduce [...] en un efecto de extrema ambigüedad y polisemia (o, como decíamos, de suspensión y hasta de imposibilidad de *resolver* o preferir una interpretación). El relato no da ninguna certeza y pone al lector frente al dilema de decidir qué responsabilidad dar a Gabriela y cómo juzgar la relación con Roberta (*ibíd.*: 52, cursivas del original).

Si las interpretaciones son múltiples, entonces el material mismo es consecuente con esta afirmación dado que presenta sus propias interpretaciones proclamando su provisoriedad. La idea reaparece permanentemente: ante cada interpretación, los autores insisten en que la lectura propuesta no es sino una posible entre muchas otras:

*Conviene enfatizar una vez más que se trata de un modo entre tantos de recorrer el libro y sus posibilidades: toda relectura de una obra singular y extra-ordinaria como Operación Masacre está inevitablemente destinada a abrir nuevas miradas y recorridos posibles. Lo que sigue entonces, tanto como lo que propusimos hasta aquí, es un conjunto de hipótesis. Hipótesis lectoras, teóricas, críticas, didácticas, que podrán colaborar en medidas diferentes para que lectores, docentes y grupos de estudiantes diferentes –lejos de adoptar aseveraciones– produzcan con el texto experiencias de lectura que, si son tales, serán a su vez propias y podrán convertirse (como estos materiales) en borradores para volver a leer y seguir pensando (*ibíd.*: 96, cursivas del original).*

Pero además, la multiplicidad interpretativa que imponen los textos conduce a que el material exhiba un fuerte interés por abandonar cualquier intento de aplicación mecánica de categorías de análisis. El trabajo en el aula no consiste de ningún modo en “etiquetar” obras literarias:

Todos estos rasgos pueden ser rastreados en el relato para vincularlo con la rica tradición del gótico europeo y su resignificación en la literatura argentina [...]. De todos modos, como venimos señalando, no nos interesa ubicar el texto en una definición genérica cerrada ni completa (“se trata de un cuento gótico”), sino de pensar cómo esos elementos de la tradición gótica aparecen de manera *singular y única...* (*ibíd.*: 59, cursivas del original).

En síntesis, el material procura permanentemente escapar a la aplicación de cualquier clasificación, especialmente de clasificaciones genéricas. Para eso hace un movimiento alternativo de acercamiento y de alejamiento respecto de una categoría: la ronda, la alude, pero no se entrega a ella por completo. El libro sugiere que un determinado texto puede acercarse al relato fantástico, puede vincularse con la tradición del relato gótico o puede parecer un libro de *non fiction*, pero nunca suscribe totalmente a ninguno de esos rótulos. No en vano en su artículo “La crítica universitaria y *el sujeto secundario*”, Dalmaroni hablaba de los géneros literarios como “esos homicidas escolares de la lectura” (2011^b: 8). De modo que si en el Plan Nacional de Lectura, sostenido en el *discurso sociocultural*, los textos literarios constituían una sumatoria cuyo valor residía en la variedad, diversidad y multiplicidad, el *discurso filosófico*, por el contrario, apuesta a un canon mucho más restringido y cuidadosamente diseñado en torno a los valores estéticos de la ruptura formal y la ambigüedad semántica, valores capaces de producir el “acontecimiento”.

3.3. El modelado del campo secundario a través del *discurso filosófico*

Ahora bien, ¿cuáles son las indicaciones que ofrece el libro sobre el modo en que deben leerse los textos literarios? O, para plantear con otras palabras el mismo interrogante: ¿de qué manera el material del Programa Provincial de Lectura en la Escuela busca modelar las clases de literatura en el ámbito escolar? En principio, así como los autores señalan que sus interpretaciones son solo una posibilidad dentro de una gran multiplicidad, también manifiestan permanentemente la idea de que las propuestas de textos y de actividades no constituyen de ningún modo una prescripción, sino que se espera que el docente diseñe sus propias propuestas, seleccione otras obras, imagine otras interpretaciones.

Sin embargo, pese a la autonomía que otorga al docente en el diseño de actividades y en la selección de textos, el material sostiene una serie de presupuestos que el

profesor deberá compartir en el marco de este Programa. En primer lugar, así como el libro considera sus propias interpretaciones de los textos solo como posibles o tentativas, el docente deberá considerar tanto sus propias interpretaciones como las de sus estudiantes de la misma manera, es decir, evitar el punto de vista único. En segundo lugar, así como no existe una lectura “única” de una obra, tampoco existe una interpretación “definitiva”; de modo que el profesor no se planteará un punto de llegada último, sino que toda conclusión sobre un texto literario a la que se arribe en el aula deberá ser presentada como provisional, tentativa o “en borrador”. En tercer lugar, así como el material ha seleccionado obras caracterizadas por su ambigüedad o su polisemia, el libro sugiere que docente trabaje con sus alumnos especialmente aquellas zonas textuales en las que los sentidos aparecen desestabilizados, es decir, debe evitar centrarse en los pasajes en los que el texto ofrezca mayores certezas. En cuarto lugar, así como el material evita la aplicación de categorías de análisis, el docente no deberá apelar a la exposición anticipada de saberes vinculados ni con referencias culturales generales ni específicamente literarias. Finalmente, el docente deberá evitar poner en juego interpretaciones de matriz “contenidista”, “biografista” o “moralista”, modos de leer literatura fuertemente instalados en la tradición escolar; de algún modo, el libro es consciente de que la reducción de los textos literarios a su contenido, la interpretación de los textos como “reflejos” de la vida de un autor y la búsqueda de mensajes para la formación moral de los lectores puede ser todavía para los docentes una opción a la cual echar mano con el fin de “cerrar” rápidamente una interpretación.

En resumen, son varias las actividades que el docente *no* debe llevar a cabo: no conducir la clase hacia la búsqueda de una interpretación, no considerar ninguna interpretación como la definitiva, no centrarse en las zonas más sencillas o certeras de los textos, no interponer referencias culturales o categorías literarias que obstruyan la libertad interpretativa, y no apelar a lecturas “contenidistas”, “moralistas” o “biografistas”. La propuesta se sabe a contracorriente de la dinámica propia que la lectura asume en la cultura escolar.

¿En qué consisten, por el contrario, las actividades que el docente *sí* deberá desarrollar? Dice el libro:

La propuesta central es la de lectura compartida en el aula. Se busca fortalecer estas situaciones de lectura como instancias productivas de diálogo con el texto y con las diferentes interpretaciones que surgen a partir del intercambio entre los niños y el docente. En este marco, se considera que las preguntas, hipótesis, sentidos diversos – y muchas veces conflictivos– que se van construyendo entre lectores son parte fundamental del trabajo. Se trata de sentidos –pero

también fugas o ausencias del sentido— construidos por alumnos y docentes que van y vienen, que se entrecruzan, que se ponen en duda o se reafirman con el texto (DGCyE-PPLE- 2012: 15-6).

Las actividades por excelencia que prevé el Programa consisten en la lectura oral de los textos y el diálogo entre el docente y los alumnos en el aula. El libro imagina la situación de clase como una sucesión fluida y constante de intercambios que van desde simples intuiciones hasta hipótesis de lectura sobre los textos y que, lejos de trazar un camino uniforme, seguro y paulatino hacia una interpretación, van siguiendo el curso de la discrepancia, la duda y la interrogación. En este marco, el pedido de relectura constante por parte del docente en medio de los debates resulta fundamental para justificar interpretaciones y encontrar respuestas que, no obstante, nunca son definitivas. “Lectura compartida”, “discusión colectiva” y “vuelta al texto” son conceptos clave para describir el tipo de aula que imagina el Programa.

Al respecto, podría señalarse que, casi con un temor fetichista, la lectura individual no es mencionada a lo largo del libro. Tampoco se habla de la posibilidad de una lectura silenciosa. La imagen que del aula construye el discurso es la de un espacio polifónico en permanente intercambio oral donde nadie debe callar. Todas las interpretaciones se construyen oral y colectivamente y todas las interpretaciones posibles tienen que ser verbalizadas. La figura del lector reflexivo y silencioso ante el libro es una figura ausente del Programa. La relectura de fragmentos del texto, la asociación de ideas, el establecimiento de vínculos con otras lecturas parece no poder producirse en el marco de la reflexión individual de los estudiantes, no son concebidas como tareas a las que el lector se aboque de acuerdo con sus propias necesidades, sino como actividades que dependerán de las orientaciones orales del docente. Leer es participar de un foro en el que no hay nada que no se verbalice.

De todos modos, no debería asimilarse rápidamente esta propuesta a la del *discurso socio-cognitivo curricular*, que apostaba también al foro, a la discusión y a una especie de “conminación del decir”. En el caso del *discurso filosófico de la promoción de la lectura*, se trata de generar un debate de interpretaciones exclusivamente radicado en el aula, no de publicar y difundir la tarea realizada como parte de la inclusión de los sujetos en prácticas vinculadas con la construcción de la ciudadanía.

Por otra parte, lo que en apariencia podría pensarse como una conversación espontánea implica, por el contrario, un arduo trabajo del docente, según pauta el libro. En ese trabajo pueden reconocerse dos partes fundamentales: una se desarrolla durante la clase; la otra, previamente.

1. Durante la clase, el trabajo del docente consiste en estimular las intervenciones de los alumnos. Esto se realizará a través de preguntas sobre el texto, problematización de las mismas intervenciones, formulación de otras interpretaciones posibles y pedidos de relectura de los textos para contrastar, verificar y repensar. Esta es la razón por la cual las propuestas de trabajo que ofrece el libro están articuladas a través de preguntas que, lejos de presentarse al estilo de los consabidos y tradicionales cuestionarios escolares, constituyen una especie de imitación de la voz del docente. Por ejemplo:

En este segmento, proponemos leer en voz alta el principio de la novela. A partir de allí, charlar con los estudiantes sobre lo que a ellos les parece, lo que no entienden, lo que evocan esos textos. Luego de la participación de los jóvenes, el docente estará en condiciones de potenciar esos interrogantes con otros que pueden estar o no relacionados con las primeras impresiones de los estudiantes. Algunas de las siguientes preguntas pueden abrir líneas que organicen las intervenciones: ¿Quién está contando la historia? ¿Qué es lo que se cuenta? ¿Cómo hablan esos dos personajes? ¿Cuál es el vocabulario? ¿Lo conocen o no? ¿Cómo se imaginan a las dos mujeres? ¿Cada vez que interviene una de esas voces se avanza en la misma historia? ¿Hay una historia lineal? ¿Dónde podemos ubicar al escritor en relación con lo que leemos? (*ibíd.*: 76).

El docente se convierte así en un tallerista que abandona toda otra estrategia posible de trabajo con la literatura (por ejemplo: la lectura domiciliaria, la guía de lectura individual, la lectura individual y silenciosa, la explicación de una categoría de análisis literario, la lectura de un texto crítico como disparador de la lectura, etcétera), y el aula se convierte en un foro de discusión de los textos literarios como posibilidad casi exclusiva. Leer literatura –interpretar literatura– es una actividad que no puede llevarse a cabo sino en el marco de una asamblea moderada por el docente-coordinador.

2. Por otra parte, esta tarea dialógica debe ser solo la puesta en escena de un cuidadoso trabajo desarrollado por el docente antes de la clase:

Estas intervenciones o *preguntas seriadas* que el docente podría hacer son parte más de un trabajo previo que de una puesta en práctica. La preocupación acerca de “estar atentos a lo que los niños dicen” no se resuelve tanto en retomar *todo* lo que digan, sino que consiste más en un trabajo previo con el texto a través del cual organizar, estar *listos para la escucha atenta*: se trata de que los docentes se den herramientas y lenguaje a sí mismos, para poder así aprovechar cada uno de los “pareceres”, para detectar qué saberes, qué modos de leer, qué conceptos de literatura, qué prejuicios o interpretaciones se estarían poniendo en juego. Por esto mismo, el diseño de las intervenciones, en todos los casos, se pone al servicio

de *trazar un horizonte de posibilidades* más que un camino ya fijo a seguir. Esta tarea previa con el texto es clave para que la práctica sea verdaderamente *desarticulante* y transformadora (*ibíd.*: 16-7, cursivas del original).

Ese trabajo previo que el docente deberá realizar con el texto literario es el que buscan ejemplificar –a título de sugerencia posible de ser adaptada o inclusive reemplazada– cada una de las “miradas” y “recorridos”, tal como se denominan los apartados correspondientes a los análisis de textos puntuales. Se trata de verdaderos modelos de crítica literaria ofrecidos por los autores, que desarrollan interpretaciones rigurosas y articuladas con fragmentos adecuadamente seleccionados y procedentes de una significativa variedad de fuentes: entrevistas a escritores, trabajos de investigación, artículos de crítica literaria, entradas de diccionarios especializados, etcétera.

Puede observarse que el Programa prevé para el docente un trabajo para nada sencillo. A partir del minucioso y complejo análisis previo de los textos literarios – análisis que no se concebirá a sí mismo como la “interpretación correcta”, ni mucho menos adoptará interpretaciones meramente “contenidistas”, moralistas o “biografistas” de los textos–, el docente deberá, antes de la clase, prever posibles interpretaciones de los alumnos y, durante la clase, promover las intervenciones de los jóvenes evitando la presentación anticipada de saberes teóricos o categorías de análisis, recuperar las intervenciones de los alumnos, problematizar las interpretaciones, poner nuevas interpretaciones a circular y conducir a los jóvenes a la relectura (especialmente la de los pasajes de mayor densidad semántica y formal de los textos) para generar incesantes producciones de sentido que nunca serán tomadas como definitivas. Nada menos.

En resumen, el libro *Leer literatura en la escuela secundaria*, producido en el marco del Programa Provincial de Lectura en la Escuela, constituye un aporte fundamental para la capacitación docente de las escuelas secundarias. Los saberes que sobre la literatura ponen en juego los autores revelan una serie de supuestos que buscan desplazar concepciones de la lectura literaria fuertemente arraigadas en el ámbito escolar tales como la del “placer de leer”, la formulación de interpretaciones “moralistas”, “biografistas” o meramente contenidistas de los textos literarios o la simple aplicación taxonómica de un repertorio de categorías teóricas.

Sin embargo, así como los saberes que el libro desarrolla resultan absolutamente fundamentales para pensar la lectura de literatura, las propuestas de enseñanza de la

lectura literaria presentan algunos problemas. En primer lugar, el tipo de trabajo tiende sin dudas a sobrecargar notablemente la tarea del docente, tarea que excluye cualquier propuesta metodológica ajena a la coordinación del trabajo en clase al modo de un “taller de lectura”, sin las características de un taller de lectura (la cantidad de asistentes ni la motivación de su asistencia). En segundo lugar, se abandona casi por completo la práctica de la lectura individual y silenciosa; sin embargo, si como insiste el libro, la característica fundamental de las obras seleccionadas consiste en el desvío y la ruptura (respecto de la tradición literaria, de un determinado género, del canon escolar, etcétera), tanto la lectura domiciliaria como la lectura individual en clase constituirían buenos complementos de la discusión de interpretaciones. La práctica permanente del “debate en clase” tiende a dar relevancia a las lecturas de los alumnos particularmente interesados en la discusión y a acallar las voces de quienes manifiestan dificultades para construir sentido sobre lo leído.

Quizás el problema principal del Programa resida en la tendencia general de los especialistas (de los “literatos académicos en función pedagógica”) a pensar el campo escolar a partir de una lógica ajena a la gramática escolar que afecta tanto al trabajo del docente como a los modos de aprender de los alumnos. Más parecida a una clase del crítico literario en su función de profesor universitario (como lo era el Jacotot de Rancière en la Universidad de Lovaina) que a una clase de un profesor en la escuela secundaria bonaerense, el *discurso filosófico de la promoción de la lectura* se ve atravesado por una *utopía voluntarista*: el solo contacto de los alumnos con el discurso literario produciría la irrupción del “acontecimiento” y desataría el debate interpretativo en que, sin necesidad de “maestro explicador”, el “sujeto secundario” construiría su propia relación con el saber.

Simétricamente opuestos, el *discurso sociocultural* y el *discurso filosófico de la promoción de la lectura* difieren particularmente en lo que respecta al espejo que pretenden colocar frente a la escuela para que ella pueda orientar sus prácticas de lectura. Para el *discurso sociocultural*, las prácticas escolares de lectura debían reflejar los modos de leer en los nuevos “escenarios interesantes” (bibliotecas populares, comedores comunitarios, “cartotekas”...) dado que, en última instancia, quienes leen en cualquiera de esos espacios son individuos cuyas prácticas interpretativas provienen de las vivencias subjetivas; de ahí que cualquier propuesta de construcción colectiva de sentidos procedente de las políticas educativas se constituye, para este discurso, en un intento homogeneizador de las “artes de hacer” o en un intento de dominación de los “saberes sujetos”. El *discurso filosófico*, en cambio, coloca ante la escuela el modelo de las prácticas especializadas de lectura en las que –lejos de los

cuestionarios y de lecturas individuales– la discusión de sentidos entre docentes y estudiantes prolifera intensa e incesantemente a punto tal que cada lectura crítica puede ser cuestionada y difícilmente se arriba a sentidos definitivos; si los críticos pueden provocar la discusión de sentidos en el aula universitaria, si el coordinador puede suscitar una diversidad de interpretaciones en un taller de lectura y/o de escritura de textos literarios, el docente también podrá hacerlo dejando de lado las viejas prácticas y adoptando las que el *literato académico con función pedagógica* pone a su disposición.

Recapitulación

El Plan Nacional de Lectura (2003-2007) coordinado por Gustavo Bombini y desarrollado en el marco del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, y el Programa Provincial de Lectura en la Escuela (2009-2011) coordinado por Miguel Dalmaroni y perteneciente a la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires pueden considerarse como modelos paradigmáticos de planes de promoción de la lectura por dos razones. En primer lugar, ambos programas están a cargo de un “literato académico en función pedagógica”, esto es, un agente cuyo capital simbólico, conquistado en el campo intelectual, ha investido de prestigio académico al agente en cuestión; de este modo, cuando el agente es convocado para desempeñar una tarea dentro del campo recontextualizador oficial, se convoca “un nombre”, es decir, un capital simbólico vinculado, en este caso, con la enseñanza de la lectura. En segundo lugar, el capital simbólico del agente, capital que funciona como elemento clave de legitimación del programa de promoción de la lectura, está constituido fundamentalmente por una teoría de la lectura escolar elaborada y discutida en el campo intelectual y que el programa se encargará de llevar a la práctica.

En el caso del Plan Nacional de Lectura coordinado por Gustavo Bombini hemos establecido la presencia de un *discurso sociocultural de la promoción de la lectura*. Producto de las conceptualizaciones del autor en el campo intelectual, este discurso procede del propósito de fundar una Didáctica Sociocultural de la Lengua y la Literatura, que se opone a la noción de ‘lectura’ y a la imagen de lector construidas por la Psicolingüística y la Teoría Literaria: mientras estas últimas sostienen la concepción de un lector “abstracto” o “universal”, la Didáctica Sociocultural lograría centrarse en las prácticas de lectura realizadas por lectores concretos en contextos sociales y culturales específicos. Esta focalización resulta incompatible con un modelo o ideal de lectura “generalizable”; es así como, sin un parámetro abstracto de lectura o de lector, la idea de ‘comprensión lectora’ pierde sentido; también pierden sentido las prácticas de lectura puestas en escena por la escuela moderna, prácticas articuladas, precisamente, en torno al concepto de ‘comprensión lectora’. En las prácticas de lectura de la escuela moderna subyace un intento homogeneizador: se buscaría instalar un modelo pretendidamente “universal” pero que ha sido construido históricamente por un *nosotros letrado*, es decir, por sujetos alfabetizados pertenecientes a las capas medias. La operación pedagógico-ideológica llevada a cabo por el *nosotros letrado* habría consistido en desplazar los “saberes sujetos” a

partir de los cuales los sectores que no pertenecen a ese círculo llevan a cabo sus propias prácticas de lectura, que responden a “artes de hacer” privativas de una determinada comunidad sociocultural.

A partir de este conjunto de supuestos, la Didáctica Sociocultural sostiene que la institución escolar no debe perpetuar las prácticas de lectura homogeneizadoras características de la escuela moderna. Para eso, resulta necesario que tales prácticas se asimilen a las que llevan a cabo los sujetos en diversos ámbitos extraescolares, especialmente en aquellos caracterizados por cierta pobreza material, dado que allí es donde pueden hallarse los modos más genuinos en que los sujetos ponen en práctica sus “artes de hacer”; la incorporación de esos modos de leer impediría que la escuela continúe imponiendo sus prácticas de lectura homogeneizadoras que a lo largo del tiempo se constituyeron en parámetros de logro y que condujeron al fracaso escolar de los sectores excluidos.

El *discurso sociocultural de la promoción de la lectura* se propone deconstruir precisamente las prácticas de lectura concebidas en términos colectivos, sociales o institucionales, entre las cuales ocupan un lugar central las prácticas escolares. Contra la idea de “comprensión lectora”, pero también contra la posibilidad de elaborar interpretaciones construidas colectivamente y de pensar el ámbito escolar como una “comunidad de interpretación”, el *discurso sociocultural* piensa la promoción como el despliegue de lecturas individuales y basadas en el saber que proviene de las vivencias personales o de las experiencias subjetivas; la escuela se convierte en una institución acompañante y el docente es un “mediador” que provee materiales de lectura y pone en contacto a los estudiantes con los libros. Al proponerse “leer por leer”, el ámbito escolar pierde cualquier tipo de especificidad que particularice sus prácticas lectoras y queda asimilado a cualesquiera otros ámbitos extraescolares.

En lo que respecta al Programa Provincial de Lectura en la Escuela, observamos la presencia de un *discurso filosófico de la promoción de la lectura*. Miguel Dalmaroni, crítico literario y profesor universitario de Teoría Literaria, elabora una serie de conceptualizaciones sobre la lectura literaria escolar a partir del cruce de dos perspectivas filosóficas: la teoría de la enseñanza como “emancipación” (Rancière) y la teoría del arte como “acontecimiento” (Badiou). En este sentido, el *discurso filosófico*, por una parte, postula la eliminación del “maestro explicador”, figura que conduce al “principio del atontamiento” y que implica la subestimación de las capacidades intelectuales del alumno, y apuesta a su reemplazo por la figura del “maestro ignorante”, es decir, la de quien, partiendo del supuesto de igualdad de las inteligencias, fuerza al alumno a “actualizar su capacidad”; por otra parte, adopta la

idea de 'literatura' concebida en términos de un tipo de experiencia o energía ("acontecimiento") que ataca y subvierte los órdenes del lenguaje propios de la comunicación, de la sociabilidad y de la representación. El *discurso filosófico* concibe así la promoción de la lectura a partir de dos operaciones fundamentales: la construcción de un canon literario conformado por textos que, por sus rasgos semánticos y formales, abren todas las posibilidades interpretativas para la irrupción del "acontecimiento" y el trabajo de un docente-coordinador que abandona el "orden explicador" para rescatar las voces de los alumnos en su propio camino hacia una interpretación que jamás será definitiva.

En gran medida, el *discurso filosófico de la promoción de la lectura* funciona como el reverso del *discurso sociocultural*. En primer lugar, para el *discurso sociocultural* los lectores ponen en práctica "saberes sujetos" privativos de la comunidad sociocultural a la que pertenecen y, frente a estos, la escuela no debe ejercer prácticas de lectura homogeneizadoras sino introducir en la escuela aquellas prácticas de lectura que los sujetos desarrollan en otros ámbitos; el *discurso filosófico*, por el contrario, propone un canon construido a partir de un coherente criterio de selección y una sólida metodología de trabajo, y en ningún momento se cuestiona si la propuesta corre o no el riesgo de "uniformar" u "homogeneizar" las prácticas escolares de lectura. En segundo lugar, si para el *discurso sociocultural* la escuela debe ser desplazada como ámbito de referencia para pensar las prácticas de lectura y debe constituirse, en todo caso, en un ámbito más entre otros, el *discurso filosófico de la promoción*, por el contrario, se centra exclusivamente en el ámbito escolar e, inclusive, dentro de ese ámbito, en el espacio del aula de Literatura. Finalmente, si el *discurso sociocultural* busca asimilar las prácticas escolares de lectura a aquellas que se llevan a cabo en ámbitos socioculturales extraescolares (por lo general, ámbitos signados por la carencia de recursos materiales y simbólicos), el *discurso filosófico* adopta como modelo las prácticas de discusión teórica en el ámbito académico.

Capítulo 7. Los discursos sobre la lectura para la articulación del nivel secundario con el nivel superior

Presentación

El tránsito de los estudiantes desde la escuela secundaria hacia los niveles superiores del sistema educativo ha sido tradicionalmente percibido como un trayecto problemático. Es en el pasaje de los estudiantes hacia los estudios terciarios o universitarios donde se perciben ciertos “déficits” que, particularmente desde los medios masivos de comunicación, conducen en ocasiones a cuestionar la formación secundaria en su totalidad. No es extraño entonces que, dentro del período que se inicia en 2003, uno de los primeros programas a implementarse por parte del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación se focalizara en ese último tramo de la educación media.

El *Programa de Apoyo al último año del nivel medio para la articulación con el nivel superior* se desarrolla desde el año 2004 con la participación de docentes e instituciones de nivel secundario, terciario y universitario. La propuesta consiste básicamente en el desarrollo de un breve curso optativo destinado a los alumnos del último año de la educación secundaria, en el que se dictan clases agrupadas en tres ejes disciplinares: 1) prácticas de lectura y escritura de textos literarios; 2) prácticas de lectura y escritura de textos no literarios, y 3) resolución de problemas matemáticos. La elaboración de los materiales para el eje 1 está a cargo de un grupo de agentes que, además de estar vinculado con el Plan Nacional de Lectura durante el período 2003-2008, ocupa un espacio significativo dentro del campo intelectual de la educación, articulado en torno a la investigación universitaria y a la publicación *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Los materiales del eje 2, en cambio, fueron elaborados por una de las integrantes del equipo de docentes del Posgrado en Lectura, escritura y educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). En los materiales producidos para cada uno de esos dos ejes es posible identificar dos discursos diferentes sobre la lectura que, no obstante, comparten una misma matriz de carácter sociocultural; para destacar sus diferencias hemos optado por denominarlos *discurso etnográfico* y *discurso sociológico*, respectivamente.

El presente capítulo se propone examinar esas dos variantes en las que se bifurcan las conceptualizaciones socioculturales sobre la lectura y que compiten entre sí por posicionarse como el discurso capaz de generar una mejor articulación entre la educación secundaria y los estudios superiores. Se trata de analizar el modo en que el *discurso etnográfico* y el *discurso sociológico* producidos en el campo académico buscan, en última instancia, modelar las prácticas de enseñanza de la lectura en la escuela secundaria a través de los materiales producidos para el mencionado programa de articulación.

El capítulo se divide en tres partes. En la primera se describen las características de los agentes involucrados en la producción de materiales para el Programa y su inscripción institucional en el campo recontextualizador y en el campo intelectual de la educación.

La segunda parte se centra en el análisis del *discurso etnográfico*, y la tercera, en el *discurso sociológico*. A su vez, cada una de estas dos partes se subdivide en tres apartados. El primero examina las características de cada uno de los discursos en el campo intelectual de la educación, es decir, el conjunto de teorizaciones sobre la lectura llevadas a cabo por los agentes en cuestión. El segundo expone el modo en que cada discurso es recontextualizado en los materiales elaborados en el marco del *Programa de Apoyo al último año*; al respecto, hemos seleccionado no solo los materiales destinados a los docentes, sino también los materiales de los estudiantes; la imagen del alumno-destinatario, es decir, el “ideal de estudiante” al cual los materiales se dirigen resulta fundamental para el análisis de la tarea de recontextualización de los discursos *etnográfico* y *sociológico*. Finalmente, el último apartado se propone describir el modo en que cada uno de los discursos recontextualizadores procura modelar las prácticas de enseñanza en el campo secundario.

1. Agentes y agencias recontextualizadoras

En 2004, el entonces Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación puso en marcha el Programa denominado *Apoyo al último año del nivel medio/polimodal para la articulación con el nivel superior*. El Programa fue anunciado como una “experiencia piloto” a realizarse en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires y en tres localizaciones urbanas de la Provincia de Buenos Aires: el Conurbano bonaerense y las ciudades de La Plata y Luján. En su diseño intervenían la Coordinación de Áreas Curriculares y la Coordinación del Plan Nacional de Lectura, dos agencias dependientes de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente (Secretaría de Educación) y la Coordinación de Investigaciones e Información Estadística y Programa de Articulación (Secretaría de Políticas Universitarias) del mencionado Ministerio. En cuanto a la aplicación del Programa, participaban –además del ministerio nacional– los ministerios de educación de las dos jurisdicciones involucradas (la Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires y la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires) y once universidades nacionales con sedes en la Ciudad y en la Provincia de Buenos Aires¹. Desde entonces, el Programa se ha ido ampliando notablemente. En la actualidad se implementa también en otras localidades de la Provincia de Buenos Aires y en las provincias de Catamarca, Corrientes, Chaco, Formosa, Jujuy, Misiones, Salta, Santiago del Estero y Tucumán. Esto ha implicado la incorporación de nuevas universidades nacionales².

La propuesta se presenta con un doble objetivo. Por un lado, el Programa busca facilitar a los alumnos que cursan el último año de su educación secundaria el acceso al nivel superior (terciario o universitario). Por otro lado, se propone poner en contacto entre sí a docentes de los niveles secundario, terciario y universitario a través de la realización de un trabajo conjunto –brindar clases de apoyo a los alumnos del último año de la escuela secundaria– en vistas a lograr en el mediano plazo “la construcción

¹ Las universidades involucradas fueron las siguientes: Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de General San Martín, Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional de La Matanza, Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de Lanús, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Universidad Nacional de Luján, Universidad Nacional de Quilmes, Universidad Nacional de Tres de Febrero y Universidad Tecnológica Nacional.

² Se han incorporado la Universidad Nacional de Catamarca, la Universidad Nacional de Formosa, la Universidad Nacional de Mar del Plata, la Universidad Nacional de Santiago del Estero, la Universidad Nacional de Tucumán, la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, la Universidad Nacional del Nordeste, la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires y la Universidad Nacional del Sur de la Provincia de Buenos Aires.

de redes de actores” (ART-OP-2007: 3) como parte de un proceso de integración de escuelas secundarias e instituciones de nivel superior.

El núcleo del Programa consiste concretamente en un curso extracurricular, optativo y gratuito, destinado a los alumnos del último año del ciclo secundario, consistente en nueve encuentros semanales consecutivos de cuatro horas cada uno. Los encuentros se llevan a cabo tanto en escuelas secundarias como en instituciones de nivel superior (universidades e institutos terciarios no universitarios) y los docentes a cargo del dictado de clases son principalmente profesores del nivel secundario. Como se trata de cursos optativos y extracurriculares, las clases se dictan los días sábados por la mañana, es decir, fuera del horario escolar habitual.

De acuerdo con los contenidos que se imparten, el curso se divide en tres ejes: los tres primeros encuentros están dedicados al desarrollo de prácticas de lectura y escritura de textos literarios (eje 1); los tres encuentros siguientes a prácticas de lectura y escritura de textos no literarios (eje 2), y los tres últimos a la resolución de problemas matemáticos (eje 3). Las autoridades ministeriales a cargo de la coordinación de cada eje fueron, para el eje 1, Gustavo Bombini; para el eje 2, Marina Cortés y, para el eje 3, Graciela Chemello y Mónica Agrasar. Los materiales de trabajo producidos por el Ministerio especialmente para este Programa fueron los siguientes³:

Materiales del eje 1:

Coordinador	Autores	Material	Fecha de edición
Gustavo Bombini	Carolina Cuesta Sergio Frugoni	<i>Cuaderno de trabajo para los docentes. Prácticas de lectura y escritura. Entre la escuela media y los estudios superiores. Literatura [65 páginas]</i>	octubre de 2004
Gustavo Bombini	Carolina Cuesta Sergio Frugoni	<i>Cuaderno de trabajo para los alumnos. Prácticas de lectura y escritura. Entre la escuela media y los estudios superiores. Literatura [67 páginas]</i>	
Gustavo Bombini	Paula Labeur Sergio Frugoni Carolina Cuesta	<i>Cuaderno de trabajo para los docentes. Prácticas de lectura y escritura. Entre la escuela media y los estudios superiores. Literatura [47 páginas]</i>	abril de 2007
Gustavo Bombini	Paula Labeur Sergio Frugoni Carolina Cuesta	<i>Cuaderno de trabajo para los alumnos. Prácticas de lectura y escritura. Entre la escuela media y los estudios superiores. Literatura</i>	

³ Por razones relativas a nuestro objeto de estudio, omitimos la descripción de los materiales correspondientes al eje 3 sobre resolución de problemas matemáticos.

		[48 páginas]	
--	--	--------------	--

Materiales del eje 2:

Coordinador	Autores	Material	Fecha de edición
Marina Cortés	Fernanda Cano Analía Reale	<i>Cuaderno de trabajo para los docentes. Entre la escuela media y los estudios superiores. Sociedad, Ciencia y Cultura Contemporánea</i> [143 páginas]	octubre de 2004
Marina Cortés	Fernanda Cano Analía Reale	<i>Cuaderno de trabajo para los alumnos. Entre la escuela media y los estudios superiores. Sociedad, Ciencia y Cultura Contemporánea</i> [199 páginas]	
Marina Cortés	Fernanda Cano	<i>Cuaderno de trabajo para los docentes. Prácticas de lectura y escritura. Entre la escuela media y los estudios superiores. Sociedad, ciencia, y cultura contemporánea</i> [114 páginas]	abril de 2007
Marina Cortés	Fernanda Cano	<i>Cuaderno de trabajo para los alumnos. Prácticas de lectura y escritura. Entre la escuela media y los estudios superiores. Sociedad, ciencia y cultura contemporánea</i> [126 páginas]	

Los ejes 1 y 2 se distinguen no solo en lo que respecta a la clase de textos (literarios / no literarios) que se aborda en cada uno de esos dos ejes. Además de la diferencia entre textos literarios y textos no literarios, los agentes a cargo de la coordinación y la elaboración de los materiales proceden tanto de diferentes agencias recontextualizadoras como de diferentes sectores del campo intelectual de la educación.

En relación con los agentes del eje 1, como indicamos en el capítulo anterior, Gustavo Bombini desempeñó entre 2003 y 2007 el cargo de Coordinador del Plan Nacional de Lectura perteneciente a la entonces Dirección de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, y a partir de 2008, coordina el Equipo de Materiales Educativos de la Dirección Nacional de Gestión Educativa del Ministerio de Educación de la Nación. De este modo, su participación en el Programa que aquí analizamos es doble: por una parte, ha coordinado el desarrollo del eje 1 relativo a las prácticas de lectura y escritura de textos literarios y la elaboración de los materiales correspondientes; por otra parte, ha

intervenido en la implementación de la totalidad del Programa en tanto Director del Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación de la Nación. En cuanto a Carolina Cuesta, una de los autores que elaboraron los materiales del eje 1 coordinado por Bombini, se desempeña también como investigadora y docente de Didáctica de la Literatura en las universidades de La Plata y General San Martín, y entre 2001 y 2008 ha integrado el comité de redacción de *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, dirigida por Bombini.

En cuanto a los agentes involucrados en el eje 2 del Programa, Marina Cortés es no solo coordinadora del eje correspondiente a las prácticas de lectura y escritura de textos no literarios, sino que además está a cargo de la coordinación pedagógica de la totalidad del *Programa de Apoyo al último año*. Forma parte, además, del Equipo del Área de Lengua de la Dirección Nacional de Gestión Educativa y es autora y lectora crítica de materiales didácticos para el nivel primario producidos por dicha Dirección. Dentro del ámbito del Ministerio de Educación de la Nación, Fernanda Cano, autora de los cuatro *Cuadernos de trabajo* del eje 2, es también autora de materiales didácticos de Lengua para el nivel primario producidos por la Dirección Nacional de Gestión Educativa; dentro del campo intelectual de la educación, además de desempeñarse como investigadora y docente universitaria en áreas vinculadas con los talleres de escritura, Cano integra desde 2004 el equipo de profesores del Posgrado en Lectura, escritura y educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Dos son, entonces, las instancias recontextualizadoras, cada una de las cuales ha “ocupado” un eje diferente dentro del mismo *Programa*. En primer lugar, el par constituido por Bombini y Cuesta ha encontrado en el eje correspondiente a las prácticas de lectura de textos literarios la posibilidad de recontextualizar sus propios discursos sobre la lectura, producidos en el campo intelectual de la didáctica de la literatura con sede en el ámbito universitario y en una publicación periódica especializada en la disciplina: *Lulú Coquette*. En segundo lugar, Fernanda Cano, agente integrante del campo intelectual especializado en didáctica de la lectura, encuentra en el eje correspondiente a las prácticas de lectura de textos no literarios la ocasión de recontextualizar los discursos sobre la lectura y la educación producidos en el ámbito de FLACSO, agencia del campo intelectual que suele “prestar” no pocos agentes al campo recontextualizador oficial⁴.

⁴ Como ejemplos, pueden mencionarse los casos de investigadoras como Inés Dussel y Myriam Southwell, cuya participación en el campo recontextualizador oficial hemos examinado en el capítulo 2. De todos modos, el caso más notorio está constituido por Daniel Filmus, prestigioso investigador de FLACSO durante los años '80 y '90, Ministro de Educación de la Nación entre 2003 y 2007 y actual Senador de la Nación.

Pese a sus diferencias, los discursos sobre la lectura procedentes de dos sedes distintas del campo intelectual –*Lulú Coquette* y FLACSO– confluyen en el campo recontextualizador a través de un mismo programa que, desde su implementación en 2004, ha involucrado cada vez un mayor número de instituciones educativas en vistas a la conformación de una red y ha producido un discurso que ha mostrado capacidad para competir con los discursos curriculares sobre la lectura. En efecto, como puede observarse en la columna “Fecha de publicación” de los dos cuadros ubicados más arriba, en el año 2007 se renovaron los materiales que se habían utilizado en las tres primeras ediciones del *Programa* (2004, 2005 y 2006); el Ministerio de Educación esgrimió las siguientes razones para fundamentar la necesidad de nuevas publicaciones a partir de la cuarta edición:

Para los cursos 2007, se ha renovado la totalidad de los materiales de trabajo destinados a alumnos y docentes, ya que en el transcurso de los tres años anteriores, los publicados en el 2004 afortunadamente fueron usados en escuelas secundarias, institutos de formación docente y en otros ámbitos educativos. En el año 2006, muchos docentes a cargo del Apoyo comentaron que en los cursos siempre había algunos alumnos que ya conocían el material. Fue a partir de estos comentarios que, manteniendo el encuadre pedagógico de la propuesta, el curso de Apoyo contará en su versión 2007 con materiales renovados para docentes y alumnos y una nueva selección de textos literarios y no literarios... (ART-OP-2007: 5).

Aun cuando no se trate de material curricular sino de material elaborado para un curso extracurricular no obligatorio, los *Cuadernos de trabajo* y los textos literarios y no literarios que los acompañan han entrado en las escuelas secundarias: hacia 2006, los alumnos del último año de la educación media ya conocían el material aun antes de realizar el curso porque los docentes se habían apropiado de él en sus prácticas de enseñanza de la lectura. Los discursos sobre la lectura destinados a circular exclusivamente en el marco del Programa han penetrado en las prácticas escolares cotidianas⁵.

En resumen, las prácticas de enseñanza de la lectura han sido modeladas a través de textos que adoptaron una dinámica de circulación que excedía el curso previsto. Es así como dos nuevos discursos recontextualizadores sobre la lectura escolar –uno originalmente producido en *Lulú Coquette* y el otro en FLACSO– comienzan a estar

⁵ Por esta razón, si bien hemos considerado la totalidad de los materiales del Programa producidos entre 2004 y 2011, nos interesa detenernos especialmente en el análisis de los *Cuadernos de trabajo* editados en 2004, aquellos que, según comprueba el Ministerio, “fueron usados en escuelas secundarias”.

presentes en la escuela media en la primera década del siglo XXI. En lo relativo a sus vínculos con el campo primario, no existen diferencias significativas entre ambos discursos: es posible hallar en ellos un mismo sustrato teórico articulado en torno a hipótesis socioculturales sobre la lectura. Sin embargo, las formas de la recontextualización han producido dos tipos de discursos que conviene distinguir pues sus hipótesis de intervención en la enseñanza de la lectura difieren significativamente en lo que respecta a sus implicancias didácticas.

Por esta razón, diferenciamos ambos discursos a través de una sub-clasificación: el discurso sociocultural de *Lulú Coquette* muestra una fuerte inflexión etnográfica; el de FLACSO, en cambio, interviene en el campo desde una perspectiva más atenta a lo social. Los próximos dos apartados se proponen describir los rasgos que, pese a su común mirada culturalista, establecen los contrastes entre lo que aquí denominaremos el *discurso etnográfico* y el *discurso sociológico* sobre la lectura.

2. El discurso etnográfico sobre la lectura para la articulación de niveles

2.1. El discurso etnográfico sobre la lectura en el campo intelectual

Ya hemos observado que en un artículo publicado en 2006, Gustavo Bombini y Carolina Cuesta explicitaban el propósito de fundar una Didáctica Sociocultural de la Lengua y la Literatura”, cuyo rasgo teórico distintivo consistiría en recurrir a “paradigmas posicionados en la reflexión pedagógica, sociológica, cultural e histórica” (Bombini & Cuesta, 2006: 60), en desmedro del paradigma lingüístico-cognitivista presente particularmente, según los autores, en las propuestas del grupo articulado en torno a la revista *Lectura y vida*. Es cierto que Cuesta reconoce el valor de algunas conceptualizaciones de este paradigma; al respecto, admite la importancia de las teorizaciones acerca de los procesos de codificación, de formulación de inferencias, de los mecanismos de la memoria y de la intervención de saberes previos (Cuesta, 2003). Sin embargo, la Psicolingüística en su conjunto⁶ se habría encargado de reificar a los individuos que, en los estudios formulados desde este abordaje, dejarían de ser sujetos que han construido sus procesos de lectura en relación con una dimensión histórica y social y se los transformaría en meros datos cuantitativos. Pero más allá de las teorías en sí mismas, Cuesta alerta ante un posible riesgo didáctico:

Este tipo de sistematizaciones resultan tentadoras a la hora de producir métodos didácticos que satisfagan las necesidades de los docentes frente a la enseñanza de la lectura. [...] La legitimidad que les ha conferido a estas teorías cognitivas su circulación vía estatal ha logrado que se instalen en la escuela criterios que tienden a la evaluación de los lectores más que a una enseñanza de la lectura. En otras palabras, sin discutir aquí cuáles han sido las intenciones de sus autores o divulgadores, el resultado de lo anteriormente expuesto en la escuela ha sido instalar la convicción de que los alumnos que no “aprenden” a leer según estos parámetros cognitivistas sean categorizados como “no lectores” o “malos lectores”. Por lo tanto, los sujetos son tipologizados según ciertas capacidades mentales que deberían poseer para leer y de este modo se los estaría estigmatizando más que enseñándoles a leer (Cuesta, 2003: 15-6).

⁶ Cuesta se refiere indistintamente a la teoría de la lectura como proceso interactivo de Kenneth Goodman, a la teoría transaccional de Louise Rosenblatt, y de la relación entre operaciones cognitivas y estrategias didácticas propuesta por Isabel Solé. Las obras que menciona son las siguientes: Goodman, Kenneth (1996 [1994]) “La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística, en Kenneth Goodman & Walter Kintsch. *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Lectura y vida; Rosenblatt, Louise (1978) *The Reader, the Text, the Poem: the Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press; Solé, Isabel (2000) *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Existe cierta ambigüedad en el juicio que Cuesta formula contra los aportes de la Psicolingüística. En algunas ocasiones, el objeto de crítica consiste sólo en *los usos* que el ámbito escolar ha hecho de esos aportes para construir una teoría didáctica a la que Cuesta, peyorativamente, denomina “comprensión lectora”. En otras oportunidades, en cambio, se manifiesta directamente en contra de *las hipótesis* mismas de la disciplina, a las que considera “teorías de la lectura tan constreñidas a postulados mentalistas [que] reducen las posibilidades de conocer teóricamente las prácticas de lectura efectuadas por los sujetos” (*ibíd.*: 15). Como sea, el cognitivismo portaría un rasgo que lo hace merecedor de una evaluación negativa: *insuficiencia explicativa*. Su mentalismo universalista le impediría dar cuenta de la lectura como práctica sociocultural históricamente constituida.

Pero es posible observar un segundo rasgo –quizás más importante que el de la insuficiencia explicativa– que lleva a la desaprobación del cognitivismo y contra el cual Cuesta manifiesta cierta hostilidad: la *dimensión axiológica*. En efecto, en los aportes de la Psicolingüística habría una valoración de las lecturas en términos de “correctas” o “incorrectas”, y de los lectores en términos de “buenos” y “malos”. Es así como “los alumnos que no ‘aprenden’ a leer según los parámetros cognitivistas son categorizados como ‘no lectores’ o ‘malos lectores’”. Cuesta manifiesta un fuerte rechazo contra las teorías que explicitan evaluaciones sobre los modos de leer; al respecto, cabe formular una pregunta: si, en última instancia, todas las teorías sobre la lectura implican una evaluación sobre esa práctica, ¿cuál es el *tipo de valoración* que la autora rechaza de ciertas teorías sobre la lectura? O para plantear la pregunta de manera positiva: ¿cuáles son las evaluaciones de los modos de leer que Cuesta sí considera aceptables? La respuesta se encuentra en aquellos paradigmas que la autora adopta para pensar la lectura: un conjunto de teorías interdisciplinarias al que denomina *etnografía*.

La etnografía en el discurso etnográfico sobre la lectura

Lejos de las conceptualizaciones psicolingüísticas, Cuesta construye una teoría de la lectura literaria escolar a partir de una serie de autores que, a diferencia de los paradigmas rechazados, proveen una conceptualización histórica y sociocultural de la lectura y una particular valoración de los modos de leer. Estos autores aportan lo que la autora denomina una “mirada etnográfica”. Bajo esta denominación incluye

fundamentalmente la antropología cultural de Clifford Geertz, la etnografía de la lectura de Michèle Petit, la historia cultural de Roger Chartier y los estudios culturales de Michel de Certeau⁷.

En la obra de Roger Chartier, más que las conceptualizaciones acerca de la historia de la lectura, Cuesta encuentra la denuncia de “las arbitrariedades metodológicas y teóricas que supone la distinción entre unas lecturas producidas por la ‘cultura de élite’ y otras efectuadas por la mal llamada ‘cultura popular’” y “una teoría cultural de las prácticas que revierte la tradicional oposición entre ‘lo erudito’ y ‘lo popular’” (Cuesta, *op.cit.*: 30). Lo que se encuentra en la mirada de Chartier sobre la lectura es una evaluación *opuesta* a la que se rechazaba en las teorías psicolingüísticas:

Chartier no solo desarma la dicotomía ‘cultura de élite / cultura popular’ [...], sino que se adentra en una redefinición de la categoría “público lector” a partir del comercio de significados que se da entre ambos sectores culturales. [...] Entonces, ya no será un público lector ubicado en los escalafones más “bajos” de una supuesta jerarquización cultural homologada a otra social y económica, sino que estamos frente a lectores que practican un consumo cultural no entendido como alienación sino como reapropiación de los significados culturales compartidos tanto por las clases ideológicamente dominantes como por las subalternas (Cuesta, *op.cit.*: 31).

Algo similar encuentra en Michel de Certeau. Menos atenta a la teoría de las estrategias inscriptas en los objetos culturales y de las tácticas a través de las cuales los consumidores subvierten los usos previstos por esos objetos, Cuesta halla en de Certeau dos ventajas teóricas. En primer lugar, la posibilidad de rechazar “el sesgo determinista” de “Foucault con sus ‘sociedades disciplinadas’ y Bourdieu con sus relaciones entre ‘campo/illusio/habitus’”, posiciones que “condenarían a los sujetos a estar atrapados en los poderes de los discursos dominantes” (*ibíd.*: 33). En segundo lugar, la ventaja teórica de de Certeau consiste en que proporciona –al igual que Chartier– una valoración de los modos de leer afín a la de la autora: subrayaría el carácter *creativo* de las prácticas de lectura que efectúan los sujetos.

⁷ De estos autores, los textos aludidos por Cuesta son los siguientes: Chartier, Roger (1999) *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa, y (1996) *Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin*. Buenos Aires: Manantial; de Certeau, Michel (1996 [1980]) *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana; Geertz, Clifford (2005 [1973]) *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, y (1989) *El antropólogo como autor*. Buenos Aires: Paidós; Petit, Michèle (2001) *Lecturas: del espacio íntimo al espacio privado*. México: FCE, y (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE.

Finalmente, de Michèle Petit, Cuesta rescata las investigaciones que la antropóloga ha realizado sobre la lectura como práctica social a través de las cuales los sujetos construyen su identidad cultural. Aquí también se destaca el valor de que la lectura “no se mide en términos de ‘cantidad’ de libros leídos o en lecturas ‘correctas’ o ‘incorrectas’ según los discursos de la élite letrada o semiletrada, sino en términos de impacto en la conformación de subjetividades”, e insiste en que Petit “demuestra el carácter arbitrario de las dicotomías ‘cultura de élite / cultura popular” (*ibíd.*: 35-6).

En definitiva, este conjunto de autores⁸ confluyen en lo que Cuesta denomina *etnografía*. Así concebida, la etnografía no sería sino una aproximación cualitativa e interpretativa a los modos de leer de los alumnos que permite pensar una didáctica de la lectura. Por una parte, la etnografía le brinda a la autora la posibilidad de superar los errores en que habrían incurrido aquellas teorías que abordaron el estudio de la lectura y de la figura del lector como fenómenos abstractos o en términos cuantitativos y no en su dimensión histórica y sociocultural y desde la interpretación cualitativa; en este sentido, la aproximación etnográfica, que se propone formular una teoría de la lectura a partir de la observación de lo empírico, implica una “interpretación cualitativa de prácticas de lectura de literatura efectivas” (*ibíd.*: 40), es decir, la indagación de modos de leer concretos en lectores concretos. Por otra parte, la etnografía proporciona una perspectiva que permitiría “encontrar estatutos explicativos más cercanos a una producción de conocimiento a partir de la teorización de la empiria que los usos especulativos de lo empírico en función de la constatación de universales establecidos en el escritorio del investigador” (*ibíd.*: 40). La declaración de principios expresada a través de la dicotomía *teorización de la empiria versus usos especulativos de lo empírico* expresa, una vez más, el rechazo de Cuesta por la valoración de las lecturas en términos de “corrección” o “incorrección”, dado que –lejos de su escritorio y cerca del campo de observación– el investigador se alejaría del riesgo del etnocentrismo:

Así, se ha encarado la situación de aula como un “campo” al que se arriba con una “mirada etnográfica”, es decir, que se lo enfrenta como si fuese desconocido. De esta manera, las cotidianas prácticas de enseñanza de la literatura y de lectura de literatura efectivas se vuelven extrañas y posibilitan la producción de nuevas hipótesis en torno a los concretos modos de leer de los participantes de esas prácticas, como así también permite que el investigador se despoje de preconceptos arraigados, de su etnocentrismo, que obtura la

⁸ Además de los trabajos mencionados, la autora agrega a su archivo teórico los siguientes textos: Peroni, Michel (2003 [1988]) *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura*. México: FCE, y Bahloul, Joëlle (2002 [1998]) *Lecturas precarias. Estudios sociológicos sobre los “poco lectores”*. México: FCE.

mirada epistemológica según su formación acerca de lo que deben o deberían ser las lecturas “correctas” de los textos literarios (*ibíd.*: 43-4).

La imaginación etnográfica

Con el fin de poner en práctica su teoría de la lectura en trabajos de investigación educativa producidos dentro del campo intelectual, la autora lleva a cabo una interpretación de una significativa masa empírica de relatos de clase. La estructura de los trabajos de Cuesta se divide en dos partes: por un lado, el relato de experiencias y, por otro lado, la interpretación del relato⁹. Es así como los comentarios del docente sobre un texto literario, las respuestas de los alumnos, las devoluciones del docente a los comentarios de los alumnos y fragmentos escritos por docentes y alumnos se entretajan en un relato que será sometido a interpretación. En relación con el registro de estas intervenciones orales y escritas, es posible observar una importante variabilidad metodológica en cuanto al rol que asume la autora: un primer grupo de trabajos está constituido por relatos en los que ella es, al mismo tiempo, la docente que protagoniza la experiencia narrada; un segundo grupo, en cambio, muestra a la autora como observadora de experiencias de clase; finalmente, un tercer grupo adopta relatos escritos por docentes u observadores de clases en las que Cuesta no ha estado presente. Entonces el registro narrativo de la experiencia puede ser, indistintamente, “directo” o mediado por relatos ajenos. En ningún caso Cuesta problematiza dicho registro: escrito por ella misma o por otros, producto de la transcripción de una grabación o de una reconstrucción posterior, las condiciones de producción del relato (que en algunos casos se exponen y en otros se omiten) resultan en sí mismas indistintas. La interpretación posterior siempre problematiza el contenido narrado, pero nunca las condiciones de producción de la narración.

Como sea, la autora analiza diferentes registros de clases en los que la mirada etnográfica posibilita “escuchar” los modos de leer singulares y heterogéneos de los alumnos. Según Cuesta, atender las voces de los lectores, cuyas intervenciones irrumpen desordenadas en el ámbito cotidiano de la clase y que escapan al control de

⁹ No es este necesariamente el orden de la exposición: en algunos casos, la interpretación se superpone al relato interrumpiéndolo; en otros casos, el relato no se da de manera completa, sino que se seleccionan pasajes considerados significativos para su interpretación; en otras ocasiones no se trata del relato de una sola experiencia, sino que la autora elige narrar fragmentos de experiencias diversas que conducen a una misma interpretación. Como sea, la matriz narrativa y la matriz interpretativa funcionan combinadas de diferentes modos en función de la construcción de una teoría de la lectura.

la planificación, permite registrar una diversidad de modos leer que proceden de saberes construidos social, histórica e individualmente y que integran la “cultura escrita” de una comunidad, es decir, el entramado de textos que las sociedades han producido a lo largo del tiempo. Los modos de leer culturales y literarios que los alumnos poseen y con los que interrogan la literatura harían posible una epistemología de la lectura y conformarían una trama de sentidos que constituyen la “cultura escrita”:

...muchas veces nos molestamos o nos preocupamos porque nuestros alumnos, a la hora de comentar un texto, nos hablan de “las intenciones del autor” cuando solicitamos que nos respondan acerca del narrador de un cuento. Muchas veces también deducimos que en años anteriores no les han enseñado la distinción “autor” y “narrador”, sin pensar que socialmente, más allá de la escuela, este es un conocimiento sobre la literatura: todo texto condensa las intenciones de su autor y ese es el sentido que debe ser leído. Basta con prestar atención a cuando se habla de la literatura en los medios de comunicación. Pero también puede ocurrir que la escuela haya enseñado este conocimiento, pues algunos maestros o profesores lo creen como propio de la escuela. [...] Pues, sin lugar a dudas, los conocimientos escolares son también culturales, porque integran lo que varios investigadores de perspectiva sociocultural llaman “cultura escrita”. La “cultura escrita” permite pensar las relaciones entre diversos textos que las sociedades han producido a lo largo del tiempo y siguen produciendo [...]. La cultura escrita alberga todos los conocimientos que el hombre ha generado a lo largo de la historia, ya sean míticos, religiosos, científicos, artísticos, pedagógicos morales o escolares, mediáticos (Cuesta, 2006: 63-4).

Todos los saberes forman parte de un acervo cultural denominado “la cultura escrita”. Aun los saberes del sentido común sobre la literatura que las teorías literarias se han esforzado en desmentir (el psicologismo ingenuo, el “biografismo”, las lecturas “moralistas”) encontrarían su legitimidad en el conjunto de conocimientos que la sociedad produce en cualquier ámbito de la actividad humana. El relativismo invade aquí los límites entre la escuela y el “más allá de la escuela”, porque el tejido cultural abarca los “diversos textos que las sociedades han producido a lo largo del tiempo”.

En una palabra: toda interpretación es igualmente legítima. “La lectura debe ser entendida desde las maneras *reales* en las que la gente la entiende y la desarrolla” (*ibíd.*: 34, cursivas nuestras) y “los modos de leer literatura de nuestros alumnos tienen una razón de ser” (*ibíd.*: 73) porque están garantizados por una “diversidad de conocimientos que hacen al orden de lo estético y de lo ideológico en las constituciones como individuos de estos chicos” (*ibíd.*: 70). Y cuando una interpretación no se ajusta a lo previsto por el docente, esto se debería a lo que todavía es un vacío epistemológico:

...cambiar la pregunta sobre las posibles dificultades con la lectura de nuestros alumnos, sobre su falta de motivación, sobre el placer que no encuentran en la lectura, por la liberación que no produce, por la pregunta acerca de sus modos de leer literatura, cuya respuesta es la afirmación de que sí leen pero *lo hacen de una manera que aún no conocemos lo suficiente*, es una invitación a reencontrarnos con nuestra tarea cotidiana (*ibíd.*: 54);

...esos modos de leer singulares se manifiestan en el aula cargados, por decirlo de algún modo, de otros *saberes que aún no conocemos lo suficiente*. Y por ello tendemos a explicarlos en tanto déficits de nuestros alumnos (*ibíd.*: 62; cursivas nuestras en las dos citas).

Un ejemplo: el análisis etnográfico de una clase de literatura

Las experiencias de lectura literaria que analiza la autora para ejemplificar su teoría son diversas. Son diversos también los textos literarios que se leen en cada clase registrada. El modo de analizar los registros, en cambio, es muy similar en todos los casos: luego de la transcripción de un fragmento, Cuesta desarrolla una operación de “traducción”¹⁰. Para ejemplificar su metodología, tomamos una de las experiencias que narra con mayor detalle; en ella, la autora lleva a cabo un registro de una clase sobre *Martín Fierro* de José Hernández, dictada por un practicante de la carrera de Letras de la Universidad Nacional de La Plata en el 5to año del Bachillerato de Bellas Artes de la misma ciudad; Cuesta transcribe parte del registro de esa clase:

La primera clase de Francisco consistió en la realización de un diagnóstico sobre los conocimientos que los alumnos poseían del texto. El practicante, y también yo, partíamos de la base de que algo sabrían sobre el *Martín Fierro* aunque no lo hubieran leído. Todos los alumnos comentaron que seguramente era un “libro aburrido”. La causa de esta apreciación, básicamente, remitía según ellos a que la historia contada era “la de un gaucho”, y que no les interesaba en absoluto “ese tipo de historias”. Por otro lado, manifestaron saber que dicho texto era importante “para los argentinos”. A su vez, todo el grupo señaló que nunca lo había leído y que no habían visto ninguna de sus versiones cinematográficas.

¹⁰ Esta operación de traducción propia de los trabajos etnográficos llevó a la culturalista australiana Meaghan Morris a denunciar en ellos cierta estructura narcisista: “Lo que tiene lugar es primero una cita de voces populares (los informantes), un acto de traducción y comentario, y luego un juego de identificación entre el sujeto cognoscente de los estudios culturales y un sujeto colectivo, “el pueblo”. [...] Este pueblo es textualmente delegado, un emblema alegórico de la propia actividad del crítico. Su *ethnos* puede ser construido como lo Otro, pero es usado como la máscara del etnógrafo. [...] Una vez que “el pueblo” constituye tanto una fuente de autoridad para un texto como una figura de su propia actividad crítica, la empresa populista se torna no solo circular sino (como la mayor parte de la sociología empírica) narcisista en su estructura” (citada por Reynoso, 2008 [2000]: 213).

Luego del diagnóstico, Francisco comenzó con la lectura del primer canto. Varios alumnos empezaron a reírse del texto y a leerlo en voz alta intentando imitar la “tonada gauchesca”. Por tal motivo, les pregunté, ya que el practicante no daba cuenta de esta situación concentrado en su lectura en voz alta, por qué se reían. Uno de ellos manifestó que esa lengua en la que estaba escrito el texto le parecía “ridícula”, como la de los tangos. Así, comenzaron una serie de comentarios que, en definitiva, tendían a explicitar el carácter artificioso del texto, no solamente por esa “lengua ridícula”, sino también por ese personaje ridículo que era, para ellos, el gaucho de *Martín Fierro*. Uno de los alumnos dijo que iba a menudo a General Madariaga, “capital nacional del gaucho”, aclaró, y que allí había “verdaderos gauchos” que no eran ni hablaban como Martín Fierro. De pronto, uno de los alumnos dijo: “Es como esa Soledad que se cree más argentina por cantar folklore y por andar vestida con bombachas y revolear un poncho. Yo no soy menos argentino por no hacer eso”. Todos acordaron con su compañero. Francisco y yo estábamos abrumados (*ibíd.*: 80-2).

A continuación, Cuesta propone el análisis de su propio registro clase. El resultado es, como en todas sus interpretaciones etnográficas, la reivindicación de los saberes que manifiestan los jóvenes o, dicho de otro modo, el rechazo frontal de cualquier posible sugerencia acerca de la existencia de déficits en las lecturas de los alumnos:

La primera cuestión que hace visible el análisis de estos comentarios es cómo los alumnos poseen conocimientos culturales sobre la literatura y sobre textos literarios específicos, como en este caso del texto de Hernández, aunque nunca lo hayan leído de manera efectiva. Estos conocimientos culturales –“los gauchos están en Madariaga”, “Soledad se cree más argentina por cantar folklore”– forman parte de sus modos de leer un texto literario que contiene algo de esos conocimientos culturales, pues algo les dirá de la tradición cultural argentina [...].

Cuando se analizan de manera particular esos modos de leer, podemos apreciar cómo la teoría literaria y la crítica literaria pueden dar cuenta de ellos: [los comentarios] “Un libro aburrido”, “la historia de un gaucho” y el desinterés por “ese tipo de historias” suponen un conocimiento sobre el género gauchesco, si acordamos que no se restringe hoy por hoy tan solo a la literatura gauchesca. Todos los argentinos vamos conociendo lo gauchesco a lo largo de nuestras vidas, ya sea por la televisación de los festivales de folklore, por *Inodoro Pereyra* de Fontanarrosa o por algún programa humorístico, ya sea de radio o de televisión. El conocimiento de lo gauchesco dado por la parodia seguramente reasegura la distancia cultural con ese género para algunos jóvenes. “Un libro importante para los argentinos” es el reconocimiento del *Martín Fierro* como texto representativo de la cultura escrita argentina, y también del canon literario nacional, sobre todo escolar. Cuando los alumnos hicieron una imitación de la tonada gauchesca y llamaron a Fierro “gaucho ridículo” y a su hablar “lengua ridícula” efectuaron, además de la apropiación de un conocimiento cultural que les brinda el texto y que

hace que compartan lo que ya conocen sobre el género gauchesco, la puesta en discusión de la ficción literaria. En el caso específico del *Martín Fierro*, los alumnos descubren la ficción prestando atención a la constitución del registro (lengua gauchesca) y al estereotipo (el personaje del gaucho Martín Fierro) que construye, literariamente en el texto, la representación del “ser nacional” inscripta en la tradición del género gauchesco.

Por otro lado, las relaciones que hacen los alumnos con los “gauchos” de General Madariaga y la cantante Soledad es una indagación sobre “la verosimilitud de la representación” de ese “ser nacional”, construida en el texto a través de la comparación con otras prácticas culturales argentinas que trascienden a la literatura: la fiesta nacional y el folklore. Me refiero a que los alumnos ponen en duda “la verdad” acerca de la “realidad” contenida en el texto (*ibíd.*: 82-4).

La etnografía analiza las intervenciones de los alumnos llevando a cabo una operación de *traducción*. Si estos califican a Fierro como “gaucho ridículo”, es porque la cultura los ha aproximado al género a través de la parodia; si descalifican la lengua de Fierro, es porque reconocen el registro lingüístico rural como constitutivo de la ficción; si el personaje les recuerda a una cantante folklórica, es porque cuestionan la representación del ser nacional. O, como ocurre en el análisis de otros registros de clase: cuando un alumno, dice que en el Tratado I del *Lazarillo de Tormes* el ciego “no puede tener la nariz tan larga como para metérsela” en la boca a Lázaro y consecuentemente provocarle un vómito, Cuesta traduce: “es el modo en que un alumno ‘repetidor’ de una escuela pública de la provincia de Buenos Aires está leyendo la hipérbole en esta narrativa renacentista” (*ibíd.*: 53); cuando un alumno del penúltimo año de una escuela secundaria “de alto riesgo social en el partido de San Martín, provincia de Buenos Aires” (*ibíd.*: 93), a propósito de *Dr. Jekyll y Mr. Hyde* dibuja un personaje del que dice que “es re-traga en la escuela pero en la casa le pega a su mamá” y que “en las fiestas no toma pero a escondidas se da con unas líneas o se empastilla”, Cuesta traduce: “se ha apropiado del conocimiento sobre el ‘doble’ como rasgo distintivo del género gótico” (*ibíd.*: 99); cuando un alumno de esa misma escuela dice: “yo si quiero empiezo por el final, ¡si lo más interesante está a lo último en los libros!”, Cuesta traduce: “aparecen conocimientos culturales en torno a la materialidad del libro de literatura, acerca de su posible manipulación para efectuar la lectura” (*ibíd.*: 100).

Problemas en los usos de la etnografía

El comportamiento de Cuesta como intérprete de registros de clases permite observar dos tipos de problemas recurrentes en sus trabajos: por una parte, problemas relativos a la metodología y, por otra parte, problemas en lo que respecta a las observaciones teóricas y a las implicancias didácticas de sus investigaciones.

a) Problemas metodológicos

La teoría de la lectura de Cuesta sigue explícitamente las huellas de Clifford Geertz¹¹ y, quizás por esta razón, resulta posible encontrar en los análisis de la autora problemas similares a los que ciertos antropólogos han señalado en los trabajos del etnógrafo norteamericano. En “El lado oscuro de la descripción densa” (1990), el antropólogo Carlos Reynoso observa que una de las críticas que ha recibido la metodología de Geertz establece que “no está para nada claro cómo es que llega Geertz a sus conclusiones, es decir, cuál es el camino que va desde los datos hasta los significados que les atribuye” (Reynoso, 1990: 4). No se trata, dice Reynoso, simplemente de una exigencia positivista; aun los antropólogos interpretativos han señalado que las interpretaciones de Geertz son brillantes pero caprichosas y que “el sendero que va de los hechos consignados a las interpretaciones es lóbrego y tortuoso” (*ibíd.*: 5). Ante la imposibilidad de validar la interpretación, la lectura de Geertz “orienta al lector hacia una lectura única y carente de problematicidad” (*ibíd.*: 12). Las conclusiones de Geertz habrían sido muy diferentes de haber contemplado la utilización de métodos tradicionales de la antropología (entrevistas, cartografía de los escenarios, mapas de situación, identificación del status de los informantes, etc.), y no simplemente los matices difusos de la interpretación:

Desde el punto de vista de los procedimientos que despliegan, no es difícil darse cuenta de que las interpretaciones geertzianas en general carecen de sustentación empírica y de rigor metodológico. Hasta los antropólogos ideológicamente afines no han podido menos que tomar distancia de la arbitrariedad que las inferencias de Geertz desarrollan con cierto afanoso automatismo. Parecería que el método de la descripción densa no consiste en otra cosa que en otorgar permiso a los seguidores del método para desembarazarse del nexo que debe mediar entre las conclusiones a que se llega y las premisas

¹¹ “‘Cambiar la mirada’ sobre nuestras prácticas de enseñanza de la literatura, cuando atendemos de manera particular a los modos de leer los textos literarios, significa situarse como los etnógrafos para poder asir ‘la vida misma’ tal cual lo reclama Clifford Geertz, precursor de la antropología cultural moderna” (Cuesta, 2006: 57).

de que se parte para poder imponer las interpretaciones que se desean (Reynoso, *ibíd.*: 17).

No es necesario suscribir por completo a estas críticas contra Geertz para advertir en los trabajos de Cuesta algo similar a lo reseñado por Reynoso. En el ejemplo que hemos comentado, la autora explica que los alumnos señalaron que *Martín Fierro* es un libro aburrido pero importante para los argentinos y que cuenta la historia de un gaucho que habla en una lengua ridícula; señala que además aludieron a los gauchos de General Madariaga, quienes serían verdaderos gauchos, y cuestionaron la supuesta argentinidad de una cantante folklórica. Estos comentarios le bastan a Cuesta para interpretar que los alumnos cuestionan la existencia de un “ser nacional” cifrado en el *Martín Fierro* o en la figura del gaucho y que reconocen el carácter construido de la ficción literaria. No contamos con elementos que nos permitan negar que los alumnos piensen todo lo que Cuesta les atribuye, pero tampoco existen elementos que permitan afirmar que estos supuestos saberes se desprenden necesariamente de los comentarios registrados por la etnógrafa. De hecho, a partir de los mismos comentarios de los alumnos, y a riesgo de que nuestra interpretación reciba la imputación de etnocentrista, podría interpretarse lo opuesto: que los alumnos ignoran los procedimientos de la literatura gauchesca (de ahí que les resulte ridícula la lengua del género), que no reconocen la diferencia entre el significado de “gaucho” en el siglo XIX y el que se construye en las fiestas folklóricas o a través de los medios masivos en la actualidad (los alumnos dan muestras de querer establecer analogías entre todas estas manifestaciones culturales sin marcar ninguna diferencia histórica ni contextual), y que no advierten el carácter construido de la figura del gaucho en la literatura gauchesca (comparan a Martín Fierro con actuales habitantes de zonas rurales de la provincia de Buenos Aires).

No creemos tampoco que, por estas razones, necesariamente haya que interpretar los comentarios de los alumnos en términos de déficits. Más bien el déficit se encuentra en los modos de interpretar de Cuesta: no hay puente metodológico entre los comentarios de los alumnos y la interpretación etnográfica. Como señala Reynoso respecto de Geertz, aquí también “el sendero que va de los hechos consignados a las interpretaciones es lóbrego y tortuoso”. Pero para no respaldar nuestras observaciones sobre los trabajos de Cuesta únicamente en una perspectiva crítica de la etnografía, preferimos incluir la posición de Elsie Rockwell, prestigiosa etnógrafa de la educación a quien Cuesta cita como autoridad; advierte Rockwell:

Al desechar soluciones positivistas o racionalistas, no se trataba simplemente de registrar las impresiones a la manera de los antiguos relatos de viajeros. La construcción de criterios propios es una tarea difícil, sobre todo por la nada elogiada tendencia de los etnógrafos de no explicitar sus formas de proceder en la construcción de descripciones etnográficas (2009: 48).

Por otra parte, aun eliminando toda sospecha epistemológica acerca de las interpretaciones que Cuesta ejerce sobre las intervenciones de los alumnos, los trabajos dejan sin responder algunas preguntas fundamentales: ¿Quiénes son los alumnos concretos que, en cada una de las experiencias registradas, formulan los comentarios? ¿Cuántos son esos alumnos? ¿Todos los alumnos que participan de cada instancia registrada dan cuenta de la apropiación que han hecho de un determinado texto literario? ¿Hubo alumnos que no hicieron comentarios sobre lo leído y, si es así, por qué? Los trabajos de Cuesta habilitan todas estas preguntas dado que, renuentes a los datos cuantitativos, dejan sin explicación el problema de la representatividad. Pese a que el análisis se restringe a unos pocos comentarios y a fragmentos breves de registros de clase, las conclusiones involucran a la totalidad de los alumnos presentes en cada experiencia: “*Todos comentaron que seguramente era un ‘libro aburrido’*” (2003: 91); “*Todos acordaron con su compañero...*” (*ibíd.*: 92). En otras ocasiones se pluraliza el comentario de un alumno: si en el registro se dice “*Uno de ellos manifestó que esa lengua en la que estaba escrito el texto le parecía ‘ridícula’, como la de los tangos*” (2006: 81), en la interpretación, el caso individual se convierte en una muestra colectiva: “*...los alumnos hicieron una imitación de la tonada gauchesca y llamaron a Fierro ‘gaucho ridículo’ y a su hablar ‘lengua ridícula’...*” (*ibíd.*: 84, cursivas nuestras en todas las citas)¹².

De este modo, se observa que, bajo el discurso de una didáctica que intenta reflexionar atendiendo a circunstancias singulares y puntualmente localizadas, en verdad existe un impulso fuertemente generalizador; como señala Reynoso en relación con los estudios culturales, “la idea que prevalece en los estudios sobre la localidad y

¹² Las generalizaciones no se circunscriben solamente a la totalidad de los alumnos de un curso, sino que exceden los límites de la experiencia concreta. En efecto, los trabajos de Cuesta establecen generalizaciones de gran alcance a partir de un solo caso; en el siguiente ejemplo, un joven (Andrés) se transforma repentinamente en “los lectores”: “Acordar con lo que estoy señalando acerca del *comentario de Andrés* supone reconocer que está relacionando, aunque de manera imprecisa, algún otro cuento de Cortázar que ha leído y de los que le han llamado la atención los momentos en que se produce lo fantástico, cuando lo real irrumpe en la historia narrada que ‘parecía’ real. Es el pasaje de estos planos *lo que lo enoja a Andrés*. ‘Paradójicamente’, en una lectura del ‘displacer’, se cifra toda la ‘comprensión’. De pronto, los conocimientos *que los lectores despliegan en esos comentarios* [...] muestran de manera casi escandalosa que son otros saberes los que pueden orientar sus discusiones sobre los sentidos de los que se están apropiando” (2006: 27, cursivas nuestras).

dependencia contextual del conocimiento no es nada más que una declaración estereotípica [...]: las declaraciones son particularistas y tentativas, pero las prácticas son genéricas y definitorias” (Reynoso, 2008 [2000]: 65). Cualquiera sea el contexto económico, social e institucional en el que se desarrolla la experiencia, Cuesta encuentra siempre en la comprobación de modos de leer similares a los de la teoría y la crítica literarias. Y tal analogía incurre en problemas teóricos y didácticos.

b) Problemas teórico-didácticos

Tal como lo señala permanentemente la autora, sus trabajos etnográficos buscan atender, desde una perspectiva interpretativa, la diversidad de modos de leer literatura y los conocimientos literarios y culturales singulares que los alumnos manifiestan en sus modos de leer, y no desde el equivocado etnocentrismo de las posiciones que subyacen en las teorías cognitivistas sobre la “comprensión lectora”. Sin embargo, el relativismo de Cuesta no parece extenderse hasta sus últimas consecuencias porque, inesperadamente, coloca un “centro”, un *logos* desde el cual juzga la pertinencia de los comentarios de los alumnos. Ese “centro” está constituido nada menos que por el saber de la teoría y la crítica literarias. Paradójicamente, en la formulación de una teoría de la lectura literaria que buscaba desprenderse de las lecturas de los alumnos en términos de “buenas” o “malas”, es nada menos que el saber académico y disciplinar el que acredita esas lecturas. Cuando los alumnos del último año de la escuela secundaria dependiente de la Universidad Nacional de La Plata dicen que *Martín Fierro* “es un libro aburrido”, que es “la historia de un gaucho” y cuando manifiestan su desinterés por “ese tipo de historias”, no estarían manifestando, señala Cuesta, sino *los mismos saberes que los de los especialistas*. Es así como “la teoría y la crítica literaria pueden dar cuenta de ellos”: comentarios similares a los de los jóvenes se encontrarían para la autora, *mutatis mutandi*, en las obras de teóricos de la literatura tales como Erich Auerbach, Roland Barthes y Josefina Ludmer¹³. En última instancia, es el saber disciplinar de la teoría y la crítica el que garantiza la pertinencia de las lecturas:

Chicos de escuelas públicas que decían que no les gustaba para nada la literatura y que, a regañadientes, tan solo venían leyendo lo

¹³ En su análisis de los comentarios de los alumnos sobre *Martín Fierro*, luego de afirmar: “Cuando se analizan de manera particular esos modos de leer, podemos apreciar cómo *la teoría y la crítica literaria pueden dar cuenta de ellos*” (2006: 83, cursivas nuestras), Cuesta menciona en nota a pie de página los siguientes textos: Auerbach, Erich (1950) *Mimesis*. México: FCE; Barthes, Roland (1987) *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós; Ludmer, Josefina (1988) *El género gauchesco. Un tratado sobre la patria*. Buenos Aires: Sudamericana.

que la escuela les solicitaba, *hacían lecturas [...] muy parecidas a las de la crítica literaria* (Cuesta, 2006: 32, cursivas nuestras).

Aun sin haber necesariamente transitado por textos teóricos o críticos, los alumnos harían lecturas similares a las de la teoría y de la crítica, es decir (aunque esto contradiga el rechazo de la autora por las valoraciones de las teorías psicolingüísticas y cognitivistas sobre la lectura), harían *buenas lecturas* o *lecturas correctas* o, en términos de Cuesta, “comentarios pertinentes y valiosos” (2005: 7). De esta manera, en la teoría de la lectura de Cuesta, los saberes de los jóvenes y los de las teorías literarias quedan autoimplicados en una relación circular: los modos de leer de los alumnos sostienen lo mismo que las teorías de la literatura, y las teorías literarias corroboran la pertinencia de los saberes de los alumnos. Aquí reside la clave interpretativa de la autora: el análisis etnográfico consiste en leer las intervenciones de los alumnos desde las conceptualizaciones de la teoría literaria y la crítica para buscar (y encontrar) en esas intervenciones las huellas teóricas que las legitimarían. En el trabajo que Cuesta lleva a cabo con los registros de clase, por lo tanto, subyace el supuesto de que los alumnos dirán lo que la teoría y la crítica literarias han dicho previamente; la teoría y la crítica funcionarían, de este modo, como un manual de instrucciones que indican cómo analizar las intervenciones de los alumnos.

Las interpretaciones etnográficas de Cuesta no reparan en el origen socioeconómico de los alumnos cuyas intervenciones en clase analiza: ya se trate de “hijos de profesionales [que] pertenecen a las clases medias platenses ligadas a la universidad”, ya se trate de alumnos repetidores de escuelas en zonas de alto riesgo social del Gran Buenos Aires, las intervenciones de los jóvenes siempre ponen en escena, en los análisis de Cuesta, modos de leer y saberes afines a los de la teoría y la crítica. Cada registro constituye un texto aislado, descontextualizado respecto de las características de la institución en la que se desarrollan las experiencias narradas, y aun cuando esas características se reseñen brevemente (datos de la escuela, localidad, procedencia socioeconómica de los alumnos), no son recuperadas en el trabajo interpretativo porque, en cualquier caso, todos los alumnos leen desde saberes homogéneos, no condicionados por ningún factor material exterior al de esos saberes. El hecho de que un alumno que está a un año de egresar de la escuela secundaria en una zona de alto riesgo social en el Gran Buenos Aires sepa que “lo más interesante está a lo último en los libros”, lejos de exhibir carencias simbólicas determinadas por las condiciones materiales que limitan el acceso a los bienes culturales, encontraría su fundamento en saberes garantizados por la teoría literaria. Entre los alumnos del modelo de *escuela*

como espacio para la preservación de las posiciones ya adquiridas y los alumnos de la escuela para resistir el derrumbe (Tiramonti, 2007 [2004]), la “cultura escrita de la comunidad” –tejido cultural que abarca los “diversos textos que las sociedades han producido a lo largo del tiempo”– funciona como una gran igualadora.

Los trabajos de Cuesta muestran una confianza excesiva en todo lo expuesto en un registro de clase. La fuerte sospecha que manifiesta contra ciertos saberes (por ejemplo, contra los aportes de la Psicolingüística sobre los procesos de lectura) queda completamente anulada cuando se trata de interpretar registros. Esa excesiva confianza se observa particularmente en la falta de problematización respecto de lo que los alumnos dicen; no habría nunca comentarios banales ni indiferentes ni provocadores ni azarosos ni erróneos: todos tienen una razón de ser y son portadores de saberes que, aun cuando “no los conocemos suficientemente”, resultan fácilmente traducibles a partir de la teoría y la crítica literarias. Aun suponiendo que esto sea así, que cada intervención de un alumno manifestara un saber sobre el texto, la autora tampoco problematiza cuál es el tipo de conocimiento que subyace; por eso, en los comentarios de los alumnos se encontrarían solo ocasiones para celebrar la diversidad de modos de leer. Tal celebración es posible en la medida en que la autora no considera modos de leer sostenidos a partir de saberes ideológicamente difíciles de aceptar; si así fuera, resultaría problemático encontrar en la teoría o la crítica literarias la fundamentación teórica para eventuales comentarios de alumnos con contenidos conservadores, racistas o sexistas¹⁴.

¿Qué hacer entonces en las clases de literatura con los saberes de los jóvenes? En comparación con el extenso desarrollo de interpretaciones etnográficas, Cuesta lo explica demasiado sintéticamente; esto no es llamativo: si los modos de leer de los alumnos son los de la teoría y la crítica, poco tiene para hacer el docente. Para comprobarlo, los *Cuadernos de trabajo* elaborados por Cuesta para el *Programa de Apoyo al último año de la escuela secundaria* constituyen un buen ejemplo de las prácticas de enseñanza de la lectura según el *discurso etnográfico*.

¹⁴ Retomamos esta cuestión en el próximo apartado.

2.2. La recontextualización del discurso etnográfico de la lectura

Como hemos señalado, el *Programa de Apoyo al último año del nivel medio para la articulación con el nivel superior* se inicia con un primer tramo de tres clases dedicadas a las prácticas de lectura y escritura de textos literarios. Ese primer tramo, coordinado por Gustavo Bombini, cuenta con dos tipos de materiales, ambos elaborados por Carolina Cuesta y Sergio Frugoni: los *Cuadernos de trabajo para los docentes*, que exponen los fundamentos y la metodología de trabajo, y los *Cuadernos de trabajo para los alumnos*, que desarrollan los contenidos y formulan propuestas de actividades¹⁵.

Los dos tipos de materiales se dividen en tres partes o “recorridos”, tituladas “¿De qué nos reímos? Los significados culturales que hacen al humor”, “¿Cómo explicamos la realidad? La literatura y el conocimiento” y “¿Alguien se ha transformado en insecto alguna vez? La literatura y la cuestión de la identidad”. La división de los materiales en esos tres recorridos responde a un criterio temático: la primera parte prevé el desarrollo de prácticas de lectura y escritura de textos literarios de carácter humorístico; la segunda se centra en la lectura y escritura de textos en los que la ficción cuestiona las posibilidades del conocimiento científico como único modo de dar cuenta de lo real y la tercera aborda el tema de la relación entre “identidad” y “otredad” o el de la identidad y sus transformaciones.

Para examinar el modo en que el discurso desarrollado por Cuesta en el campo intelectual se recontextualiza en estos materiales, nos interesa detenernos particularmente en la imagen de alumno-lector que se postula como destinatario y, especialmente, en los saberes que se atribuyen al joven estudiante dado que son ellos los que mejor exhiben “la cultura escrita de la comunidad”.

Los saberes del destinatario

Los destinatarios de los *Cuadernos de trabajo para los alumnos* son jóvenes que transitan su último año de la escuela secundaria. Por esta razón, resulta pertinente preguntarse por la imagen de estudiante que los materiales construyen. Dicho de otro modo: ¿cómo imaginan los *Cuadernos de trabajo* a ese estudiante que en poco tiempo

¹⁵ Además de los *Cuadernos*, en el eje 1 se utilizan también los libros de la colección “Leer x leer”. Además de la coordinación del eje 1 por parte de Gustavo Bombini, el uso de este material evidencia los vínculos entre el Plan Nacional de Lectura y el *Programa de Apoyo*, es decir, la proximidad entre el *discurso sociocultural* y el *discurso etnográfico*.

comenzará a transitar los estudios superiores? Se trata de una pregunta por aquello que la semiótica ha denominado “lector modelo”¹⁶.

La pregunta resulta particularmente pertinente en este caso. Como hemos señalado, una de las principales integrantes del equipo autoral de los *Cuadernos de trabajo* ha teorizado insistentemente acerca de “la cultura escrita de la comunidad” y su incidencia en la práctica interpretativa de textos literarios en el ámbito de la escuela secundaria. Si en el momento de leer literatura los estudiantes ponen en práctica ciertos saberes propios de la comunidad a la que pertenecen, saberes que todo docente debería considerar durante el desarrollo de sus clases de Literatura, entonces es posible suponer que los *Cuadernos de trabajo*, material destinado a los alumnos del último año de la escuela secundaria, han tenido especialmente en cuenta ese acervo cultural en la construcción de su lector modelo. En las propuestas de actividades, en el análisis de textos y en el estilo mismo en que los autores se dirigen al lector, es posible hallar un conjunto de supuestos que se atribuyen al lector, supuestos que a su vez, vehiculizados a través de un material didáctico, contribuirán a modelar a ese público.

Pese a que los *Cuadernos de trabajo* están dirigidos a alumnos que cursan el último año de la educación secundaria, las referencias a contenidos curriculares que podrían haber sido aprendidos en la escuela son llamativamente escasas. Los materiales se dirigen a su lector como si no hubieran frecuentado clases de Literatura ni adquirido saberes específicos de ese campo disciplinar. Del mismo modo, cuando en sus explicaciones los autores necesitan hacer referencia a textos considerados clásicos de la literatura universal, el discurso jamás presupone que tales textos pudieron haber sido leídos por los alumnos. Los autores tienden a dar por supuesta la *no lectura* de obras literarias:

...la novela de donde proviene ese monstruo, llamada *Frankenstein o el moderno Prometeo*, escrita por la autora inglesa Mary Shelley en el siglo XIX, producía espanto en sus lectores. Lo interesante es que

¹⁶ “Ciertos autores [...] determinan su Lector Modelo con sagacidad sociológica y con un brillante sentido de la media estadística: se dirigirán alternativamente a los niños, a los melómanos, a los médicos, a los homosexuales, a los aficionados al *surf*, a las amas de casa pequeñoburguesas, a los aficionados a las telas inglesas, a los amantes de la pesca submarina, etc. Como dicen los publicitarios, eligen un *target* [...]. Se las apañarán para que cada término, cada modo de hablar, cada referencia enciclopédica sean los que previsiblemente puede comprender su lector. Apuntarán a estimular un efecto preciso; para estar seguros de desencadenar una reacción de horror dirán de entrada ‘y entonces ocurrió algo horrible’. En ciertos niveles, este juego resultará exitoso. [...] Pero puede ocurrir [...] que la competencia del Lector Modelo no haya sido adecuadamente prevista, ya sea por un error de valoración semiótica, por un análisis histórico insuficiente, por un prejuicio cultural...” (Eco, 1993 [1979]: 82-3, cursivas del autor).

si ustedes llegan a leerla en algún momento puede ser que no les produzca miedo... (CUAD-LIT-ALUM-2004: 33, cursivas nuestras).

*...es muy interesante leer los textos originales de donde salen estos personajes, pues muchas veces las historias a las que realmente pertenecen resultan alejadas de lo que hubiésemos creído. Por ejemplo, si ustedes algún día leen *Frankenstein...* de Mary Shelley o *Drácula* de Bram Stoker verán que estos personajes eran muy sufridos... (ibíd.: 35, cursivas nuestras).*

Como si conocieran las lecturas efectivamente realizadas por los alumnos, los autores tienen la convicción de que *Frankenstein* o *Drácula*, por ejemplo, son obras que no han sido transitadas. Pero así como los *Cuadernos* no presuponen lecturas previas realizadas por los alumnos en las clases de literatura ni en ámbitos ajenos a la escuela, sí dan por sentada la existencia de otro tipo de saberes fuertemente instalados en los jóvenes.

Un tipo de saber que los *Cuadernos* atribuyen a sus destinatarios consiste en aquellos conocimientos prácticos del orden de lo cotidiano. Es así como en las explicaciones sobre textos literarios se recurre a analogías tomadas de la vida diaria:

No sabemos si estas son las preguntas que se hizo Kafka cuando escribió su novela [*La metamorfosis*] [...]. Pero [...] estas “fantasías” que parecen tan alejadas de la realidad tal vez no lo sean tanto: ¿o no podemos pensar que más de una vez nosotros también nos sentimos como “un bicho raro”? Claro que no porque nos hayamos transformado como Gregorio Samsa en una especie de escarabajo gigante, sino porque esa sensación de extrañeza frente a nosotros mismos, a lo que creemos que somos y sentimos y frente a lo que dicen los demás, es una experiencia por la que atravesamos en muchos momentos de la vida (ibíd.: 51).

También están presentes saberes procedentes del ámbito de la cultura de masas, tales como saberes televisivos, del cómic o del cine comercial:

...en la actualidad conocemos al monstruo de Frankenstein como una figura casi simpática que se utiliza junto a Drácula o el Hombre Lobo en diversos dibujos animados (ibíd.: 33).

...tanto Frankenstein, Drácula y Jekyll como Hyde pertenecen a la literatura inglesa que dio origen a un género llamado gótico. Sí, les debe resonar a la “ciudad gótica” de Batman, a esa ciudad sumamente oscura en la que el mal se halla instalado y contra el que lucha Batman, también caracterizado con vestimentas negras y cuyo nacimiento como súper héroe se lo debemos a los murciélagos, animales asociados con la noche y lo tenebroso (ibíd.: 35).

*Seguramente la mayoría de ustedes conoce o ha visto la película *Viven* basada en el caso real de un grupo de jugadores de rugby*

chilenos que sobreviven a una tragedia aérea incurriendo en la antropofagia (*ibíd.*: 23).

Por esta razón, cuando se propone una introducción a una nueva lectura, se presupone que, si resulta familiar para los alumnos, no se debe a que probablemente haya sido leída por ellos, sino porque ha sido conocida a través de los medios:

Es muy probable que al invitarlos a leer *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde* ustedes deben de haber pensado que conocen esta historia o por lo menos algo de ella. Efectivamente, al igual que el caso de *Frankenstein* o de *Drácula*, puede ser que en menor medida estos personajes sean representativos del terror y esto es así porque han sido reutilizados, sobre todo por el cine y los dibujos animados. Puede ser que ustedes recuerden un dibujo del gato Silvestre quien convive con un científico dedicado a hacer experimentos (*ibíd.*: 35).

Las propuestas de escritura de textos literarios también consisten en consignas que combinan vida cotidiana y cultura de masas:

Imaginen que Baldomero Tapioca, en lugar de ser un estudiante de Medicina, tuviera alguna de las profesiones que abajo les proponemos. Redacten una carta a su amada Graciana imaginando cómo la escribiría si fuese:

- Baldomero, conductor de programas de chimentos
- Baldomero, actor de películas de acción
- Baldomero, galán de telenovelas
- Baldomero, escritor de libros de autoayuda (*ibíd.*: 15)

Resulta interesante observar la incorporación de aspectos de esa “cultura escrita” (de la que, supuestamente, formarían parte los estudiantes) conformados por saberes ideológicamente problemáticos. En efecto, la “cultura escrita” de una comunidad también está constituida por ideas conservadoras, racistas o sexistas que dificultan la invariable celebración de la riqueza de tales formas culturales¹⁷. Los *Cuadernos*, sin

¹⁷ Dice Giroux: “...ha habido muy pocos intentos, por parte de los teóricos de la educación, por comprender cómo los grupos subordinados encarnan y expresan una combinación de comportamientos reaccionarios y progresistas [...]. El comportamiento de oposición puede no ser una simple reacción a la falta de poder, sino que puede ser una expresión de poder que reproduce la más poderosa gramática del poder y se nutre de ella. Así, en un nivel, la resistencia puede ser la simple apropiación y despliegue de poder y puede manifestarse mediante los intereses y el discurso de los peores aspectos de la racionalidad capitalista. Por ejemplo, los estudiantes pueden violar las reglas de las escuelas, pero la lógica que conforma dicho comportamiento puede tener sus raíces en formas de hegemonía ideológica tales como el racismo y el sexismo. Más aún, la fuente de dicha hegemonía con frecuencia se origina fuera de la escuela. Bajo tales circunstancias, las escuelas se convierten en sitios sociales donde el

embargo, optan por incluir cualquier saber, independientemente de toda discusión acerca de su pertinencia ideológica. Es así como, haciendo caso omiso de los conflictos culturales que introduce, una actividad solicita:

Florcita-san es una hermosa y escurridiza chica japonesa experta en rei-ki y otras artes orientales. Ahora vive en Argentina desde hace un tiempo pero ha dejado un enamorado en su isla natal, Sato Ton-ton, quien ha intentado conquistarla sin mucha suerte. Ahora decidido a impresionarla le ha escrito una carta de amor después de su tercera clase de castellano, pero la verdad es que necesita una ayuda urgente. Les pedimos que rescriban y amplíen la carta para que el enamorado oriental pueda conquistar el esquivo corazón de Florcita-san.

Adorable Florcita:

Quelel decil cosas mucho

Como abanicos de seda de kioto salil de mi pecho acoldalme de vos

El mundo sel pequeño pala mi amol pelo muy enolme pala la tlisteza de no estal vos

Desde antes esclibil mucho poema que volal hasta vos cuando caminal pol avenida de glan ciudad

Quelel dalte besos como picaflol al jazmín del palque de mi tío Liu

Esclibil esclibil a Sato que él soñal mucho eso

Quelel a vos con glan amol

Sato (ibíd.: 15)

La sátira contra las formas lingüísticas utilizadas por quienes no son hablantes nativos constituye aquí una forma de humor que no aparece discutida ni problematizada. De todos modos, quizás el aspecto más cuestionable de la actividad propuesta no sea tanto el matiz xenófobo como cierta inflexión lúdica que, en el contexto de un material destinado a alumnos que finalizan su educación secundaria y desean proseguir sus estudios superiores, no deja de mostrar cierta subestimación por el destinatario.

Por último, resulta interesante interrogarse hasta qué punto los autores tienen en cuenta los saberes de la cultura escrita solo de aquel a quien suponen destinatario de los materiales. Dicho de otro modo, es posible preguntarse si los materiales, en verdad, no están proyectando en los jóvenes algunos saberes, creencias o prejuicios de los que los autores mismos son portadores. Es así como los autores corren el riesgo de incluir a los estudiantes dentro de un *nosotros* al cual no necesariamente pertenecen:

comportamiento de oposición simplemente surge menos como una crítica de la enseñanza que como una expresión de la ideología dominante” (Giroux, 1985: 43).

Estas hipótesis que venimos caracterizando como de uso más usual [sic] a la hora de interpretar la realidad, lo que pudo o puede haber ocurrido, forman parte de nuestro pensamiento de tipo científico. *Quienes pertenecemos a las culturas occidentales y a las clases medias, herederas de la burguesía*, poseemos este modo de pensar que puede ser el único que utilizemos o puede convivir en nosotros con otras formas de pensamiento como el religioso (*ibíd.*: 37-8, cursivas nuestras).

Se corre así el riesgo de considerar inadvertidamente como parte de “las clases medias” a quienes en verdad están materialmente excluidos de ellas.

Los saberes disciplinares

Paradójicamente, aun cuando se trata de materiales destinados a quienes se encuentran finalizando su educación secundaria, los *Cuadernos* prefieren soslayar aquellos saberes específicos sobre la literatura que los alumnos han adquirido a lo largo de su formación: tiende a evitarse la mención de, por ejemplo, movimientos estéticos, procedimientos retóricos, textos de crítica o teoría literaria. Los saberes que, en este caso, conformarían la cultura escrita a la que pertenecen los alumnos son saberes no específicos y no escolares. Así es como no se presuponen lecturas previas por parte de los alumnos, pero sí las destrezas del televidente.

El hecho de privilegiar las producciones culturales no escolares en desmedro de los contenidos curriculares que pudieron haber sido frecuentados durante la formación secundaria introduce algunos problemas que afectan, precisamente, al desarrollo de contenidos disciplinares específicos. Dado que ciertos saberes de la “cultura escrita” (televisión, cine, vida cotidiana) se han colocado en primer plano, los saberes relativos a los estudios literarios resultan tergiversados como consecuencia de su sometimiento al sentido común. En algunos casos, la tergiversación de saberes está relacionada con el uso de analogías cotidianas en la definición de categorías teóricas. Por ejemplo, si los teóricos de la literatura han definido la parodia como un procedimiento caracterizado por la intertextualidad, es decir, por la relación entre dos textos (uno parodiado y otro paródico o parodiante)¹⁸, Cuesta prefiere apelar a la situación cotidiana de “hacer burla”:

¹⁸ Sobre el concepto de parodia, cf. Bajtín, Mijail (1993 [1979]) *Problemas de la poética de Dostoievski*; Genette, Gerard (1989 [1982]) *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, y Hutcheon, Linda (2000 [1985]) *A Theory of Parody*. Hutcheon, a diferencia de Cuesta quien

Lo que hicimos en la actividad anterior fue centrar en el análisis una de las maneras en que se hace humor en la literatura: la literatura muchas veces se burla de sí misma. [...] Cuando decimos “parodia” nos referimos a esa burla que detectamos como lectores, a esos cambios en los textos que nos demuestran que en realidad no están intentando respetar los rasgos más comunes del tipo de literatura que a primera vista parecía haber elegido producir (*ibíd.*: 14).

La tergiversación de conceptualizaciones disciplinares por su sometimiento a lo cotidiano se advierte también en algunas consignas de trabajo cuyas marcas discursivas de miniaturización (nombres corrientes, diminutivos, geografías barriales y menciones de prácticas culturales próximas) eliminan todo el exotismo característico de un género literario como el del género gótico:

Ustedes ya deben haber conversado con su profesor/a acerca de la caracterización del matrimonio del cuento de Saki, puesto que en gran medida la situación final del texto se relaciona con ella. Egbert y Lady Anne tienen una relación distanciada, fría, podríamos decir, en la que no se pondrían en juego pasiones. Teniendo este aspecto en cuenta les pedimos que cambien las características culturales del matrimonio y reescriban algún momento del cuento que les interese, en donde se pueda hacer evidente dicho cambio. Ahora el cuento se llamará “La reticencia de Porota” y el marido será Cacho. Este matrimonio es argentino (*ibíd.*: 34).

El problema que manifiestan los *Cuadernos* en relación con el uso de categorías teórico-disciplinares se observa también en el cuidadoso intento de evitarlas. Posiblemente considerados un fetiche academicista capaz de atentar contra la riqueza de “la cultura escrita de la comunidad”, los términos disciplinares son mencionados rápidamente, como si no fuera necesario detenerse demasiado en ellos:

El Lazarillo de Tormes es un texto perteneciente a los inicios del Renacimiento español. Ustedes habrán observado junto con su profesor/a cómo el fragmento que leyeron de esta novela nos relata los padecimientos de Lázaro desde su nacimiento por demás humilde hasta su trabajo como ayudante de dos personajes: el ciego y el clérigo. [...] Estas escenas que ustedes ya habrán comentado con detenimiento son características de textos narrativos propios de la época, y también de la Edad Media; buscan representar el envilecimiento de algunas sociedades europeas, como en este caso la española, a través del humor. De ahí que aparezca como tema recurrente la búsqueda de la comida, su conservación y el despliegue del engaño como modo de subsistencia o de logro de ciertos intereses personales (*ibíd.*: 21).

asocia directamente parodia a burla, admite la existencia de una parodia “no burlesca” o “reverencial”.

El fragmento transcrito es el único pasaje de los *Cuadernos* en que el Renacimiento es mencionado. Esta única referencia constituye, por lo tanto, todo lo que los alumnos aprenderán acerca de esa categoría histórico-literaria a través de los materiales. En otras ocasiones, no obstante, las categorías disciplinares ni siquiera se mencionan; obsérvense los circunloquios a través de los cuales se evita el uso del concepto de “sátira” en el siguiente fragmento, aun cuando ese es el procedimiento que se pretende definir:

Los textos que leyeron a raíz de la propuesta de consigna anterior tienen algo en común: develarnos que muchas veces las personas no son lo que las sociedades en las que viven esperan que sean. [...] Estos textos pudieron habernos causado gracia o no pero *lo que sí hacen seguramente es transmitirnos una crítica* (que podemos compartir o no como lectores), *acerca de lo que las sociedades occidentales consideran que deben ser las conductas de las personas*, conductas que muchas veces están predeterminadas de acuerdo con los roles que se asuman. Esto es que tanto ser viuda, madre o soltera, como ser médica, ama de casa o empleada pública, etc. supone por parte de las personas con las que nos relacionamos (en eso que llamamos comunidad o sociedad) una serie de actitudes, creencias y actos con los que debemos cumplir para no ser considerados insurrectos al orden social y, por ende, condenados por quienes nos rodean. Ahora bien, ni Bierce ni nosotros estamos haciendo una defensa del hecho de ir a “contrapelo” de estos códigos sociales, sino afirmando que *esta forma de humor basada en la crítica de distintos aspectos de la realidad social lo que busca es develar las contradicciones y hasta hipocresías que se encuentran por detrás de determinadas conductas o creencias sociales* (ibíd.: 19, cursivas nuestras).

Los *Cuadernos* se muestran más preocupados por reproducir la “cultura escrita” del lector modelo que por la enseñanza de procedimientos específicamente literarios. Las opiniones, los pareceres, los gustos del lector adquieren tal peso específico que satisfacerlos parece constituir el principal objetivo didáctico. Quizás por esta razón, en lugar de explicar detalladamente las características del humor en la literatura, los autores exhiben más preocupación por las reacciones del lector ante los textos leídos:

Lean la poesía “La cita” de Estanislao del Campo que se halla en la página 33 de *Cuentos irrespetuosos*. Piensen en qué momento del texto se intenta causar risa. Argumenten esta decisión *más allá de que a ustedes les cause gracia o no*.

Ahora les proponemos que ustedes sigan los pasos de Estanislao del Campo en este interés de burlarse de las poesías de amor. *Imaginemos que ustedes creen que este autor no llega a explotar su texto todo lo que podría, es decir, creen que debería causar más gracia para cumplir con su cometido. Por ello, les pedimos que*

reescriban esta poesía para que según ustedes cause mucha más risa (ibíd.: 14, cursivas nuestras).

En resumen, la recontextualización del discurso etnográfico encuentra una clave en la prioridad otorgada a aquellos saberes que parecen provenir de “la cultura escrita de la comunidad”. Esos saberes, que según los autores se vinculan especialmente con elementos aprendidos en los medios masivos de comunicación, son incorporados en los materiales aun cuando introduzcan cierta tergiversación en los saberes disciplinares.

2.3. El modelado de la enseñanza de la lectura en el campo secundario

Antes de comenzar a desarrollar los fundamentos y las recomendaciones relacionadas con cada una de las actividades que se proponen en los *Cuadernos de trabajo para los alumnos*, los *Cuadernos de trabajo para los docentes* presentan una introducción titulada “Algunas consideraciones sobre la lectura y la escritura de textos literarios”. Allí los autores comunican al docente destinatario la concepción sobre la lectura literaria que se ha adoptado en los materiales. Dicho de otro modo, la introducción busca establecer con el lector-docente un pacto que prescribe el modo en que deberá entenderse la lectura de textos literarios en el marco del *Programa*.

Al respecto, las conceptualizaciones teóricas sobre la lectura aparecen especialmente explicitadas a través de citas de autoridad; los autores incluyen en su exposición algunas ideas pertenecientes a Michel de Certeau, Roger Chartier y Michèle Petit, a través de las cuales se insiste en la hipótesis principal que conforma el núcleo de las conceptualizaciones: la lectura no constituye una actividad contemplativa en la que un lector “inocente” o “indefenso” se somete pasivamente al texto absorbiendo mensajes que lo modelan, sino que se trata de una práctica en la que los sujetos se apropian, se resisten y aun subvierten los sentidos generados por los discursos dominantes. Esta es la razón por la cual los sujetos –verdaderos productores culturales y no simples receptores pasivos– construyen y reconstruyen su identidad a través de la manipulación de textos y la producción de sentidos.

Según los autores de los *Cuadernos*, la posibilidad de apropiarse, producir y subvertir sentidos a través de las prácticas de lectura se debe precisamente a que los lectores – en este caso los alumnos– ya cuentan con “otros saberes sobre el lenguaje”,

“conocimientos que se poseen a partir de la puesta en uso” de la lengua y que se despliegan en diversos ámbitos sociales: “la familia, el barrio, la escuela o el grupo de amigos” (CUAD-LIT-DOC-2004: 16). Estos “significados culturales de los que [los alumnos] se han apropiado a lo largo de sus vidas”, “creencias y visiones de la realidad que conforman sus subjetividades” (*ibíd.*: 17), evocan efectivamente aquello que en sus conceptualizaciones teóricas Cuesta denominaba “la cultura escrita de la comunidad”.

No obstante, la lectura de literatura constituiría un plus para ese conjunto de saberes. Dado que se trata de un “discurso de alto impacto”, la literatura tendría la capacidad de conducir a los sujetos a revisar esos conocimientos para producir dos efectos posibles: o bien la transformación de sus saberes a partir de la construcción de nuevas creencias generadas por la lectura, o bien la confirmación de las creencias que ya poseen.

Para ejemplificar estas ideas, los autores narran una práctica de lectura del *Lazarillo de Tormes* desarrollada en una escuela secundaria de la ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires, con un grupo de 4to año. Al respecto podría afirmarse que el relato de experiencias que se proponen como ejemplos es uno de los mecanismos más eficaces para modelar las prácticas dado que, en lugar de extenderse en un largo desarrollo explicativo, muestra la teoría en estado práctico. Según el relato en cuestión, es posible observar que, en primer lugar, se produjo una transformación en las representaciones que los alumnos tenían acerca de la literatura, es decir, en la creencia según la cual la literatura solo admitía temas serios o solemnes; en segundo lugar, puede observarse que esa transformación fue posible gracias a que los jóvenes pusieron en práctica los saberes de la “cultura escrita” en su lectura de, por un lado, los elementos escatológicos de la novela y, por otro lado, los procedimientos formales propios de la representación grotesca:

...estos alumnos estaban poniendo en crisis sus ideas acerca de lo que la literatura puede representar de la realidad y las maneras en que lo hace. En principio, porque los comentarios demuestran cómo los chicos ayudados por la mediación del docente leyeron el grotesco y la exageración en la constitución de estas escenas propias de las narrativas renacentistas y este conocimiento demandado para otorgarle sentidos al texto era nuevo para ellos. También las referencias a lo que nos produce risa les permitía explicar los motivos de “esa asquerosidad” que les gustaba. Esto es que trajeron a sus reflexiones cómo las sociedades se ríen de lo considerado desagradable y por ende impropio. Estos significados culturales tienen su tradición en occidente y son puestos en circulación en diversidad de discursos, no solamente el literario, característicos de

distintas esferas de uso: familiares, institucionales, artísticos, mediáticos, etc. (*ibíd.*: 19).

En resumen, dicho en términos menos teóricos, los alumnos del grupo de 4to año en cuestión aprendieron que la literatura no habla solo de cosas serias, reflexionaron sobre “la risa que producen nuestras excreciones cuando son liberadas en público” (*ibíd.*: 19) y opinaron que el narrador de la novela “era ‘demasiado exagerado’ cuando describía a los personajes y cuando relataba los hechos” (*ibíd.*: 19). Posibles observaciones sobre la insuficiencia o la escasa productividad didáctica de la experiencia narrada solo podrían emitirse desde posiciones conservadoras, etnocentristas o desconocedoras de los aportes etnográficos sobre la lectura.

Todas estas conceptualizaciones que introducen los *Cuadernos de trabajo* parecen destinadas a acabar con los discursos psicolingüísticos y cognitivistas sobre la lectura con los que los autores se enfrentan explícitamente:

...la lectura, esa “danza efímera” en la que los lectores ponen a “bailar” su espacio personal, ese que les da una identidad y una memoria cultural, nos obliga a revisar las ideas que la ven como una actividad que consistiría solo en reponer los sentidos literales de los textos o en dar cuenta de saberes sobre ellos, como puede ser el caso de prácticas frecuentes en las que, luego de leer un texto, los lectores tan solo deben responder a preguntas acerca de un conocimiento lingüístico que los inscribiría dentro de la correcta lectura (“el texto es argumentativo”, etc.) (*ibíd.*: 15).

Dos son los motivos del enfrentamiento. En primer lugar, hay una razón teórica; la introducción de los *Cuadernos de trabajo para el docente* presenta al profesor una visión crítica de las conceptualizaciones psicolingüísticas sobre la lectura dado que, desconocedoras de los aportes teóricos que priorizan las particularidades socioculturales del lector, proponen un trabajo escolar consistente en determinar sentidos fijos o aplicar categorías lingüísticas sobre los textos. En segundo lugar, hay una razón axiológica; al respecto, el material busca que el docente se aparte de todo juicio basado en los conceptos de “corrección” o “incorrección” en torno a la lectura:

Estas breves referencias [...] nos invitan a dar otro significado a las prácticas de lectura de nuestros alumnos y a reconsiderar críticamente discursos de amplia circulación social que nos alertan acerca de sus “pobres” experiencias culturales o formativas en relación con el conocimiento disciplinar [...], y no seguir objetivándolos en las posiciones instaladas en “lo que deberían saber y no saben a determinada edad” (*ibíd.*: 16).

Es en este punto también que se vuelven insuficientes y simplificadoras las afirmaciones que remarcan con insistencia el déficit y la carencia cultural de los alumnos (*ibíd.*: 17).

Las conceptualizaciones que presenta el material alientan al docente a superar el mero señalamiento de limitaciones en los jóvenes y, por el contrario, conducen a rastrear en las interpretaciones de los alumnos el conjunto de saberes culturales que la comunidad les ha otorgado. Al respecto, resulta interesante observar el movimiento argumentativo que los autores llevan a cabo cuando, dentro de ese conjunto de saberes, existe alguno que, desde los saberes disciplinares específicos sobre la literatura, podría ser considerado “incorrecto”:

...podría iniciarse el trabajo seleccionando algunas imágenes [...]. En este punto cabe esperar que los chicos, al conocer que el rostro de los dibujos de Scafati es el del autor de *La metamorfosis*, actualizarán representaciones románticas de artista con las que intentarán explicar las ilustraciones –y luego seguramente la novela– en clave biográfica o de “los demonios internos del escritor”. *Esta representación está extendida socialmente, forma parte del sentido común y de convicciones sobre los artistas presentes en la escuela y los medios de comunicación, por lo tanto constituye una clave de lectura legítima que es necesario retomar, en principio porque forma parte de los significados culturales de los sujetos y de su identidad. Por otro lado, podemos acordar en que las ilustraciones y el mismo relato de la vida de Kafka habilitan estas lecturas. El punto es que, en el trabajo posterior sobre el texto, esas creencias sobre la literatura y los escritores puedan ser ampliadas –en el sentido de que no se vuelvan la única clave de lectura posible– para dar cuenta de cómo se constituyen las ficciones y relevar aspectos que vayan más allá de lo biográfico* (*ibíd.*: 54, cursivas nuestras).

Las interpretaciones “biografistas” de las producciones artísticas, esto es, las interpretaciones guiadas por la idea de que las obras son en última instancia la expresión de una subjetividad individual, han sido cuestionadas sistemáticamente por diferentes teorías de la literatura. Sin embargo, dicen los autores, se trata de una concepción legítima puesto que forma parte de las creencias inscriptas dentro de la cultura escrita de una comunidad. En todo caso, la tarea del docente consistirá, no en desmentirlas o contradecirlas, sino en proponer interpretaciones alternativas para que no se constituyan en “la única clave de lectura posible”.

Es así como los materiales modelan las prácticas de enseñanza de la lectura. En el marco de la clase, los saberes de los jóvenes –en tanto producidos en el marco cultural de una comunidad– serán considerados siempre válidos, y esto inhabilita el juicio sobre la “corrección” y la “incorrección”, valores que constituirían un mito

psicolingüístico o cognitivista sobre la lectura. Desde una perspectiva etnográfica, los saberes sobre la lectura que provienen de “la familia, el barrio, la escuela o el grupo de amigos” quedan homologados en su significación y en su contribución para la interpretación de textos.

3. El discurso sociológico de la lectura para la articulación de niveles

3.1. El discurso sociológico de la lectura en el campo intelectual

Lectura, escritura y educación es el título de un libro publicado en 2010 por FLACSO Argentina y Homo Sapiens Ediciones, en el marco de la colección “Pensar la educación” dirigida por Carlos Skliar y Andrea Brito. El equipo de autoras está conformado por Andrea Brito, Fernanda Cano, Ana María Finocchio y María del Pilar Gaspar, profesoras del Posgrado en Lectura, escritura y educación, de modalidad virtual, perteneciente al área de Educación de FLACSO Argentina; *Lectura, escritura y educación* puede considerarse, entonces, una síntesis de las conceptualizaciones sobre la enseñanza de la lectura que este equipo de autoras ha elaborado dentro del campo intelectual de la educación.

Las líneas conceptuales del campo primario que adopta el *discurso sociológico* no difieren significativamente respecto de aquellas que elige el *discurso etnográfico*. Podría afirmarse incluso que los dos comparten una biblioteca predominantemente francófona caracterizada por una misma perspectiva sociocultural sobre la lectura: en ella figuran los nombres de Roger y Anne Marie Chartier, Michel de Certeau, Jean Hébrard y Michèle Petit, entre otros. Sin embargo, pese a esta base común, el camino que toma el discurso de FLACSO se aparta notablemente en dos puntos fundamentales. En primer lugar, este equipo adopta una perspectiva crítica que implica la contextualización socio-geográfica de aquella biblioteca sociocultural francesa, es decir, manifiesta cierta conciencia de que la mirada culturalista debe ser *adaptada a las particularidades del caso argentino*. En segundo lugar, el discurso sociológico se inclina hacia el análisis de las complejas tensiones culturales implicadas en la enseñanza escolar de la lectura y la escritura. A cada uno de estos rasgos hacemos referencia en los dos siguientes apartados.

Hacia un “culturalismo materialista”

El elemento fundamental que imprime al *discurso sociológico* una dirección diferente a la del *etnográfico* consiste en la relevancia que el equipo de FLACSO le otorga a *la dimensión material del mundo social*. En efecto, nada menos que el primer capítulo de *Lectura, escritura y educación*, titulado “Desplegar la mirada sobre la lectura, la escritura y la educación” (el único firmado por las cuatro integrantes del equipo) se

inicia con la explicitación de las ideas centrales sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela, y el título del apartado que da comienzo a esa explicitación tiene el tono de un programa o de un manifiesto: “Reconocer la desigualdad”. De este modo, las autoras no solo no pierden de vista, sino que incluso establecen como punto de partida para pensar la lectura escolar el problema de la desigualdad socioeconómica en la Argentina¹⁹:

Si elegimos comenzar nombrando el problema de la desigualdad social y cultural, es porque nos parece que toca una fibra particular a la hora de pensar sobre la lectura, la escritura y su enseñanza. En efecto, analizar estas prácticas en contexto escolar supone reconocer que, ya desde los puntos de partida y más aún a lo largo de sus recorridos, los vínculos y modos de apropiación de nuestros alumnos no son equitativos ni igualitarios. [...]

Esta tarea [enseñar a leer] no resulta fácil ni siempre exitosa, particularmente en contextos como el nuestro, en que la desigualdad social va de la mano de una distribución cultural injusta. Hablamos de un mapa social atravesado por la marginalidad y la exclusión, donde la posibilidad de acceso a las prácticas de la lectura y la escritura traza rasgos particulares en su definición (Brito & al, 2010: 20).

La decisión de colocar el problema de la desigualdad social y cultural como punto de partida no es un dato menor; por el contrario, constituye un aporte estratégico que marca un fuerte contraste respecto del discurso *etnográfico*. A diferencia de la celebración de la totalidad de las producciones culturales de los estudiantes, la idea de una “distribución cultural injusta” impide encontrar invariablemente riqueza identitaria en tales producciones; en este sentido, se presupone que el nivel de elaboración de las prácticas simbólicas de los jóvenes estará determinado, en última instancia, por las condiciones materiales de la distribución cultural. Para el equipo de FLACSO, las prácticas culturales no son las mismas con libros que sin ellos, o con computadoras que sin ellas. En su aparente obviedad, esta distinción repercute en la caracterización de la idea de “diversidad”: contra la asimilación automática de *diversidad a abundancia y variedad simbólica*, el equipo de FLACSO toma la precaución de postular que, en lo que respecta al contexto argentino, la diversidad tiende a estar construida por formas de la desigualdad material:

La diversidad cultural, señalada desde los discursos educativos como aquello que enriquece lo que sucede en la escuela, resulta un problema en la tarea cotidiana de los profesores. Porque es en esta escena donde adquieren vida la confrontación social en torno a la

¹⁹ Más que la disciplina teórica en la cual se inscribe, ha sido precisamente el hincapié en la dimensión social la variable por la cual hemos decidido denominar “sociológico” a este discurso en cuestión.

cuestión de la diferencia cultural y, particularmente, frente a la desigualdad social (*ibíd.*: 41).

Teniendo esto en cuenta, es posible anticipar que las propuestas de intervención para la enseñanza de la lectura tendrán como horizonte no tanto incorporar los saberes culturales de los que los alumnos ya serían portadores. Se trataría, en este caso, de redistribuir un capital simbólico desigualmente distribuido, es decir, de producir una *democratización de saberes* para quienes no han tenido la posibilidad de acceder a ellos.

Las tensiones en torno a la enseñanza escolar de la lectura y la escritura

Si se observan de manera comparativa los dos discursos en cuestión, podría afirmarse que, globalmente, el discurso del equipo de FLACSO muestra una mayor complejidad conceptual y estilística que el *discurso etnográfico*. Menos taxativo pero mucho más atento a las tensiones, el *discurso sociológico* adopta una modalidad ensayística en el que la escritura examina críticamente distintos argumentos –incluso aquellos que se oponen abiertamente entre sí– intentando rescatar los “momentos de verdad” que existen en cada uno de ellos. Este complejo movimiento argumentativo se observa especialmente en torno a dos cuestiones vinculadas con la enseñanza de la lectura, en las cuales nos detendremos brevemente: en primer lugar, los diagnósticos sobre los problemas de la lectura y la escritura en la escuela; en segundo lugar, las posibilidades de intervención para la resolución de esos problemas.

a) Los diagnósticos sobre la lectura y la escritura en la escuela

El equipo de FLACSO muestra una actitud crítica contra los argumentos utilizados por los diagnósticos alarmistas que, particularmente desde los medios masivos de comunicación, denuncian la “crisis de la lectura”. Detrás de estos discursos se encontraría una preocupación que excede ampliamente el campo de la enseñanza de la lectura:

Amplificadas por el discurso mediático, las voces sociales que denuncian la ‘crisis’ de la lectura y la escritura marcan los trazos de un gran problema social. En relación con la lectura, se dice que hoy ya no se lee como antes, que la vinculación con los libros es casi nula y que la seducción de otras actividades poco formativas –

particularmente aquellas que evidencian los avances de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación— parecen estar ganándole terreno a una práctica histórica, indicativa del nivel cultural de las sociedades y unánimemente reconocida como valor social. [...] La respuesta exige evocar valores, principios, ideales indiscutibles, colocados por encima de toda sospecha y de todo interés particular. Y, en este sentido, el tejido social, su cohesión y su unidad son puestos en riesgo. Desde aquí, la lectura y la escritura constituyen no solo valores en sí mismos sino la condición de existencia de otros que hacen al mantenimiento de este tejido, esto es, se teme que este comience a romperse por efecto de la “pobreza lectora”: fractura del cuerpo social, explosión social, quiebre social son los supuestos implícitos (Brito, 2010: 52-3).

Las autoras se apartan de estos discursos que, recurriendo al adjetivo acuñado por Umberto Eco, podrían calificarse como apocalípticos. Los discursos de “la crisis de la lectura” esconden una serie de supuestos que las autoras buscan desenmascarar: una visión de la lectura y la escritura en términos de competencias universales y descontextualizadas, independientemente de sus funciones históricas y sociales (“leer y escribir ‘todo y lo que sea’”, *ibíd.*: 53); la postulación de la centralidad del libro y de la cultura letrada como eje ordenador de saberes; el absoluto rechazo de las resignificaciones introducidas por las tecnologías de la comunicación y de la información en las prácticas de lectura y escritura; la mirada nostálgica por un orden cultural perdido; una fuerte separación y jerarquización cultural entre la “alta cultura” (monopolizada y distribuida por el sistema educativo) y una “cultura baja” que transita por espacios socialmente devaluados.

No obstante, esta distancia crítica respecto de los discursos apocalípticos no conduce a las autoras directamente a la reivindicación de las diversas formas de la cultura de masas o a la proclamación del advenimiento de las nuevas tecnologías y del mundo de las imágenes en reemplazo de la arcaica era del libro. Si bien se cuestiona “la defensa férrea de los saberes, valores y predisposiciones construidos en un pasado, desconociendo o limitando el avance de aquello que está por venir” (*ibíd.*: 55), el equipo de FLACSO advierte también contra “la tendencia a adaptar las propuestas de enseñanza a las lógicas de los medios de información y comunicación en el intento de convocar la adhesión de los alumnos” (*ibíd.*: 61):

Pensar los cambios de la cultura escrita y su impacto en la escuela supone algo más que adoptar formatos y dinámicas de los medios de comunicación y de información. Y esto constituye una reflexión de gran relevancia porque se trata no solamente de discutir saberes y metodologías, sino de analizar la configuración de nuevas prácticas culturales sin perder de vista una responsabilidad: la escuela tiene a su cargo la tarea de transmitir a las nuevas generaciones un

patrimonio cultural hasta ahora en gran parte construido en base a las reglas de la cultura escrita. De allí que, aunque suene conservador, nos parece importante remarcar que, buscando adaptarse a lo nuevo, la escuela corre el riesgo de olvidar la pregunta por cómo traspasar, en presente, un pasado cultural común. [...] La transmisión cultural por parte de la escuela no puede olvidar su responsabilidad social de ligazón entre generaciones a través de la cultura (*ibíd.*: 61-2).

Entre las posiciones apocalípticas y las celebraciones del *statu quo*, la propuesta de las autoras opta por la complejidad que implica mantener una tensión: por una parte, suspender las miradas descalificadoras a partir del reconocimiento de la propia participación de los docentes en un mundo atravesado por nuevas formas culturales y, al mismo tiempo, crear un escenario pedagógico que genere a los estudiantes un desafío poco condescendiente con los saberes con los que ya cuentan.

b) La resolución de los problemas de la lectura escolar

La práctica del análisis cultural le permite al *discurso sociológico* pensar la escuela como un espacio configurado a partir de una dinámica cultural propia y, por lo tanto, observar los límites que en ella encuentran las propuestas de intervención que provienen de la investigación académica, de publicaciones especializadas o de los libros escolares. El equipo de FLACSO es consciente de la tensión entre *permanencia* y *renovación* que procesa toda propuesta de reforma escolar.

Es así como las autoras analizan el modo en que diferentes propuestas o “movimientos” relativos a la enseñanza de la lectura y de la escritura en la escuela son procesados y sometidos a hibridaciones por parte de saberes y prácticas acumulados en la cultura escolar. Para mencionar solo las propuestas relativas a la enseñanza de la lectura, las autoras hacen referencia a dos movimientos: por un lado, el de las investigaciones procedentes del campo de la psicología cognitiva y la psicolingüística y, por otro lado, el movimiento sociocultural que concibe la escuela como “comunidad de lectores”²⁰.

En relación con las propuestas psicolingüísticas, las autoras remarcan la importancia de este movimiento que buscó desplazar una concepción de la lectura en términos de mera decodificación y que puso “en juego el proceso interactivo de configuración de

²⁰ Omitimos los movimientos referidos a la enseñanza de la escritura. Al respecto, las autoras se detienen en dos de ellos: el de orientación psicolingüística (concepción procesual de la escritura) y el relativo a los talleres de escritura.

significados que se da entre el lector y el texto” (Finocchio, 2010: 145). Estas propuestas lograron instalar en la escuela una serie de prácticas tales como la formulación de hipótesis acerca del significado de palabras, la reformulación de enunciados complejos, la elaboración de conjeturas sobre la organización de un texto en función del género discursivo, etcétera. Sin embargo, la cultura escolar imprimió su sello sobre esta propuesta generando riesgos tales como los de la aplicación automática de actividades divididas en partes relativamente fijas (“antes de la lectura”, “durante la lectura”, “después de la lectura”), entendidas como secuencias precisas y reiterables, y el uso de prácticas novedosas con una función tradicional: por ejemplo, la escritura de resúmenes fue resignificada gracias a la incorporación de la reflexión acerca del destinatario y de la situación comunicativa, pero fue utilizado como mecanismo a aplicar en cualquier clase de textos y como “prueba” del trabajo escolar realizado ante la institución y las familias.

Más interesante aún resulta observar la posición que asumen las autoras sobre los problemas vinculados con las propuestas de índole sociocultural, dado que se trata de un modo en que revisan el alcance y las limitaciones de sus propias hipótesis sobre la enseñanza de la lectura en la escuela. Al respecto, plantean que la concepción de la escuela como una “comunidad de lectores” ha aportado un elemento ausente en las propuestas de matriz psicolingüística. Desde esta perspectiva, las prácticas de lectura suponen un intercambio de textos y de experiencias sobre los textos; por esta razón, tienen una dimensión subjetiva, en la que los sujetos se construyen en la experiencia de leer y, a la vez, una dimensión social, dado que se crean vínculos entre distintos actores. En estas prácticas, los docentes asumen el rol de “mediadores”, es decir, el rol de “profesionales que, atravesados por sus propios recorridos lectores, convocan a los alumnos a encontrarse con los textos, a construirse subjetivamente en la experiencia de leer y a crear vínculos con otros desde el compartir lecturas” (*ibíd.*: 153). Estas propuestas se sustentan en la idea de que en “toda biografía de un lector apasionado” ha habido siempre “un mediador o un iniciador” que, por fuera de un marco institucional y considerando solo su propia experiencia como lector, proporcionó un libro capaz de provocar en el joven iniciado una experiencia transformadora; de ahí que no solo sea fundamental la lectura en sí misma, sino la escena de intercambio oral sobre los sentidos de lo leído. No obstante, una vez más, estas prácticas renovadoras encuentran sus límites en el marco del ámbito escolar. Entre otras tensiones, no puede soslayarse el hecho de que tales experiencias, cuyo desarrollo implica abandonar el ámbito del aula, desafían el tradicional escenario de enseñanza escolar de la lectura. Por otra parte, no tarda en irrumpir el problema de la evaluación: el docente debe

resolver la difícil cuestión de cómo monitorear los aprendizajes de los alumnos a través de actividades que apuestan a la construcción de vínculos y a la producción de transformaciones subjetivas.

En resumen, las autoras ponen en un primer plano el modo en que la cultura escolar coloca su sello sobre las propuestas renovadoras para la enseñanza de la lectura y la escritura. Sin embargo, esta comprobación no conduce a ningún intento de instalar las prácticas de lectura y escritura propias del “mundo social” dentro del ámbito escolar porque, en última instancia, aun ese intento (que no deja de ser un “intento renovador” a introducir desde *fuera de la escuela*) estará sometido a la dinámica propia de la cultura escolar:

...no toda innovación o nuevo movimiento propuesto desde el afuera escolar será adoptado en el diseño previsto en las prácticas escolares. Por el contrario, serán estas las que coloquen su sello de entrada y su impronta en la forma a través de las cuales se incluirán en las propuestas de enseñanza. Asimismo, supone considerar que no toda innovación o nuevo movimiento deriva en éxito o en mejora visible de los aprendizajes de la lectura y la escritura, al menos no a corto plazo. Y que, filtradas por la aduana de la escuela, algunas propuestas encontrarán rápida salida (*ibíd.*: 158).

Las propuestas del equipo de FLACSO, entonces, se saben tan sujetas a las disposiciones de la “aduanas escolar” como cualquier otra.

3.2. La recontextualización del discurso sociológico

En el marco del *Programa de Apoyo al último año del nivel medio/polimodal*, en lo que atañe a los materiales correspondientes al eje de las prácticas de lectura y escritura de textos no literarios, tanto el *Cuaderno de trabajo para los alumnos* como el destinado a los docentes se presentan divididos en tres partes de acuerdo con un criterio temático. La primera parte, titulada “Nosotros y los otros”, aborda la problemática de la identidad y la alteridad cultural y se subdivide en cuatro ejes: la discriminación y los derechos humanos, el problema de la conquista y la dominación, la convivencia entre distintas lenguas y la problemática del “otro” en el cine. La segunda parte, titulada “Democracia y desigualdad en la Argentina”, también se subdivide en cuatro partes: las dos primeras se centran en el concepto de ‘democracia’ y su relación con la idea de ‘igualdad’ en el marco histórico de la antigua Grecia y de la Revolución Francesa; la

tercera aborda el problema de la desocupación y el surgimiento de nuevas formas de organización social; la última parte estudia nuevamente la representación de estas problemáticas en el cine. Finalmente, la tercera parte, titulada “Copenhague, 1941: la era atómica”, aborda el tema del vínculo entre ética e investigación científica, y se subdivide en tres partes: las dos primeras se centran en la investigación en energía nuclear y los problemas éticos en los comienzos de la era atómica, y el tercero enfoca las controversias y tensiones de esta problemática en el marco de las relaciones políticas internacionales.

Con el fin de examinar el modo en que los materiales producidos por Fernanda Cano y Analía Reale trasladan al campo recontextualizador algunos de los rasgos del discurso sociológico comentados en el apartado anterior, nos centraremos también aquí en el modo en que tales materiales construyen a su destinatario. El examen los saberes que se atribuyen al joven lector que está a punto de terminar su formación secundaria permite contrastar mejor los discursos etnográfico y sociológico en el campo recontextualizador.

Una de las diferencias principales existentes entre los *Cuadernos* de Cuesta y Frugoni y los *Cuadernos* de Cano y Reale se encuentra en los conocimientos que cada uno de ellos presupone por parte de los alumnos. Si los primeros tendían a ignorar los contenidos curriculares abordados a lo largo de la escolaridad secundaria, los segundos buscan establecer un diálogo permanente con esos saberes; las temáticas propician la recuperación de datos relativos a la ubicación geográfica de pueblos de la Antigüedad, los episodios de la Conquista española de América, la Conquista del Desierto en la Argentina, el Holocausto y la Segunda Guerra Mundial, por ejemplo. Por otra parte, si los primeros buscaban hacer referencia a aquellos saberes que se atribuyen al destinatario –especialmente los que provienen de la esfera de la cultura de masas– con el objeto de incorporar en los materiales una suerte de espacio de identificación o de reconocimiento cultural, en los segundos, los conocimientos provenientes del ámbito escolar funcionan en desmedro de los saberes vinculados con la cultura de masas. Es cierto que en los *Cuadernos* de Cano y Reale está muy presente, por ejemplo, el cine, a través de la mención de películas cuyos temas se vinculan con las temáticas abordadas por los artículos; no obstante, se trata siempre de menciones que conducen a llevar a cabo *un trabajo* con las películas, como la tarea de analizar reseñas críticas sobre ellas. Además, del mismo modo en que el material abre el juego para el establecimiento de relaciones entre los textos y otros lenguajes (como el cine o el cómic), esos otros lenguajes no se circunscriben necesariamente a

formas de la cultura de masas; por ejemplo, la pintura también está allí presente tanto como el cine.

Resulta interesante observar que los *Cuadernos* también contemplan el trabajo con diferentes formas de la ficción, aun cuando la ficción literaria haya sido abordada centralmente durante el primer tramo del curso. Un ejemplo de este trabajo se encuentra en la propuesta de lectura de una historieta basada en el relato *El matadero*, de Esteban Echeverría; en relación con ella, se propone la lectura del relato de Echeverría (que se incluye en el material) y un artículo de crítica literaria sobre el tema. Los *Cuadernos* de Cuesta, en cambio, no incluyen ningún artículo de este tipo: los materiales buscan suprimir toda mediación entre el texto literario y la libre interpretación de los alumnos, o entre el texto literario y la interpretación proporcionada por los mismos *Cuadernos*.

Una segunda diferencia fundamental entre ambas propuestas se presenta en relación con lo estilístico: los textos correspondientes a las explicaciones y a las consignas de trabajo son construcciones retóricas que diseñan el destinatario previsto por los materiales. Resulta interesante comparar el modo en que los dos tipos de *Cuadernos* se dirigen a ese destinatario a punto de culminar sus estudios secundarios.

En primer lugar, es posible observar una diferencia notable en el modo en que los materiales intentan generar una instancia de discusión previa a la presentación de un nuevo eje temático. Es así como, por ejemplo, los materiales producidos desde el discurso sociológico presentan el tema de la democracia y la desigualdad:

Introducción

Reflexionar acerca de la relación entre democracia y desigualdad nos introduce en un tema que ha recorrido la historia reciente de nuestro país. Es sabido que, después de sucesivas políticas económicas de ajuste, la desocupación y la pobreza han crecido al punto de entrar en conflicto con la democracia misma. La democracia, entendida como una organización política que promueve la igualdad, o bien considerada una forma de convivencia de las personas, se ve afectada por el crecimiento de la desocupación y la pobreza que instalan la desigualdad, el resentimiento de los vínculos sociales y la exclusión.

En este sentido, cabe preguntarse cuánta desigualdad soporta la democracia; hasta dónde y de qué manera se resienten los vínculos sociales; qué estrategias de resistencia se han llevado adelante para reducir el impacto provocado por las políticas económicas.

El tema será recorrido a través de cuatro ejes principales. [...]

Por su parte, cada uno puede comenzar dando algunas primeras respuestas a las preguntas que antes formulamos (CUAD-NoLit-ALUM-2004: 85).

Los *Cuadernos* producidos desde el *discurso etnográfico* introducen el eje temático del humor en la literatura dirigiéndose a su destinatario con un estilo completamente diferente:

1. ¿De qué nos reímos?

Discutan entre todos por qué las siguientes situaciones o hechos pueden causarnos gracia y hacernos reír o directamente lanzar una carcajada. Intenten hacer una lista de las razones que vayan apareciendo al lado de cada una de las escenas que les presentamos a continuación:

- a. Veo cómo una señora muy elegante se resbala en la vereda y cae sentada.
- b. Veo a un señor que lleva un peluquín prominente para disimular su calvicie.
- c. Una conocida conductora de programas de entretenimientos de la TV dice, muy segura, que la capital de Argentina es la ciudad de La Plata (CUAD-LIT-ALUM-2004: 13).

En el primer caso, el párrafo introductorio no rehúye la complejidad propia de las abstracciones (“políticas económicas de ajuste”, “organización política”, “resentimiento de los vínculos sociales”, “estrategias de resistencia”) y presupone un lector con saberes que le posibilitan manifestar una opinión previa a la lectura de los textos. El segundo fragmento, en cambio, elige presentar escenas cotidianas, pese a que el tipo de humor en los textos a trabajar difiere de ese tipo de comicidad. Por otra parte, no presupone saberes sobre la construcción del humor ni tampoco lecturas llevadas a cabo en los años previos en los que se hubieran analizado procedimientos humorísticos.

Un contraste similar se observa en las consignas que solicitan la escritura de textos. En el *Cuaderno* de Cano y Reale, luego de la lectura de un fragmento de un ensayo de José Nun (*Democracia. ¿Gobierno del pueblo o gobierno de los políticos?*), se propone:

Según su opinión, ¿qué perspectiva domina la vida democrática de nuestro país: el gobierno del pueblo o el gobierno de los políticos? Escriban un breve texto que explique su postura e incluyan alguna de las definiciones etimológicas de la palabra “democracia”, que se mencionan al inicio del texto (CUAD-NoLit-ALUM-2004: 93).

En cambio, luego de la lectura de un fragmento del texto “Problemas y trabajos prácticos” de Jean Tardieu, el *Cuaderno* de Cuesta propone la siguiente consigna de escritura:

Sale un Trabajo Práctico a gusto del lector

Aunque ustedes leyeron y leyeron el fragmento de Tardieu indicado en la consigna anterior no les ha causado gracia. Ustedes ya saben que esto se debe a que no todos nos reímos de lo mismo y a que el humor se basa en costumbres y/o creencias que a veces son diferentes en las distintas sociedades. Entonces les proponemos que escriban unos Trabajos Prácticos “a la Argentina” desplegando la forma del humor que a ustedes más les guste. Elijan las materias que ustedes quieran y luego comenten entre todos sus textos para comparar las distintas maneras en que resolvieron esta consigna (CUAD-LIT-ALUM-2004: 21).

La primera consigna apela fundamentalmente al texto leído, en el que se plantea la dicotomía entre “gobierno del pueblo” y “gobierno de los políticos”, y en cuya relectura es posible recuperar un saber etimológico que la consigna solicita poner en juego. La segunda consigna, en cambio, apela al uso del sentido común: no es necesario haber leído el texto en cuestión para aplicar los saberes exigidos, es decir, las supuestas “costumbres escolares nacionales” que los alumnos llevan incorporadas. Por otra parte, más que al saber, la consigna apela al *gusto* del destinatario: “la forma del humor que a ustedes *más les guste*”; “las materias *que ustedes quieran*”.

En resumen, los *Cuadernos* en los que circula el *discurso etnográfico* conllevan un tono lúdico e ingenuo, afín al tipo de saberes busca propiciar; la propuesta parece corresponder más a una instancia introductoria a los estudios secundarios que a la etapa de su finalización. Los *Cuadernos* de Cano y Reale, en cambio, parecen orientarse mejor en la tarea de construir un pasaje entre la escuela y la universidad; el *discurso sociológico* postula así como interlocutor a un sujeto que comienza a transitar nuevos modos de leer, no a partir de los saberes de los que es portador gracias a su inmersión en la cultura de masas, sino a partir de saberes letrados adquiridos en doce años de escolaridad obligatoria.

3.3. El modelado de la enseñanza de la lectura en el campo secundario

La propuesta general de los materiales de Cano y Reale consiste en la lectura de una selección de textos explicativos y argumentativos centrados en las temáticas en

cuestión y en la resolución de una serie de consignas de lectura y escritura. A diferencia de los *Cuadernos de trabajo* correspondientes a las prácticas de lectura y escritura de textos literarios, estos *Cuadernos* –al menos en su primera edición, la de 2004– no presentan ninguna introducción que advierta al docente acerca de la perspectiva teórica adoptada sobre la lectura y la escritura; si los primeros recurrían al comentario de las ideas de de Certeau, Petit y Roger Chartier para dar a conocer la posición asumida, los segundos anticipan su posición en apenas un párrafo:

La lectura es así entendida como una actividad compleja que supone no solo el reconocimiento de los propósitos de un texto, de sus características particulares, de los variados elementos que lo constituyen, sino también el cotejo y la comparación con otros textos, la búsqueda de información que complete y amplíe el horizonte del lector, la vinculación con otros temas derivados (CUAD-NoLit-DOC-2004: 11).

De manera muy escueta y sin recurrir a ningún tipo de cita de autoridad, el material para el docente explica simplemente que la comprensión de un texto no se reduce a su lectura y análisis, sino que incluye también su puesta en relación con otros textos.

En la edición de 2007, no obstante, el *Cuaderno para el docente* amplía este tipo de consideraciones aun cuando estas no se extiendan más allá de un breve párrafo titulado “Las prácticas de lectura en juego”. De manera similar al *Cuaderno* de Cuesta y Frugoni, se exponen allí algunas ideas que –recurriendo también a citas de Michel de Certeau y de Roger Chartier– buscan sentar una posición. Sin embargo, no se trata aquí de recurrir a una biblioteca sociocultural para negar la noción de “comprensión lectora” ni la posible existencia de interpretaciones erróneas o incorrectas; se trata más bien de fundamentar un modo de leer en el que los textos seleccionados no constituyen una simple sumatoria, sino que se encuentran articulados en torno a una problemática que no se agota en lo leído:

Decíamos antes que los temas son amplios, polémicos e inquietantes. Dadas esas características, el trabajo, lejos de cerrar caminos de lectura posibles, responder preguntas o afirmar certezas, tiende a la reflexión, a la apertura. Cada uno de los capítulos en que se organizan los tres ejes temáticos gira en torno a una problemática. Esa problemática se explicita en las explicaciones introductorias, en las interrogaciones que se formulan; se amplía y se explora a través de una serie de actividades de lectura. Sin embargo, el cierre de un capítulo no significa la clausura de los temas. Por un lado, porque a partir de nuevos textos los alumnos podrán volver sobre preocupaciones ya planteadas. Por otro lado, porque mantener abiertas la perplejidad ante ciertas preguntas, desencadenar el asombro, la curiosidad, ensayar respuestas tal vez provisionarias, son formas de impulsar –y acompañar– la misma actividad del lector. [...]

Las preguntas, los debates, las discusiones que se promueven en las actividades pueden servir de disparador de nuevas inquietudes, nuevos interrogantes impulsados por la curiosidad de conocer, de saber, de averiguar algo más sobre el tema. Se trata, en todo caso, de abrir no solo el camino de la lectura, sino también el de los múltiples senderos en los que puede ir bifurcándose. Pues si bien la mencionada metáfora se utiliza con frecuencia para referirse a la lectura, no siempre se contemplan las nuevas rutas, a veces previsibles y otras no tanto, que supone (*ibíd.*: 11-2).

Las consignas de trabajo para los alumnos no se diferencian demasiado de aquellas que habitualmente los docentes solicitan a sus alumnos en la escuela. La mayoría propone escribir resúmenes o resumir oralmente, elaborar un comentario sobre el texto leído, establecer semejanzas o diferencias entre diferentes textos, realizar un debate en torno a un tema polémico tratado en los artículos, analizar ciertos recursos retóricos, responder algunas preguntas sobre el texto, etcétera. Sin embargo, si estos *Cuadernos* no parecen innovar demasiado en lo que respecta al intento de modelar las prácticas de enseñanza a través de las consignas de trabajo, sí en cambio introducen dos particularidades relacionadas con la selección de textos. En primer lugar, incluyen artículos producidos por autores fundamentales en sus campos de pertenencia: Raymond Williams, Tzvetan Todorov, Cornelius Castoriadis, Albert Einstein, además de notables investigadores y escritores argentinos como José Nun o Ricardo Piglia; en este sentido, podría decirse que se trata de *textos de autor*, es decir, textos identificables por su conexión con un conjunto de conceptualizaciones desarrolladas por un autor central en su campo. Es cierto que esta observación podría hacerse también en relación con los *Cuadernos* correspondientes a las prácticas de lectura de textos literarios; sin embargo, la innovación que introducen los *Cuadernos* de Cano y Reale responde a que, en la escuela secundaria, mientras la vinculación entre obra literaria y autor es prácticamente automática, en lo que respecta a la lectura de los textos no literarios, el formato “manual” o “texto escolar” –cualquiera sea la asignatura– tiende a priorizar los contenidos disciplinares en desmedro de la autoría de los textos.

En segundo lugar, los textos seleccionados aparecen vinculados temáticamente entre sí, aun cuando difiera el campo disciplinar en el marco del cual cada uno de ellos fue producido:

Tal como se menciona en la introducción dirigida al alumno, se trata de un tema sumamente amplio, que puede ser abordado desde distintas disciplinas, como la filosofía, la historia, la antropología, la etnografía, los estudios culturales, la literatura, etc. En este sentido, es importante señalar que no se pretende un estudio exhaustivo; por

el contrario, a partir de una selección de textos, se propone una serie de actividades de lectura y de escritura, que favorezcan las múltiples operaciones que estas implican (*ibíd.*: 11).

Entonces, articulados temáticamente entre sí pero formulados desde diversas perspectivas teórico-disciplinares, los textos van asediando y rodeando una problemática que cada nuevo artículo busca complejizar. Una vez más, a diferencia del trabajo con los textos literarios, que suele llevarse a cabo a través de temáticas comunes que posibilitan vincular los textos, la lectura de textos no literarios en el ámbito escolar suele presentar textos descontextualizados y desvinculados entre sí. Las propuestas de trabajo formuladas a partir de la difusión de los Operativos Nacionales de Evaluación y de los exámenes PISA constituyen una prueba de esto: se trata de una sucesión de textos sin continuidad temática ni genérica, por lo general desprovistos del nombre del autor, a cada uno de los cuales sigue un listado de consignas de comprensión lectora. Los *Diseños Curriculares* tampoco señalan especificación alguna respecto de las temáticas a abordar en los llamados “textos de estudio”; parece importar allí más la variedad de los formatos que la materia tratada en ellos siempre y cuando se trate de algún “tema de interés” (no parece importar mucho cuál): “Es oportuno en 3er. año abordar la escritura y la lectura de textos que impliquen un mayor grado de profundización *sobre un tema de interés*” (DGCyE-DisCurr-3: 408, cursivas nuestras); “Es importante que la búsqueda de información se lleve a cabo a partir de situaciones que le den sentido: en el marco de [...] una campaña de difusión *de algún tema de interés para los adolescentes*” (*ibíd.*: 407); “Seleccionar *un tema de interés sobre el que tratará el texto*” (*ibíd.*: 408, cursivas nuestras en las tres citas). Por el contrario, los *Cuadernos* de Cano y Reale *establecen* los “temas de interés”: *identidad y otredad, democracia y desigualdad, ética e investigación científica*, y en torno a ellos llevan a cabo una selección de “textos de autor”.

Los *Cuadernos* de Cano y Reale responden de manera ajustada a aquello que se espera de un material perteneciente a un programa de articulación de la escuela secundaria con el nivel superior. De hecho, los manuales que habitualmente se utilizan en talleres de lectura y escritura de textos académicos en el inicio de los estudios universitarios suelen presentar “textos de autor” articulados en torno a temáticas afines a las diferentes áreas disciplinares²¹. Al adoptar estos modelos, los *Cuadernos*,

²¹ Pueden consultarse, por ejemplo, los siguientes manuales: Arnoux, E.; Di Stefano, M. & Pereira, M. C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: EUDEBA; López Casanova, M. (coord.) (2009) *Los textos y el mundo. Una propuesta integral para talleres de lectura y escritura*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento y

entonces, modelan las prácticas de enseñanza del tramo final de la educación secundaria de acuerdo con el tipo de material de lectura con el que los estudiantes se encontrarán en breve, al iniciar los estudios superiores, pero sin que la propuesta implique una mimetización con las prácticas de enseñanza en el ámbito académico.

En definitiva, asumiendo una perspectiva sociocultural sobre la lectura, pero sin cuestionar las bases psicolingüísticas y cognitivas que condensa la noción de “comprensión lectora”, el discurso sociológico para la articulación de niveles apunta a una democratización de saberes de acuerdo con los modos de leer en los inicios de los estudios superiores, sin que esto suponga necesariamente la erradicación de prácticas escolares de enseñanza de la lectura ni la adopción de prácticas ajenas a la gramática escolar.

Recapitulación

El *Programa de Apoyo al último año del nivel medio para la articulación con el nivel superior*, puesto en marcha en 2004 por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación e implementado ininterrumpidamente hasta hoy, ha crecido significativamente a lo largo de los años en lo que respecta a la cantidad de instituciones involucradas en él (escuelas secundarias, institutos terciarios de formación docente y universidades nacionales) y ha impactado en las escuelas a través de la “filtración” de materiales que habían sido elaborados *ad hoc* para el Programa. Con los objetivos de facilitar el acceso de los egresados del nivel secundario al nivel superior y de construir redes conformadas por actores e instituciones de esos dos niveles, el núcleo del *Programa* consiste en un curso extracurricular, optativo y gratuito destinado a los alumnos del último año de la educación secundaria, de nueve encuentros semanales consecutivos, en los que se desarrollan contenidos articulados en torno a tres ejes: 1) prácticas de lectura y escritura de textos literarios; 2) prácticas de lectura y escritura de textos no literarios; 3) resolución de problemas matemáticos. La organización de los dos primeros ejes – aquellos que se vinculan con nuestro objeto de estudio– está a cargo de agentes de diferente inscripción institucional en el campo intelectual de la educación: el eje de lectura y escritura de textos literarios involucra a una serie de agentes articulados en torno a *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*; el diseño del eje de lectura y escritura de textos no literarios corresponde una investigadora del equipo del Posgrado en Lectura, Escritura y Educación de FLACSO. Esta divergencia en la inscripción institucional de los agentes repercute en el tipo de discurso sobre la lectura que es posible rastrear en los materiales producidos especialmente para cada uno de los ejes: mientras que los agentes articulados en torno a *Lulú Coquette* han elaborado un *discurso etnográfico*, los materiales producidos en vinculación con FLACSO exhiben un *discurso sociológico* sobre la lectura.

El *discurso etnográfico* tiene como punto de partida una perspectiva sumamente crítica respecto de la noción de “comprensión lectora” y de las teorías psicolingüísticas y cognitivistas que subyacen en él. Contra este conjunto de hipótesis que ignorarían el carácter histórico y social de las prácticas de lectura y que llevarían implícita una valoración de las lecturas realizadas por los sujetos en términos de “correctas” o “incorrectas”, la mirada etnográfica suspende tales valoraciones reinscribiendo los modos de leer en el acervo cultural de una determinada comunidad. Según el *discurso etnográfico*, las interpretaciones elaboradas por los sujetos a partir de la lectura de un

texto se construyen gracias a una configuración de saberes producidos por las sociedades a lo largo de su historia, de modo que toda interpretación estaría legitimada por un sustrato constituido por “la cultura escrita de la comunidad”. Quedan así eliminadas las condiciones de posibilidad de “lecturas deficitarias”, caracterización solo factible desde la posición mentalista y abstracta de las teorías psicolingüísticas; desde una perspectiva etnográfica, en cambio, todas las lecturas son el producto de saberes de diversa procedencia y siempre constitutivos del tejido cultural transitado por los jóvenes. No obstante, en tales conceptualizaciones teóricas resulta posible observar algunos problemas de índole metodológica, como la ausencia de vínculos entre los registros y sus interpretaciones, y de índole teórico-didáctica, como la falta de variables de carácter socioeconómico en el análisis de los registros.

El *discurso sociológico*, en cambio, toma precisamente como punto de partida esa dimensión material que el *discurso etnográfico* abandona. Para el *discurso sociológico*, la desigualdad en la distribución de bienes simbólicos y materiales imprime huellas en las prácticas de lectura y escritura de los sujetos; por lo tanto, las diferencias en las producciones de los jóvenes (sus interpretaciones de textos, por ejemplo) no responderían necesariamente a la diversidad de trayectorias culturales por diferentes zonas de “la cultura escrita de la comunidad”; por el contrario, en muchas de esas trayectorias se encuentran las marcas de la desigualdad social y cultural. Podría afirmarse que aquello que el *discurso etnográfico* denomina “la cultura escrita de la comunidad” se transforma en “un mapa social atravesado por la marginalidad y la exclusión” en el marco del *discurso sociológico*. Con una perspectiva que prefiere sostener las tensiones teórico-ideológicas, el *discurso sociológico* se resiste tanto a las perspectivas apocalípticas alarmadas por los déficits en la lectura como a la reivindicación de una supuesta diversidad respaldada en formas culturales novedosas y ajenas al aparentemente arcaico mundo del libro. En este sentido, se trata de un discurso consciente de que la escuela tiene la responsabilidad de transmitir a las nuevas generaciones un patrimonio cultural construido fundamentalmente sobre la base del universo letrado y, al mismo tiempo, de que la escuela posee una dinámica cultural propia que coloca su sello sobre cualquier propuesta que desde el exterior pretenda avanzar ignorando esa dinámica escolar.

Cada uno de los dos discursos deposita sus marcas en los materiales elaborados para el *Programa de Apoyo al último año del nivel medio*. En la propuesta relativa a la enseñanza de prácticas de lectura y escritura de textos literarios, el *discurso etnográfico de la lectura* construye como destinatario a un sujeto que, pese a ser un estudiante a punto de finalizar su educación secundaria, no ha recibido una formación

sistemática en la disciplina. Portador sólo de los saberes inherentes a la cultura escrita de la comunidad en la que está inscripto –o, mejor dicho, portador de los saberes que los autores de los materiales atribuyen a esa comunidad–, el destinatario parece haber frecuentado exclusivamente los productos de la cultura de masas, fundamentalmente cine comercial y televisión; de ahí que las actividades para la enseñanza de prácticas de lectura de textos literarios tomen constantemente ese mundo simbólico como referencia para la formulación de consignas; de ahí también el hecho de que los saberes atribuidos al destinatario tienden a colocarse en un primer plano en desmedro de los saberes específicos de la disciplina. En la propuesta relativa a la lectura y escritura de textos no literarios, el *discurso sociológico de la lectura* supone un destinatario que ha transitado por saberes culturales adquiridos fundamentalmente en el ámbito escolar. Lejos del tono lúdico y algo pueril de los materiales relativos al eje de lectura de textos literarios, el *discurso sociológico* inscribe en los materiales un estilo académico, similar al de los manuales de lectura y escritura de ingreso a los estudios superiores. Consciente de que la dinámica escolar imprime su sello sobre las propuestas de renovación que provienen del exterior de la escuela, el *discurso sociológico* opta por *no* introducir innovaciones significativas en lo relativo al tipo de actividades de lectura y escritura; sin embargo, el tipo de textos elegidos y su secuenciación rompen tanto con la tendencia al anonimato como con el rasgo habitual de la “sumatoria” de textos. Se propicia así un modo de leer en torno a problemáticas que se abordan a partir de textos explicativos, argumentativos e, inclusive, a través de la ficción (literatura, cómics, cine).



Conclusiones finales

Presentación

En esta última sección exponemos las principales conclusiones de nuestro trabajo. A tal fin dividimos la exposición en tres partes. En la primera, repasamos brevemente los objetivos, las características generales del corpus analizado y las principales hipótesis de nuestra investigación, que nos permitirán sistematizar las conclusiones que comentamos luego. En la segunda parte, desarrollamos las conclusiones propiamente dichas; hemos decidido presentarlas articuladas en torno a las dos hipótesis principales: en primer lugar, presentamos las conclusiones relativas a la hipótesis sobre el campo recontextualizador oficial concebido como *espacio polifónico*; en segundo lugar, las conclusiones relativas a la hipótesis sobre el campo recontextualizador oficial como *espacio agónico*. Finalmente, nos interesa señalar tentativamente algunos interrogantes que esta tesis deja abiertos y que eventualmente otras investigaciones podrán responder.

1. Síntesis del trabajo: objetivos, hipótesis y corpus de análisis

Como se anticipó en la Introducción, el *objetivo principal* de nuestro trabajo consistió en *establecer los diferentes tipos de discursos sobre la lectura, destinados al profesorado de Prácticas del Lenguaje y de Literatura de secundaria de la Provincia de Buenos Aires, producidos por diferentes agencias del campo recontextualizador oficial durante el período 2003-2011*. Dicho de otro modo, nuestro trabajo se propuso diseñar un mapa que permitiera distinguir los discursos a través de los cuales el campo recontextualizador oficial vehiculiza una serie de conceptualizaciones sobre la enseñanza de la lectura en el nivel secundario y que suelen comunicarse de un modo asistemático. Aun cuando provengan de diferentes agencias, circulen a través de distintos tipos de materiales y enuncien propuestas divergentes, los límites entre los discursos sobre la lectura resultan borrosos en el marco de un cúmulo de materiales que los docentes reciben periódicamente por parte de la administración.

Dado que perseguíamos desbrozar cada uno de los discursos recontextualizadores sobre la lectura, los *objetivos específicos* que se derivaron del objetivo principal mencionado fueron los siguientes:

1. *Determinar las conceptualizaciones teóricas del campo primario relativas a la enseñanza de la lectura (prácticas de lectura, prácticas de enseñanza y/o prácticas*

escolares de lectura de los estudiantes) que las fuentes secundarias han optado por recontextualizar. Este objetivo supuso rastrear los vínculos entre cada tipo de discurso recontextualizador y las hipótesis desarrolladas en el marco de diferentes disciplinas (la Lingüística, la Psicolingüística, los Estudios Culturales, la Filosofía, etcétera) en el campo de la producción discursiva.

2. Examinar en las fuentes secundarias las conceptualizaciones teóricas relativas a la enseñanza de la lectura (prácticas de lectura, prácticas de enseñanza y/o prácticas escolares de lectura de los estudiantes) desarrolladas dentro del campo intelectual de la educación por los agentes involucrados en la recontextualización. Para alcanzar este objetivo, postulamos el campo intelectual de la educación como una instancia intermedia, situada entre el campo primario y el campo recontextualizador. Intentamos rastrear allí las hipótesis que, previamente a la recontextualización, los agentes recontextualizadores produjeron en tanto agentes del campo intelectual.

3. Analizar críticamente los principales rasgos de cada uno de los discursos del campo recontextualizador oficial relativas a la enseñanza de la lectura (prácticas de lectura, prácticas de enseñanza y/o prácticas escolares de lectura de los estudiantes) vehiculizados en los materiales del corpus principal. Se trataba de atender especialmente al modo en que tanto las conceptualizaciones teóricas del campo primario como las desarrolladas en el campo intelectual de la educación habían sido trasladadas a los materiales para docentes; los materiales constituyeron el objeto principal desde el cual se partió para reconstruir los otros campos (primario, intelectual de la educación y secundario).

4. Analizar las características del campo secundario o campo pedagógico que los materiales del corpus principal postulan para la enseñanza de la lectura (prácticas de lectura, prácticas de enseñanza y/o prácticas escolares de lectura de los estudiantes) en el nivel secundario. Según este objetivo, se trató de observar los mecanismos de modelado de las prácticas de enseñanza, esto es, el diseño de un “aula” propuesta, implícita o explícitamente, como imagen ejemplar.

Para poder alcanzar los objetivos propuestos, analizamos un corpus principal conformado por una significativa cantidad de materiales sobre la enseñanza de la lectura en la escuela secundaria producidos entre 2003 y 2011, es decir, durante los años inmediatamente anteriores y posteriores a la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006), que estableció como obligatoria la totalidad de la educación secundaria en la Argentina. El corpus estuvo constituido por diversas clases de materiales: se examinaron recomendaciones metodológicas, comunicaciones de

resultados de operativos de evaluación, documentos curriculares, propuestas de actividades y antologías. Analizamos, también, un segundo corpus (las “fuentes secundarias”) conformado por publicaciones pertenecientes al campo intelectual de la educación y producidas por los mismos agentes que estuvieron a cargo de la autoría de los materiales del corpus principal.

El examen de los materiales permitió formular dos hipótesis:

1) Lejos de percibirse *un* discurso oficial sobre la lectura en la educación secundaria, existe *una pluralidad* de discursos recontextualizadores oficiales que en ocasiones se superponen, en otras difieren e incluso se contradicen, pese a que el destinatario de todos ellos es siempre el profesorado secundario de Lengua de la Provincia de Buenos Aires.

2) El hecho de que algunos de esos materiales comuniquen al profesorado posiciones diferentes o inclusive contrarias sobre la enseñanza de la lectura en el nivel secundario constituye un indicio de la existencia de un enfrentamiento por el capital simbólico entre discursos y agencias dentro del campo recontextualizador.

Teniendo en cuenta estas dos hipótesis, a continuación exponemos las principales conclusiones de nuestro trabajo.

2. Conclusiones

En primer lugar, presentamos las conclusiones relacionadas con la primera hipótesis, es decir, las conclusiones relativas a la existencia de una pluralidad de discursos recontextualizadores oficiales que convierten al campo recontextualizador en un espacio polifónico. En segundo lugar, exponemos las conclusiones relativas a la segunda hipótesis, aquella que propone pensar el campo recontextualizador como un espacio de disputas entre agencias y discursos sobre la lectura.

2.1. El campo recontextualizador como espacio polifónico

La combinación de dos indicadores –uno relativo a *conceptualizaciones teóricas del campo primario* y el otro a *la función* desempeñada por cada una de las agencias recontextualizadoras oficiales (funciones *evaluadora, curricular, de promoción o de*

articulación de niveles)– es la que nos ha permitido establecer una tipología de discursos recontextualizadores sobre la lectura:

- 1) un *discurso psicolingüístico evaluador*,
- 2) un *discurso socio-cognitivo curricular*,
- 3) un *discurso sociocultural de la promoción de la lectura*,
- 4) un *discurso filosófico de la promoción de la lectura*,
- 5) un *discurso etnográfico sobre la lectura para la articulación de niveles* y
- 6) un *discurso sociológico sobre la lectura para la articulación de niveles*.

En el siguiente cuadro presentamos los seis tipos de discursos recontextualizadores con sus correspondientes instancias de enunciación:

TIPO DE DISCURSO	AGENCIA	ALCANCE JURISDICCIONAL	AUTORES	TIPOS DE MATERIALES
<i>Discurso psicolingüístico evaluador de la comprensión lectora</i>	Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE). Ministerio de Educación de la Nación	Nacional	Equipo de Lengua de la DiNIECE	- Análisis de resultados - Recomendaciones metodológicas posteriores a los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) - Materiales de capacitación para los exámenes PISA
<i>Discurso socio-cognitivo curricular sobre la lectura</i>	Dirección Provincial de Educación Secundaria. Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires	Provincial	Equipo articulado en torno a <i>Lectura y vida</i> . <i>Revista Latinoamericana de lectura</i>	Documentos curriculares para las asignaturas Prácticas del Lenguaje y Literatura
<i>Discurso sociocultural de la promoción de la lectura</i>	"Plan Nacional de Lectura". Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente	Nacional	Coordinación del Plan Nacional de Lectura: Gustavo Bombini, director de <i>Lulú Coquette</i> . <i>Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura</i>	Colección "leer X leer. Lecturas para estudiantes" (antología de textos literarios y no literarios)
<i>Discurso filosófico de la promoción de la lectura</i>	Programa Provincial de Lectura en la Escuela. Dirección Provincial de Proyectos Especiales y Dirección de Formación Continua	Provincial	Coordinación del Programa Provincial de Lectura en la Escuela: Miguel Dalmaroni	<i>Leer literatura en la escuela secundaria</i> . Libro de propuestas para el trabajo en el aula

<p>Discurso etnográfico sobre la lectura para la articulación de niveles</p>	<p>Programa “Apoyo al último año del Nivel Secundario para la articulación con el Nivel Superior”. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente</p>	<p>Nacional</p>	<p>Autoría de los materiales del Eje de Literatura: Carolina Cuesta y Sergio Frugoni, agentes del equipo articulado en torno a <i>Lulú Coquette</i>. <i>Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura</i></p>	<p>- Cuaderno de trabajo para los docentes - Cuaderno de trabajo para los alumnos</p>
<p>Discurso sociológico sobre la lectura para la articulación de niveles</p>	<p>Programa “Apoyo al último año del Nivel Secundario para la articulación con el Nivel Superior”. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente</p>	<p>Nacional</p>	<p>Autoría de los materiales del Eje de Lengua: Fernanda Cano (con la colaboración de Analía Reale), agente del equipo articulado en torno al Posgrado en Lectura, escritura y educación de FLACSO</p>	<p>- Cuaderno de trabajo para los docentes - Cuaderno de trabajo para los alumnos</p>

El primero de los discursos recontextualizadores oficiales sobre la lectura que hemos descrito en nuestro trabajo es aquel que denominamos *discurso psicolingüístico evaluador de la comprensión lectora*. Puesto a circular a través de los “análisis de resultados” y de las “recomendaciones metodológicas” de la DiNIECE luego de cada uno de los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) de Lengua, el *discurso psicolingüístico evaluador* recontextualiza el discurso de PISA, que a su vez recontextualiza las conceptualizaciones desarrolladas en el campo primario por la Lingüística y la Psicolingüística, en especial las nociones de la Lingüística Textual relativas a los tipos o secuencias textuales y géneros discursivos, y las hipótesis de la Psicolingüística sobre el procesamiento cognitivo de textos escritos (el llamado “modelo estratégico proposicional” de Teun van Dijk y Walter Kintsch). Ambas disciplinas le otorgan al discurso en cuestión la posibilidad de determinar los contenidos y las capacidades cognitivas a evaluar, conectar contenidos y capacidades con niveles de desempeño, analizar los resultados que arrojan los exámenes y, en definitiva, legitimar el proceso completo de evaluación y medición. De este modo, el *discurso psicolingüístico evaluador* se presenta como garante de objetividad y oculta que el instrumento en el que mejor encuentra su concreción, el *examen de comprensión lectora*, constituye en verdad un género discursivo que admite la inclusión de *ardides* (falsos indicios) e introduce el *riesgo de sobreinterpretación* por parte del lector. En cuanto al modelado del campo secundario, el *discurso psicolingüístico evaluador* propicia la construcción de un aula articulada en torno al formato “lectura de texto + resolución de consignas de comprensión lectora”; se trata de una dinámica conformada por la lectura de una sucesión de textos con escasa

vinculación mutua, acompañados por ejercicios de comprensión lectora; los textos son, fundamentalmente, textos no literarios (la literatura queda soslayada y se la utiliza solo para determinar la comprensión de procedimientos formales específicos de los textos literarios), no articulados en corpus y cuya lectura prescinde de datos vinculados con la situación comunicativa en la que los textos fueron producidos.

El segundo de los discursos descriptos es el *discurso socio-cognitivo curricular*. Plasmado especialmente en los *Diseños Curriculares* de las asignaturas Prácticas del Lenguaje (1º, 2º y 3º año) y Literatura (4º, 5º y 6º año) de la educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires, el *discurso socio-cognitivo curricular* recontextualiza las conceptualizaciones teóricas desarrolladas en el campo intelectual de la educación por las autoras nucleadas en torno a *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. En el marco de la publicación, gracias a los aportes de la Psicología Cognitiva, de la Didáctica de la Matemática y de las Ciencias del Lenguaje (Lingüística y Psicolingüística) aplicadas a la construcción de una Didáctica de la Lectura, las autoras ensayan el diseño teórico de un artefacto para la intervención en el campo recontextualizador: *el proyecto*. Se trata de un dispositivo capaz de derribar el principal problema que atravesaría la enseñanza de la lectura, consistente en la separación entre su “versión social” y su “versión escolar”. De este modo, el discurso recontextualizador se articula en torno a una serie de antinomias (*estudio de la gramática versus estudio del uso de la lengua; contenidos concebidos como temas versus contenidos concebidos como prácticas; textos escolares versus textos de circulación extraescolar; etcétera*) que tienen en común la postulación de un *polo social* hacia el cual deben tender las prácticas escolares para despojarlas, en lo posible, de sus rasgos “escolares”. El modelado de las prácticas de enseñanza de la lectura en el campo secundario se produce a través de dos mecanismos: por un lado, la estipulación de los objetos de lectura, especialmente aquellos que se relacionan con “el ámbito de la formación ciudadana” en desmedro de otras clases de textos y, por otro lado, la prescripción de prácticas de lectura, fuertemente pautadas a través de actividades que, lejos de culminar con la lectura propiamente dicha, conducen a una sistemática “socialización” del trabajo dentro del aula, fuera del aula y en instituciones ajenas al ámbito escolar.

El *discurso sociocultural de la promoción de la lectura*, cuya concreción oficial se observa en los materiales producidos en el marco del Plan Nacional de Lectura (2003-2007), se vincula directamente con la Didáctica Sociocultural de la Lengua y la Literatura que Gustavo Bombini, especialista en Didáctica de la Literatura, se propone crear como disciplina. Este discurso adopta del campo primario principalmente las

conceptualizaciones teóricas de Michel de Certeau sobre las “artes de hacer” y las conceptualizaciones de Michel Foucault sobre los “saberes sujetos” de los sectores populares. Llevadas tales conceptualizaciones al campo intelectual de la educación, las investigaciones del *discurso sociocultural* detectan el problema de que la escuela moderna ha procurado homogeneizar los modos de leer de los alumnos de acuerdo con las prácticas de lectura desarrolladas por sujetos letrados de clase media (el *nosotros letrado*) y ese intento homogeneizador ha constituido uno de los principales factores del fracaso escolar en lo que respecta a la formación lectora de los estudiantes que no pertenecen a ese *nosotros letrado*. La solución que la Didáctica Sociocultural propone consiste, por una parte, en desplazar el sitio de privilegio que la escuela ha tenido en la investigación educativa e incluir como objetos de estudio ámbitos de lectura considerados jerárquicamente equivalentes y, por otra parte, homologar las prácticas escolares de lectura a aquellas que desarrollan los sectores populares en ámbitos ajenos al espacio escolar. El rasgo principal que se observa en el discurso recontextualizador –rasgo que permite homologar las prácticas escolares de lectura a las desarrolladas en ámbitos extraescolares– consiste en despojar las prácticas escolares de lectura de sus rasgos institucionales y colectivos, gracias a la concepción de la lectura como experiencia o vivencia fundamentalmente individual. Consecuentemente, los materiales destinados al campo pedagógico buscan modelar las prácticas de enseñanza eliminando todo elemento que tienda a inscribir cualquier tipo de especificidad en la lectura escolar; aun cuando los materiales estén conformados por –como indica la segunda parte del título de la colección a la que pertenecen– “libros para estudiantes”, el objetivo de la lectura escolar será –como indica la primera parte del título– el de “leer por leer”. De este modo, no solamente se trata de llevar adelante la tarea de promoción de la lectura fuera de la escuela abandonando como referente la imagen que la escuela moderna ha construido en torno a las prácticas de lectura, sino que además se busca intervenir en el ámbito escolar para que esa imagen sea abandonada por la escuela misma.

Una segunda variante del discurso de la promoción de la lectura recurre a conceptualizaciones del campo primario producidas en el marco de la Filosofía. Articulador del Programa Provincial de Lectura en la Escuela, el *discurso filosófico de la promoción de la lectura* que elabora Miguel Dalmaroni encuentra sus condiciones de posibilidad en las ideas de Jacques Rancière acerca del orden “emancipador” (no “explicador”) de la enseñanza, y en las de Alain Badiou acerca del “ser” y el “acontecimiento”. Trasladando ambas líneas teóricas hacia el campo intelectual de la educación, Dalmaroni, quien se sabe parte de una academia con escasa tradición e

interés en la investigación educativa, advierte que el principal problema que debe enfrentar un plan de promoción de la lectura consiste en la tendencia de la institución escolar a imponer y fijar sentidos sobre las producciones literarias o, para plantearlo en términos cercanos a Rancière y Badiou, en la tendencia del “maestro explicador” a anular las posibilidades “emancipatorias” y la irrupción del “acontecimiento” a través de la literatura; si la lectura de literatura rehúye el sentido, la escuela parece necesitar estabilizarlo. Los materiales que el *discurso filosófico de la promoción de la lectura* produce en el campo recontextualizador acercan una propuesta de solución para ese problema: ofrecen, por un lado, una selección de textos caracterizados siempre por el desvío o la ruptura y, por otro lado, un conjunto de interpretaciones para esos textos que rehúyen las clasificaciones y subrayan la imposibilidad de determinar sentidos únicos y definitivos. De este modo, el *discurso filosófico* busca modelar el campo secundario imaginando un aula de la que desaparecen prácticas de lectura que constituyen parte tradicional de la dinámica escolar (guías de análisis de textos, lectura individual, explicación de conceptos teóricos, por ejemplo) y, en cambio, ingresan en ella prácticas similares a las del ámbito académico, como la modalidad del taller o del seminario; así, la discusión colectiva de interpretaciones incesantemente interrogadas y cuestionadas lograría modelar un aula en la que el “maestro explicador” ya no constituiría un obstáculo para la irrupción del “acontecimiento”.

En cuanto a los discursos de programas de articulación de la educación secundaria con el nivel superior, el *discurso etnográfico*, fuertemente emparentado institucional y conceptualmente con el *discurso sociocultural de la promoción de la lectura*, parte de una fuerte crítica contra las conceptualizaciones psicolingüísticas y cognitivistas dado que, por una parte, sus “postulados mentalistas” impedirían abordar el estudio de las prácticas de lectura efectivamente llevadas a cabo por los sujetos en un determinado contexto social y cultural y, por otra parte, la noción misma de “comprensión lectora” contribuiría a clasificar a los sujetos en “buenos” o “malos” lectores, y a las lecturas en “correctas” o “incorrectas”. Por el contrario, la perspectiva etnográfica permitiría alejarse de tales taxonomías y estudiar los modos de leer de los sujetos de acuerdo con los saberes procedentes de “la cultura escrita de cada comunidad” y no desde parámetros cognitivistas universales, generales y abstractos. Independientemente de las condiciones socioeconómicas que determinan la formación de los sujetos, los saberes de los lectores serían siempre parte de un acervo cultural (aunque, paradójicamente, se asemejarían a los saberes disciplinares de la teoría y la crítica literaria). De este modo, el discurso recontextualizador, que pone en circulación Carolina Cuesta a través de los materiales del primer eje *Programa de Apoyo al último*

año de la educación secundaria, tiende a priorizar saberes procedentes de los medios masivos de comunicación y de las prácticas cotidianas que se atribuyen a los sujetos lectores, en desmedro de los contenidos disciplinares que los estudiantes han frecuentado a lo largo de su formación escolar. El *discurso etnográfico para la articulación de niveles* procura modelar así un aula de literatura en la que, a partir de la lectura de textos, el docente recupera los saberes de los jóvenes sin que en esa tarea interfiera la noción de “comprensión lectora” ni juicios sobre interpretaciones incorrectas; los saberes que los alumnos ya “traen inscriptos” en sus identidades culturales constituirían condición necesaria y suficiente para desarrollar las prácticas escolares de lectura.

Finalmente, el *discurso sociológico sobre la lectura para la articulación de niveles* proviene de las conceptualizaciones teóricas que en el campo intelectual de la educación ha llevado adelante el equipo de docentes del Posgrado en Lectura, escritura y educación de FLACSO y cuya recontextualización efectúa Fernanda Cano, una de las integrantes del equipo, a través de su participación como autora del segundo eje de materiales del *Programa de Apoyo al último año de la educación secundaria*. Adoptando –al igual que el *discurso sociocultural de la promoción* y el *discurso etnográfico para la articulación de niveles*– algunos de los aportes socioculturales del campo primario, el *discurso sociológico* encuentra principalmente en tres puntos clave sus rasgos distintivos: en primer lugar, el examen de la dinámica escolar permite a las autoras reconocer tanto los límites de la intervención externa sobre las instituciones educativas como la existencia de una lógica escolar que imprime su propio sello sobre cualquier propuesta transformadora; en segundo lugar, las hipótesis sobre la lectura escolar están fuertemente imbricadas con una perspectiva sobre particularidades relativas a la escuela argentina contemporánea, lo que conduce a relativizar en gran medida los alcances de la bibliografía sociocultural francófona y a combinarla con aportes psicolingüísticos y cognitivistas sobre la lectura; finalmente, la perspectiva socioeconómica sobre el problema de la desigualdad educativa que asumen las autoras les permite desplazar la tentación de encontrar invariablemente “riqueza simbólica” en la diversidad de lecturas puestas en práctica por los sectores populares y, en lugar de ello, acentuar la necesidad de democratizar saberes vinculados con la lectura como parte de una tarea de distribución de bienes culturales. Consecuentemente, la recontextualización a través de los materiales elaborados para el *Programa de Apoyo*, relativos a la lectura de textos no literarios, busca recuperar una serie de contenidos curriculares que involucran una mirada interdisciplinaria; la propuesta consiste en la lectura de textos de autores significativos

articulados en corpus temáticos cuyo conocimiento resulta relevante para quienes se proponen ingresar a los estudios superiores, sin que la tarea signifique una transformación radical de las prácticas escolares de enseñanza ni la introducción de prácticas propias del ámbito académico. De este modo, el modelado del campo secundario introduce cambios significativos en los objetos tradicionales de lectura, incorporando materiales similares a los que se utilizan en los inicios de los estudios superiores, poniendo a disposición del destinatario una serie de saberes fundamentales para la continuidad en los estudios, a partir de actividades de lectura que no resultan extrañas al ámbito escolar.

En resumen, teniendo en cuenta las conceptualizaciones del campo primario y del campo intelectual de la educación que ponen a circular los materiales examinados, y el modo en que tales materiales buscan modelar las prácticas de enseñanza, nuestro análisis ha establecido la presencia de al menos seis tipos de discursos recontextualizadores oficiales diferentes sobre la lectura en la escuela secundaria, coincidentes todos ellos en contar siempre con el profesorado de Lengua de la Provincia de Buenos Aires ya como destinatario exclusivo, ya como uno de los destinatarios principales. Resulta difícil, entonces, hablar de prácticas o concepciones sobre la lectura que, como suele comúnmente decirse, “*el Estado*”, “*la política educativa*” o “*la Administración*” –concebidos como una totalidad unívoca y homogénea– buscarían reproducir o instalar en la escuela secundaria. Más afín al concepto de “*balcanización*” que a la imagen de un bloque monolítico, el campo recontextualizador oficial exhibe la polifonía propia de los espacios caracterizados por el disenso, la tensión y la lucha discursiva.

A modo de síntesis, a continuación presentamos un cuadro que recupera los principales aspectos que caracterizan a cada uno de los discursos reseñados:

TIPO DE DISCURSO	CONCEPTUALIZACIONES DEL CAMPO PRIMARIO	CONCEPTUALIZACIONES DEL CAMPO INTELECTUAL DE LA EDUCACIÓN / DE OTROS CAMPOS RECONTEXTUALIZADORES	PRINCIPALES RASGOS DEL DISCURSO RECONTEXTUALIZADOR	DISPOSITIVOS PARA EL MODELADO DEL CAMPO SECUNDARIO
Discurso psicolingüístico evaluador de la comprensión lectora	Lingüística textual Psicolingüística (procesamiento de textos escritos)	Diagnóstico sobre la lectura escolar: problemas de comprensión lectora (inferencia de información) Propuesta de solución: reducción del currículum de Lengua a prácticas de lectura; reducción de la clase al formato "lectura de texto + resolución de guías de comprensión lectora"	Uso de los saberes del campo primario para el diseño de contenidos y capacidades, niveles de desempeño y análisis de resultados Ocultamiento del carácter de género discursivo del test de comprensión lectora	Test de comprensión lectora Actividades de lectura de textos inconexos y resolución de ejercicios de comprensión lectora
Discurso socio-cognitivo curricular sobre la lectura	Psicología Cognitiva Didáctica de la Matemática Ciencias del Lenguaje (Lingüística y Psicolingüística)	Diagnóstico sobre la lectura escolar: fuerte distancia entre la "versión social" y la "versión escolar" de la lectura Propuesta de solución: <i>proyectos de lectura</i>	Colocación de un "polo social" como utopía a la cual deben orientarse las prácticas escolares en contenidos y prácticas de lectura	Proyectos de lectura: 1. Objetos de lectura: estipulación de textos del ámbito de formación ciudadana 2. Actividades de lectura orientadas a la <i>socialización</i> (dentro del aula, fuera del aula, inserción en diversas instituciones)
Discurso sociocultural de la promoción de la lectura	Conceptualizaciones socioculturales: - Michel de Certeau: noción de "artes de hacer" - Michel Foucault: noción de "saberes sujetos"	Diagnóstico sobre la lectura escolar: avasallamiento de las "artes de hacer" y de los "saberes sujetos" por parte de las prácticas de lectura de la escuela moderna Propuesta de solución: homologación de las prácticas escolares de lectura a las prácticas de lectura ajenas al ámbito escolar desarrolladas por los sectores populares	Priorización de la experiencia y vivencias subjetivas de los sujetos en las prácticas de lectura, en desmedro de los aspectos institucionales y colectivos	Objetos de lectura: antologías escolares elaboradas a partir de los criterios de la variedad y la cantidad, sin actividades de lectura

<p>Discurso filosófico de la promoción de la lectura</p>	<p>Filosofía</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jacques Rancière: noción de “emancipación” - Alain Badiou: noción de “acontecimiento” 	<p>Diagnóstico sobre la lectura escolar: problema de la clausura de interpretaciones por parte del docente e impedimento de la irrupción del “acontecimiento”</p> <p>Propuesta de solución: eliminación de la figura del “maestro explicador” (Rancière)</p>	<p>Construcción de un canon literario caracterizado por la ruptura y el desvío</p> <p>Prescripción de lectura de la ambigüedad y eliminación de categorías de análisis</p>	<p>Actividades exclusivas de lectura oral y discusión colectiva de interpretaciones</p>
<p>Discurso etnográfico sobre la lectura para la articulación de niveles</p>	<p>Conceptualizaciones socioculturales: Roger Chartier, Michel de Certeau, Michèle Petit (rescate de la crítica a las miradas elitistas sobre la cultura popular)</p>	<p>Diagnóstico sobre la lectura escolar: mirada sobre las lecturas de los alumnos en términos de déficits de comprensión lectora</p> <p>Propuesta de solución: eliminación de la noción de “comprensión lectora” e incorporación de los saberes extraescolares como parte de “la cultura escrita de la comunidad” en la interpretación de textos</p>	<p>Priorización de los saberes procedentes del cotidiano y de los medios masivos en desmedro de los contenidos escolares y saberes disciplinares en la interpretación de textos</p>	<p>Actividades de interpretación de textos a partir de saberes cotidianos atribuidos a los estudiantes (especialmente aquellos procedentes de los medios masivos)</p>
<p>Discurso sociológico sobre la lectura para la articulación de niveles</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptualizaciones socioculturales: Roger y Anne Marie Chartier, Michel de Certeau, Jean Hébrard y Michèle Petit (rescate de nociones vinculadas con la idea de “comunidad de lectura”) - Conceptualizaciones psicolingüísticas (rescate de los aportes vinculados con la interacción texto-lector o “comprensión lectora”) 	<p>Diagnóstico sobre la lectura escolar: desigualdad en la distribución de bienes simbólicos y materiales en torno a la lectura</p> <p>Propuesta de solución: necesidad de democratización de la “cultura común” atendiendo a la dinámica propia de la institución escolar</p>	<p>Priorización de los contenidos escolares y saberes disciplinares en la selección de textos y en las interpretaciones</p>	<p>Actividades de lectura comunes en el ámbito escolar sobre textos articulados de manera similar al ámbito académico (“textos autor” articulados en corpus temáticos)</p>

2.2. El campo recontextualizador como espacio agónico

Las posiciones relativas de los discursos recontextualizadores

Lejos de convivir pacíficamente o de ignorarse entre sí, los discursos recontextualizadores oficiales sobre la lectura que hemos examinado siguen la lógica agónica propia de todo campo. Aun cuando en la práctica cotidiana los materiales puedan llegar a manos de los docentes como si operaran por una sumatoria en la que “todo es bienvenido” o como si fueran complementarios, el examen del corpus permite observar que los discursos no constituyen meras propuestas intercambiables para la enseñanza de la lectura ni se perciben a sí mismos de tal modo. Cada uno de ellos se reconoce ocupando una posición relativa en un espacio donde diferentes agencias se enfrentan por la posesión del capital legítimo; en algunos casos, esa posición relativa conduce a la conservación del poder simbólico mientras que en otros se intenta socavar ese poder.

El *discurso psicolingüístico evaluador de la comprensión lectora* es el que ocupa una posición dominante dentro del campo recontextualizador oficial. En primer lugar, su alto nivel de legitimidad puede observarse en las características de los agentes que sostienen ese discurso. El “equipo de Lengua” de la DiNIECE está constituido por un agente colectivo de escasa relevancia en campos ajenos al recontextualizador oficial. Sin inscripción en el campo intelectual, los agentes del equipo en cuestión no han producido un discurso sobre la lectura, sino que se han encargado de recontextualizar el discurso ya recontextualizado previamente por una agencia internacional. La tarea del equipo es una tarea de *aplicación* o de *adaptación*, de modo que en el discurso recontextualizador no existe ningún tipo de marca teórica propia; en este sentido, podría considerarse en las antípodas de los discursos de la promoción de la lectura, donde la tarea misma de la promoción convoca a agentes individuales cuyos nombres y apellidos representan en sí mismos una teoría sobre la lectura y cuyas marcas pueden percibirse tanto en la producción de conceptualizaciones teóricas en el campo intelectual como en la elaboración del discurso recontextualizador. El relativo anonimato de los integrantes del equipo de Lengua de la DiNIECE es posible gracias a que la legitimidad del *discurso psicolingüístico evaluador* reside en su procedencia de organismos internacionales; la recontextualización no requiere la intervención de especialistas reconocidos, sino, simplemente, la participación de administradores que lleven a cabo un ejercicio de instrumentación.

En segundo lugar, el alto nivel de legitimidad del *discurso psicolingüístico evaluador de la comprensión lectora* se observa en su carencia de reflexión teórica. Si el resto de los discursos recontextualizadores examinados recurren permanentemente a conceptualizaciones del campo primario con el fin de fundamentar sus propuestas de intervención, los materiales de la DiNIECE operan con la despreocupación de quien se sabe autorizado y cuyas hipótesis no necesitan ser demostradas. Si el resto de los discursos problematizan una multiplicidad de cuestiones que en no pocos casos exceden el tema de la lectura (abordan problemáticas tales como los vínculos entre escuela y sociedad, la tensión entre igualdad y diversidad, la dimensión política de la lectura, etcétera), el *discurso psicolingüístico evaluador*, técnico y operativo, homologado a los modos de medición de los operativos internacionales a partir de 2005, sólo se limita a exponer resultados de exámenes y propuestas de trabajo para el aula fácilmente aplicables en cualquier contexto.

Finalmente, el carácter dominante del *discurso psicolingüístico evaluador* puede observarse en la necesidad que los otros discursos manifiestan en definirse respecto de él. Es así como, por ejemplo, el *discurso socio-cognitivo curricular* se pronuncia a favor de una “evaluación auténtica” más cercana al desarrollo de “proyectos” y decididamente en contra de una “cultura del test”; el *discurso sociocultural de la promoción de la lectura* se manifiesta explícitamente contra el “universalismo abstracto” de las conceptualizaciones psicolingüísticas de la lectura y el *discurso filosófico* elige reducir al absurdo el estilo de sus formulaciones: “Se debe aspirar a que un niño de tal edad lea de corrido N caracteres por minuto”.

Del resto de los discursos, podría afirmarse que el *discurso socio-cognitivo curricular* comparte con el *psicolingüístico evaluador* una posición de privilegio dentro del campo recontextualizador, especialmente si se tiene en cuenta su poder institucional: independientemente del discurso que vehiculicen, los documentos curriculares cuentan con la ventaja de un mayor nivel de prescripción que los planes o los programas. En todo caso, si se encuentra por debajo del *discurso psicolingüístico evaluador*, esa posición de dominado dentro de la fracción dominante responde, entre otras razones, al alcance político-territorial: mientras que los discursos de la DiNIECE llegan directamente a la totalidad del país, los discursos de los *Diseños Curriculares* tienen jurisdicción solo dentro de la Provincia de Buenos Aires. Aquí también el carácter dominante del *discurso socio-cognitivo curricular* puede observarse en su condición de “blanco de críticas” por parte de los otros discursos, en particular por parte del *discurso sociocultural de la promoción* y del *discurso etnográfico para la articulación de niveles*. Gustavo Bombini y Carolina Cuesta son quienes más

radicalmente han criticado las propuestas del equipo a cargo de la elaboración del currículum provincial, particularmente en los trabajos en que ambos autores se proponen fundar una Didáctica Sociocultural de la Lengua y la Literatura en oposición, precisamente, a las didácticas de la lectura de base cognitivista.

El sistema constituido por el resto de los discursos —el *discurso sociocultural* y el *discurso filosófico de la promoción de la lectura*, y el *discurso etnográfico* y el *discurso sociológico de la lectura para la articulación de niveles*— podría considerarse como la fracción dominada de los discursos recontextualizadores sobre la lectura. A partir de 2003, las agencias nacionales y provinciales del campo recontextualizador oficial comenzaron a producir sistemáticamente planes y programas que intentan vehicular nuevos discursos sobre la enseñanza de la lectura en la escuela secundaria (surgen así los *discursos de la promoción de la lectura* y los *discursos para la articulación de niveles*); se trata de discursos que, o bien se presentan como alternativos a los discursos dominantes, es decir, a los discursos producidos por las agencias a cargo de la evaluación y de la producción curricular, o bien como discursos que llegan para paliar algún tipo de problemática que ni las agencias evaluadoras ni las curriculares han podido resolver.

En tanto discursos procedentes de planes y programas, estas instancias carecen del peso institucional del currículum o del operativo de evaluación. No obstante, al mismo tiempo, podría considerarse que el formato mismo del “plan” o del “programa” constituye una estructura valiosa que han encontrado ciertas agencias del campo recontextualizador oficial para disputar espacios a las agencias evaluadoras y curriculares. La forma “plan” o “programa”, entonces, es *índice de subordinación* a otros formatos de mayor alcance (al del “operativo de evaluación” o al del “diseño curricular”), pero también constituye *estrategia de intervención* en el campo, estrategia que se ha revelado no poco eficaz dado que, como hemos observado, los materiales de planes y programas han logrado penetrar inclusive aquellas prácticas de enseñanza que se desarrollan por fuera de esos planes y programas.

El siguiente gráfico proporciona una representación posible de la distribución jerárquica en el campo recontextualizador de los discursos analizados:



El *discurso psicolingüístico evaluador* ocupa el espacio dominante dentro del campo recontextualizador y le sigue el *discurso socio-cognitivo curricular*; las franjas correspondientes a ambos discursos ocupan las mayores superficies de la pirámide invertida. En cambio, el vértice inferior, de menor superficie, representa a los discursos de planes y de programas; el relleno en forma de tejido –que contrasta con la uniformidad de los rellenos superiores– procura mostrar un espacio “en construcción”, es decir, una zona del campo recontextualizador conformada por discursos que muestran un estado aún volátil que contrasta con la estabilidad institucional de aquellos discursos que se saben dominantes.

Las estrategias de los discursos recontextualizadores

Para adoptar una categoría que utiliza Bourdieu en relación con el campo científico, también en relación con el campo recontextualizador puede afirmarse que los discursos dominantes adoptan “estrategias de conservación” tendientes a perpetuar el orden del cual son parte interesada (Bourdieu, 1976 [2003]). El *discurso psicolingüístico evaluador* y el *discurso socio-cognitivo curricular*, los dos discursos dominantes del campo recontextualizador, no solo se sostienen gracias al poder político-institucional de cada una de las agencias, sino que adoptan ciertas estrategias específicamente discursivas destinadas a la conservación de la legitimidad que otros discursos intentan disputarles.

La estrategia más evidente que ha adoptado el *discurso psicolingüístico evaluador* ha sido la de despojarse eficazmente de las connotaciones que la asociaban con la

desprestigiada década de los años noventa. Si los operativos de evaluación de la comprensión lectora a través de pruebas estandarizadas implementados por aquellos años habían quedado asociados a la injerencia de organismos internacionales vinculados con la promoción de políticas neoliberales y, en última instancia, con el objetivo de “modernizar” los sistemas educativos latinoamericanos, en la primera década del siglo XXI el *discurso evaluador* adoptó con inteligente rapidez nuevos valores ideológicos: ahora, la evaluación de la comprensión lectora persigue la construcción de una “escuela justa”, con aprendizajes de calidad especialmente para los más pobres. Ha encontrado, además, el modo de atribuir a la decisión de continuar con la participación en los exámenes internacionales cierto matiz de orgullo nacional, afín a la nueva era (“Te sugerimos que las realices [las pruebas PISA] de la mejor forma posible, ya que representarás a nuestro país en una evaluación internacional”).

El *discurso socio-cognitivo curricular* encuentra una estrategia de conservación que logra combinar de manera privilegiada lo instruccional y lo regulativo. Gracias a la postulación de “proyectos” como el modo más eficaz de articular la versión escolar y la versión social de la lectura, este discurso proporciona un dispositivo que resolvería aquello que percibe como problema: las diferencias extremas entre las prácticas de lectura que lleva a cabo el ámbito escolar y las que se realizan fuera de la escuela. Al mismo tiempo, el insistente llamado a la socialización (de interpretaciones, de producciones, de experiencias) y a la frecuentación de ámbitos extraescolares institucionalmente regulados revela el interés del currículum provincial por trazar un circuito para los jóvenes de la Provincia de Buenos Aires. Para decirlo en términos de Michèle Petit, gracias a la inscripción de los adolescentes en tales circuitos, se evitaría que quede “expuesto a que una relación totalizadora con una banda, una secta, una etnia, una cofradía, una mezquita o un territorio, venga a traer el remedio para las crisis de identidades” (2008 [1999]: 75). La legitimidad del discurso socio-curricular, entonces, está dada por su contribución a la institucionalización de jóvenes procedentes de contextos sociales marginales a través de los proyectos de lectura.

En lo que respecta al conjunto de discursos “dominados”, una de las “estrategias de subversión” (Bourdieu, *op. cit.*) que estos ponen en práctica consiste en enfrentar los discursos dominantes adoptando como blanco de ataque la principal noción relativa a su discurso instruccional. Podría afirmarse que el concepto de “comprensión lectora”, núcleo que condensa el discurso instruccional tanto de la agencia evaluadora como de la agencia curricular, se convierte en el punto contra el cual se dirigen las críticas de los discursos dominados y, frente a él, opondrán un *discurso instruccional alternativo*.

Los *discursos de la promoción de la lectura* y el *discurso etnográfico para la articulación de niveles* son los que más radicalmente asumen una posición explícita de enfrentamiento contra las hipótesis psicolingüísticas y cognitivistas sobre la lectura condensadas en la idea de “comprensión”. Contra esta idea, el *discurso sociocultural de la promoción de la lectura* señalará que la comprensión lectora pretende establecer un patrón de lectura ignorando que los sujetos leen desde una pluralidad de “artes de hacer” respaldados por “saberes sujetos” que escapan a modelos universales y abstractos; el *discurso filosófico de la promoción de la lectura* postulará que la comprensión lectora (“eso que tanto les gusta a los pedagogos escolares de la lectura”, dice Dalmaroni) es precisamente aquello que la lectura rechaza: nada más alejado de la verdadera lectura que pretender construir sentidos sobre lo leído; en cuanto al *discurso etnográfico de la lectura para la articulación de niveles*, observa que la noción de comprensión lectora, construida sobre postulados “mentalistas” y no socioculturales, desconoce los modos de leer que ejercen los sujetos a partir de “los saberes de la cultura escrita” de su comunidad de pertenencia.

Pero no es solo la dimensión *instruccional* de los discursos psicolingüísticos y cognitivistas dominantes aquello que los discursos dominados enfrentan: también se proponen denunciar su *discurso regulativo*. Cuando Bombini observa que la “comprensión lectora” no es sino un mito etnocentrista construido por la escuela moderna; cuando Dalmaroni denuncia el “cuantitativismo de mercado, especialmente cuando lo han comprado los Estados y los organismos internacionales cuyas sociometrías y estadísticas son manjar para las corporaciones mediáticas y extorsión hacia los funcionarios a cargo de las políticas educativas” (2011^b: 8); cuando Cuesta advierte que “los alumnos que no ‘aprenden’ a leer según estos parámetros cognitivistas [son] categorizados como ‘no lectores’ o ‘malos lectores’” y que “los sujetos son tipologizados según ciertas capacidades mentales que deberían poseer para leer y de este modo se los estaría estigmatizando más que enseñándoles a leer” (2003: 16), los autores están atacando el *discurso regulativo* en el que, según cada uno de ellos, estaría inserto el discurso instruccional de la “comprensión”.

La radicalidad del enfrentamiento conduce, entonces, a rechazar la noción misma de “comprensión lectora”. Y aquí es donde reside la principal debilidad de los discursos dominados: desechando la noción de “comprensión” por la supuesta estigmatización que tal concepto ejercería sobre los sujetos arrojándolos al “déficit”, los discursos *sociocultural*, *filosófico* y *etnográfico* oponen una serie de nociones cuya característica común consiste en el *superávit*. Contra el señalamiento de *la carencia*, se opta por exagerar *la abundancia*. Es así como la “comprensión lectora”, con su inherente

pesimismo, constituiría una especie de rémora que debe ser reemplazada por el optimismo que despiertan las “artes de hacer” (Bombini), “la cultura escrita de la comunidad” (Cuesta) o la irrupción del “acontecimiento” y las posibilidades “emancipatorias” de la lectura (Dalmaroni). Estos tres discursos podrían denominarse “anticomprensivistas”: ignoran las posibilidades que la comprensión lectora tiene de favorecer el desarrollo de “artes de hacer” (Bombini), de “los saberes de la cultura escrita de la comunidad” (Cuesta) y de las condiciones para que la lectura de literatura encuentre la ilegibilidad propia del “evento de desubjetivación” (Dalmaroni). Ignoran también que las dificultades de comprensión lectora (la expresión misma “dificultades de comprensión lectora” provocaría una sonrisa irónica en los agentes representantes de los discursos anticomprensivistas) no están desvinculadas de la desigual distribución de bienes materiales y simbólicos. Al respecto, hemos observado que los discursos *filosófico*, *sociocultural* y *etnográfico* tienden a soslayar en el análisis las particularidades socioeconómicas de la educación en la Provincia de Buenos Aires. Se trata de discursos “idealistas” (en el sentido de que no contemplan aspectos materiales): las artes de hacer, la posesión de los saberes de la cultura escrita de la comunidad y las posibilidades emancipatorias de la desubjetivación estarían democráticamente inscriptas en todos los sujetos, independientemente de su mayor o menor acceso a bienes materiales y simbólicos.

Además de “anti-comprensivistas”, podría afirmarse que los tres también tienen algo de “anti-escolar”: no parecen proponer tanto *transformaciones de las prácticas escolares* de lectura como una *transformación de la escuela*. En lo que respecta a este rasgo podría sumarse también el *discurso socio-cognitivo curricular*, que persigue la mimetización de la versión social de la lectura en desmedro de su versión escolar. Si, como señalan Clemente y Domínguez, “enseñar a leer ha sido y es un tema capital de la escuela” (*op. cit.*: 11), los discursos más radicalizados parecen haber encontrado en otros ámbitos mejores condiciones para que tal aprendizaje ocurra: bibliotecas populares, seminarios de la universidad o talleres de lectura desarrollarían prácticas más adecuadas para los jóvenes de hoy. Nada menos que una de las cuestiones inherentes a la gramática escolar –la enseñanza de la comprensión lectora– queda afectada por la crítica de estos discursos.

También perteneciente al grupo de los “discursos dominados”, pero asumiendo una posición significativamente menos radicalizada, el *discurso sociológico de la lectura para la articulación de niveles*, al tiempo que adopta una perspectiva sociocultural, evita desprenderse totalmente de hipótesis psicolingüísticas y cognitivistas. Esta posición marca una diferencia significativa entre este discurso y el resto de los

discursos pertenecientes a planes y programas. Por una parte, el *discurso sociológico de la lectura para la articulación de niveles* se aparta de los *discursos psicolingüístico evaluador* y *socio-cognitivo curricular* al incorporar la lectura de textos articulados en corpus, pertenecientes a autores de peso y en torno a temas culturalmente significativos para quienes optan por ingresar a los estudios superiores; por otra parte, se aparta de los discursos *sociocultural, filosófico y etnográfico* en tanto adopta elementos conceptuales o instruccionales de procedencia psicolingüística y cognitivista que no pueden soslayarse cuando se trata de enseñar a comprender textos y, reconociendo la existencia de una gramática escolar, acepta sus reglas para el desarrollo de las prácticas de lectura en lugar de proponer ámbitos alternativos como modelos a imitar. Quizás por esta falta de radicalidad en la crítica al *discurso psicolingüístico evaluador*, el *discurso sociológico* esté condenado a pasar inadvertido y a constituirse en el discurso dominado de la fracción dominada de los discursos recontextualizadores sobre la lectura.

El macro-discurso regulativo para la cohesión del campo recontextualizador

Pese a las diferentes conceptualizaciones y a las polémicas implícitas o explícitas que los separan, los discursos sobre la lectura cohabitan un mismo campo recontextualizador oficial y comparten un mismo destinatario: el profesor de Lengua (en rigor, el profesor de las asignaturas “Prácticas del Lenguaje” y de “Literatura”) de la Provincia de Buenos Aires. En gran medida, esa posibilidad de cohabitar un campo y compartir un destinatario estaría garantizada por un *macro discurso regulativo* que atraviesa todos los discursos recontextualizadores oficiales sobre la lectura, afín al discurso que el campo recontextualizador oficial pone a circular a través de su publicación destinada al profesorado nacional: *El monitor de la educación*.

La revista, que entre 2004 y 2011 publica el Ministerio de Educación de la Nación, construye un relato que intenta explicar el presente de la educación argentina. En ese intento, el presente es sistemáticamente definido contra la década del noventa, década neoliberal que ha significado la ruptura de un imaginario republicano e igualador. Según *El monitor*, los discursos de fines del siglo XX sobre la educación se subordinaron tanto a la racionalidad de las políticas económicas como a las propuestas de organismos internacionales y cualquier noción que en aquellos años implicara la construcción de un colectivo social vinculado con la escuela fue indefectiblemente desplazada por visiones individualistas y particularistas de los

sujetos. El presente, por lo tanto, debe definirse a favor de la reconstrucción escolar de un espacio *común* y de la noción de *lo público* que durante los años noventa se había fragmentado en diversidades particulares. La revista oficial apuesta a la rearticulación de las particularidades en una construcción colectiva en la que todos los sujetos estén incluidos: una escuela inclusiva pertenecería ya no a individuos con intereses específicos, sino a una comunidad que constituye el colectivo en que la escuela se inserta.

Los discursos recontextualizadores oficiales sobre la lectura encuentran aquí un *macro discurso regulativo* en el cual insertar sus discursos instruccionales: enseñar a leer en la escuela secundaria consiste, desde cualquiera de los discursos examinados, ya no en desarrollar competencias individuales para la futura inserción de los jóvenes en la sociedad de la era de la globalización, sino en *formar ciudadanos*, es decir, sujetos que son parte de una comunidad política con fuertes lazos de solidaridad colectiva. Los ejes ideológicos relativos a la *ciudadanía*, la *inclusión* y la *reparación de las desigualdades* introducidas durante los años noventa logran así articular la totalidad de los discursos recontextualizadores oficiales sobre la lectura. Es así como el *discurso socio-cognitivo curricular* prioriza la lectura de textos vinculados con “el ámbito de la formación ciudadana” en desmedro de otras clases de textos, al tiempo que prescribe actividades “socializadoras” que conducen a los sujetos a una sistemática regulación del trabajo fuera del aula y en instituciones exteriores al ámbito escolar. De manera similar, el *discurso sociocultural de la promoción de la lectura* apuesta a un ideal inclusivo que solo puede construirse, en primer lugar, si se horadan las bases de la imagen homogeneizadora de la escuela moderna construida por las clases medias letradas y, en segundo lugar, si se homologan las prácticas lectoras de la institución escolar a aquellas que los sectores tradicionalmente excluidos llevan a cabo en ámbitos institucionales diferentes de la escuela, donde despliegan sus “saberes sujetos” y sus “artes de hacer”, es decir, donde construyen un vínculo identitario con su comunidad. El *discurso filosófico de la promoción de la lectura* opta por atribuir a los textos mismos una capacidad política y “emancipatoria”: la literatura cuestionaría los modos estandarizados de la comunicación que el poder dominante del mercado requiere y, por esta razón, la lectura de literatura constituye una práctica perturbadora y libertaria, “una herramienta para las necesidades emancipatorias de las mayorías y para sus proyectos políticos, porque la inequidad cultural es funcional a la desigualdad social”. En cuanto al *discurso etnográfico para la articulación de niveles*, el discurso regulador reside en la eliminación de cualquier criterio de comprensión lectora que pretenda establecer la existencia de “lecturas incorrectas”: las interpretaciones

proceden siempre de saberes que integran la “cultura escrita” de una comunidad y por eso nunca hay error en ellas; las interpretaciones de todos los sujetos siempre tienen “una razón de ser” y quedan garantizadas por saberes relativos al colectivo de procedencia; de ahí que las prácticas escolares deban reafirmar esos saberes. En lo que respecta al *discurso sociológico de la lectura para la articulación de niveles*, la enseñanza de la lectura, centrada en la selección de “textos de autor” y en la recuperación de saberes disciplinares adquiridos durante la educación secundaria, responde al propósito democratizador de distribuir equitativamente un capital simbólico desigualmente distribuido. Inclusive el *discurso psicolingüístico evaluador*, que suele ser atacado por su posibilidad de generar exclusión, por su concepción cuantitativa y estandarizada de la comprensión lectora y por sus vínculos con organismos financieros internacionales, encuentra, como ya hemos señalado, en el mismo *macro discurso regulativo* de la ciudadanía y la inclusión el modo de adaptarse a los nuevos tiempos; inserto en el mismo discurso regulativo que los otros, el *discurso psicolingüístico evaluador* ha encontrado el modo de conservar su lugar dominante dentro del campo recontextualizador.

En conclusión, los discursos sobre la enseñanza de la lectura habitan un campo recontextualizador en el que el enfrentamiento por el capital simbólico legítimo regula la dinámica de los discursos. La lucha discursiva conduce al despliegue de *estrategias de conservación o de subversión*, de acuerdo con la posición de *dominante o dominado* que asume cada discurso dentro del campo. No obstante, los diferentes discursos sobre la lectura han adoptado una estrategia que garantiza su inclusión dentro del campo recontextualizador: han captado la importancia de inscribir sus conceptualizaciones teóricas en el *macro discurso regulativo* característico del campo recontextualizador oficial en el nuevo siglo: el de la formación de ciudadanos para su inclusión en una comunidad definida por los lazos de la solidaridad colectiva.

3. Perspectivas para futuras investigaciones

Hemos señalado que nuestro trabajo se proponía diseñar un mapa sobre el cual trazar las fronteras entre diferentes discursos que en el cúmulo de materiales recibidos por los docentes tienden a borrar tanto sus particularidades discursivas como aquellas que definen a las agencias recontextualizadoras de donde proceden. En tanto buscábamos restablecer esos límites, nuestro trabajo se vio atravesado por una tensión constante:

de un lado, se imponía la tarea de analizar las particularidades de cada uno de los discursos recontextualizadores por separado; de otro lado, la tarea estaba orientada hacia la reconstrucción de un campo en el que cada discurso ocupaba un espacio relativo dentro de una totalidad. La tensión, entonces, consistía en analizar unidades conservando, al mismo tiempo, una mirada global sobre el conjunto; en ocasiones, esa mirada global limitó las posibilidades de un examen más pormenorizado de las unidades. La profundidad del análisis de cada uno de los discursos sobre la lectura se vio en cierto sentido restringida por la prioridad del trazado de una cartografía del campo recontextualizador.

Nuestro trabajo deja abiertos algunos interrogantes que podrían responderse a través de investigaciones que optaran por colocar un foco más cercano sobre un discurso en particular, independientemente del sistema que los discursos conforman. Una investigación de tales características que se detuviera, por ejemplo, solo en el análisis del *discurso psicolingüístico evaluador* podría aportar al estudio sistemático de cuestiones implicadas en las pruebas estandarizadas de comprensión lectora; al respecto, podría continuar nuestra tarea de examinar los problemas que se presentan en esos formatos estandarizados y que, lejos de cumplir con su propósito, obstaculizan las posibilidades de evaluar niveles de comprensión. Otro ejemplo: un trabajo que abordara exclusivamente el estudio de los *discursos de la promoción de la lectura* podría, por un lado, incorporar al análisis una mayor cantidad de discursos de planes de promoción y, por otro lado, examinar los problemas que surgen cuando el ámbito escolar queda implicado en proyectos o programas que lo incluyen y, al mismo tiempo, lo exceden; tal estudio estaría en condiciones de evaluar la mayor o menor operatividad de los diferentes tipos de discursos (*sociocultural, filosófico* o cualquier otro), además de la compatibilidad entre la escuela y otras instituciones en el marco de un proyecto común de promoción de la lectura.

Nuestra tesis puede ser considerada como un aporte al estudio de los discursos sobre la lectura en tanto propone un análisis de documentos contemporáneos sobre la enseñanza de la lectura en la escuela secundaria que conviven en un determinado campo recontextualizador oficial. Al respecto, cabe subrayar nuevamente que este trabajo no se propuso abordar el estudio de las *prácticas concretas de lectura* que se llevan a cabo en las instituciones educativas, sino, en todo caso, el examen de aquellas prácticas que los discursos oficiales *promueven* o *prevén* como las más adecuadas. En este punto, nuestra investigación abre un interrogante relacionado con las prácticas efectivas de enseñanza de la lectura que llevan adelante los profesores de la Provincia de Buenos Aires a partir de los discursos del campo recontextualizador

oficial. Tal interrogante conduciría a indagar, en primer lugar, en las representaciones docentes sobre la enseñanza de la lectura; en segundo lugar, en los modos “reales” en los que las prácticas que se desarrollan en las aulas resultan (o no) modeladas por los documentos oficiales y, en tercer lugar, en el modo en que los discursos son recibidos por sus destinatarios. También cabe señalar aquí que nuestro trabajo se circunscribe al estudio de los discursos del campo recontextualizador oficial; en la práctica cotidiana de las escuelas, muy probablemente, tales discursos convivan con la pluralidad de discursos procedentes de otros campos recontextualizadores. Sin dudas, los libros escolares producidos por editoriales comerciales juegan un papel fundamental en el modelado de las prácticas de enseñanza de la lectura en la escuela secundaria tanto como los materiales del campo recontextualizador oficial y, por esta razón, un trabajo que indague en esta línea deberá considerar la incidencia de discursos procedentes de diferentes campos enunciativos.

Finalmente, nuestro trabajo puede pensarse como una contribución para el conjunto de estudios que, como señalaba Gustavo Bombini en su tesis doctoral, se proponen indagar en las relaciones entre *campo intelectual* y *campo pedagógico* y en la conformación histórica de la figura del “literato académico en función pedagógica participando de tareas de gestión educativa”. En efecto, nuestra tesis permitió advertir que los discursos recontextualizadores oficiales sobre la lectura muestran un alto nivel de reflexión teórica. En general, a excepción de la DiNIECE, que adopta las conceptualizaciones ya recontextualizadas por una agencia internacional, las agencias no recontextualizan sino aquello que los propios agentes han producido en el campo intelectual de la educación. Los materiales analizados no comunican simplemente propuestas de actividades para la enseñanza en el aula: cada uno de los discursos posee una base teórica que encuentra sus fundamentos en la investigación educativa. Los espacios institucionales de procedencia del campo intelectual –las revistas académicas, la universidad, los institutos de investigación– funcionan entonces como instancias de legitimación no solo *dentro* del campo intelectual, sino también *por fuera de él*, en el campo recontextualizador. De este modo, instrumentos y prácticas propias del campo recontextualizador tales como un plan de promoción de la lectura, un conjunto de documentos curriculares o un programa de articulación entre el nivel secundario y la universidad no cuentan con la administración política y burocrática como único respaldo –las agencias del ministerio nacional o provincial–, sino también con la autoridad que el campo intelectual confiere a los agentes que han cruzado desde allí hacia un campo de intervención más directa en el sistema educativo. Esta cuestión abre el interrogante acerca de cuáles son las razones concretas por las

cuales el campo recontextualizador oficial decide convocar a determinados agentes del campo intelectual para conducir ciertos instrumentos de las políticas educativas.

Pero un trabajo que se proponga abordar tal interrogante deberá plantearse también una pregunta no menos interesante para la investigación: del mismo modo en que es posible examinar los motivos por los cuales el campo recontextualizador convoca a agentes del campo intelectual, surge también la pregunta acerca de cuál es la razón por el cual estos agentes aceptan la convocatoria estatal. La investigación, entonces, debería poder dar respuestas acerca del modo en que el pasaje de agentes del campo intelectual al campo recontextualizador repercute también en las posiciones que los agentes ocupan en el interior del campo intelectual. Aun cuando en las últimas décadas el sistema educativo no haya tenido precisamente “buena prensa”, la tarea de intervenir en materia educativa continúa invistiendo de cierta autoridad a los agentes del campo intelectual que han decidido “hacer el pasaje”; la participación de los intelectuales en el campo recontextualizador puede ser considerada una forma de capital simbólico a la que el campo intelectual (especialmente el campo intelectual de la educación) parece atribuir un valor cuyas características sería interesante develar.

4. Reflexión final

Para concluir nuestro trabajo, tomamos al azar, como lo hicimos en la Introducción a esta tesis, dos enunciados extraídos de dos documentos diferentes del corpus principal, en los que los autores comunican al profesorado ideas opuestas acerca de la lectura escolar de obras literarias. La primera cita pertenece al *discurso socio-cognitivo curricular*; la segunda, al *discurso filosófico de la promoción de la lectura*:

a) La literatura es un arte que pone en juego el uso de conceptos. [...] Por ejemplo en las obras narrativas, son centrales los conceptos de autor, narrador, personaje; en la poesía el concepto de sujeto poético (yo lírico); en las obras teatrales la diferencia entre representación teatral y texto dramático, los conceptos de unidad de acción y unidad de tiempo, entre otros. Los anteriores conceptos surgen del análisis de las obras para poder identificar y distinguir procedimientos literarios.

b)...los preconceptos asociados a lo poético, que aquí nos interesa comenzar a dismantelar, e invitar a un trabajo colectivo de dismantelamiento en las aulas. [...] Enumeremos algunos de los principales preconceptos –algunos contradictorios entre sí– que invitamos a interrogar sin complacencias, a re-seleccionar y

eventualmente volver a utilizar a nuestro modo; y que dicen que la poesía es o, peor, debe ser:

- un género literario (lo que nos obligaría a aceptar que no habría poesía en otros géneros); [...]
- un escrito dominado por la voz de un “yo” concentrado exclusivamente en sí mismo, en los avatares de su subjetividad singular; que por tanto suele abrir impulsivamente las compuertas de su intimidad, expresar sus sentimientos con énfasis, con tragicidad...

Resulta difícil imaginar cuáles son las decisiones que adopta un docente frente a dos o más posiciones diferentes y aun contrarias sobre la lectura. Por ejemplo, en relación con los dos enunciados transcritos, el profesor ¿propiciará el uso de ciertas categorías de análisis literario tales como “narrador”, “yo lírico”, “texto dramático” o “unidad de tiempo” o, por el contrario, como propone el segundo fragmento, se inclinará por interrogar y “desmantelar” esos conceptos que habitualmente se utilizan para analizar literatura en la escuela?

Al menos a partir de nuestra investigación, no es posible responder esta pregunta. El propósito que nos guiaba era mucho más elemental, pero no por eso menos ambicioso: se trataba simplemente de distinguir entre “a” y “b” para poner en evidencia que allí existe una lucha discursiva. Lo cual no es poco, ciertamente. Cuando las firmas de las agencias oficiales certifican los materiales que llegan a las escuelas, tienden a dar el mismo nivel de legitimidad, a homogeneizar, a desjerarquizar, a borrar diferencias. Nuestro trabajo pretendía reinscribir las diferencias y las polémicas que los sellos oficiales (junto con la corrección política de los discursos sobre la ciudadanía y la inclusión) tienden a ocultar. Delinear un mapa del campo recontextualizador oficial no deja de ser, en este sentido, una forma trazar límites sobre los discursos del poder.

Bibliografía

- AAVV (1996). *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura 1*. Buenos Aires: Lectura y vida
- AAVV (1996). *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura 2*. Buenos Aires: Lectura y vida
- Aguilar Hernández, L. (2006). *Todo sea por la calidad. Tramar el cambio en educación*. Valencia: Germania
- Aisemberg B., y Lerner, D. (2008). Escribir para aprender historia. *Lectura y Vida*, 29(3). Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n3/29_03_Aisenberg.pdf
- Argentina. Instituto Nacional de Estadística y Censos [INDEC] (2003). *¿Qué es el Gran Buenos Aires?* Buenos Aires: Ministerio de Economía y Producción, Secretaría de Política Económica
- Argentina. Instituto Nacional de Estadística y Censos [INDEC] (2010). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas. Recuperado de <http://www.censo2010.indec.gov.ar/>
- Arias, M. (2005). La Ley Federal de Educación en la Argentina: su aplicación en la Provincia de Buenos Aires. *Education Policy Analysis Archives / Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(8), 1-17
- Arizpe Solana, E. (1999). Más o menos letrados: adolescentes y comunidades lectoras en la escuela secundaria en México. *Lectura y Vida* 20(3). Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a20n3/20_03_Arizpe.pdf
- Attorresi, H., Lozzia, G., Abal, F., Galibert, M., y Aguerri, M. E. (agosto de 2009). Teoría de Respuesta al Ítem. Conceptos básicos y aplicaciones para la medición de constructos psicológicos. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, XVIII, 179-188
- Badiou, A. (2002 [1992]). *Condiciones*. México: Siglo XXI
- Badiou, A. (2007). Universalismo, diferencia e igualdad. *Acontecimiento*, XVII(33-34), 103-121
- Bajtín, M. (1982 [1978]). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). México: Siglo XXI
- (1989 [1975]). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus
- Bardin, L. (1986 [1977]). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal, trad. César Suárez
- Basabe, L., y Cols, E. (2008 [2007]). La enseñanza. En A. Camilloni, E. Cols, L. Basabe y S. Finney. *El saber didáctico* (pp. 125-158). Buenos Aires: Paidós
- Bayón, M. (enero-abril de 2008). Desigualdad y procesos de exclusión social. Concentración socioespacial de desventajas en el Gran Buenos Aires y la Ciudad de México. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 23(1), 123-150
- Beraldi, G. (agosto de 2009). La nominación del “acontecimiento” Rancière/Jacotot. Rancière-Badiou: una lectura posible en torno al axioma de la igualdad de las inteligencias. *Espacios*, 41, 104-110
- Bernstein, B. (1993 [1990]). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata

- Bombini, G. (2001). La literatura en la escuela. En M. Alvarado (coord.). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 53-74). Buenos Aires: FLACSO-Manantial
- (2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- (2006^a). Prácticas de lectura. Una perspectiva sociocultural. En O. Vallejos, G. Bombini, L. Zimmermann, A. Falchini, F. Mónaco, D. Riestra,... G. Prósperi. *Lengua y Literatura. Prácticas de enseñanza: perspectivas y propuestas* (27-43). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral
- (2006^b). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal
- (2008^a). La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 19-36.
- (2008^b). La didáctica de la lengua y la literatura y sus miradas políticas. *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, III(4), 6-10
- y Cuesta, Carolina (2006). Lengua y Literatura: campo de la didáctica específica y prácticas de enseñanza. En G. Fioriti (comp.). *Didácticas Específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza* (pp. 53-77). Buenos Aires: Miño y Dávila-Universidad Nacional de General San Martín
- Bota, C., y Bronckart, J. P. (2010). Voloshinov y Bajtín: dos enfoques radicalmente opuestos de los géneros de textos y de su carácter. En D. Riestra (comp.). *Saussure, Voloshinov y Bajtín revisitados. Estudios históricos y epistemológicos* (107-127) Buenos Aires: Miño y Dávila
- Bourdieu, P. (1995 [1992]). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama
- (2002 [1966]). Campo intelectual y proyecto creador. En *Campo de poder, campo intelectual* (pp. 9-50). Buenos Aires: Montessor
- (2003 [1976]). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión
- y Wacquant, Loïc (2008 [1992]). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Braslavsky, C. (1995). La Educación Secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 9, 91-123
- Brito, A., Cano, F., Finocchio, A. M., y Gaspar, M. (2010). Desplegar la mirada sobre la lectura, la escritura y la educación. En A. Brito (dir.). *Lectura, escritura y educación* (pp. 19-47). Rosario: FLACSO – Homo Sapiens
- Brito, A. (2010). Sentires y decires pedagógicos sobre la enseñanza del leer y escribir. En A. Brito (dir.). *Lectura, escritura y educación* (pp. 49-81). Rosario: FLACSO – Homo Sapiens
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Calsamiglia Blancafort, H., y Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel
- Cappellacci, I., Gruschetsky, M., y Serra, J. C. (2005). *El Tercer Ciclo de la Educación General Básica. Descripción de la oferta del sector estatal*. Buenos Aires: DiNIECE, Ministerio de Educación

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama
- Castedo, M. (1989). Construcción de un texto dramático. Relato de una experiencia. *Lectura y Vida*, 10(1). Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a10n1/10_01_Castedo.pdf
- (1991). Trayectoria de una maestra desde el ejercicio a la escritura y de la palabra al texto. *Lectura y Vida*, 12(2). Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n2/12_02_Castedo.pdf
- (1995). Construcción de lectores y escritores. *Lectura y Vida* 16(3). Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3/16_03_Castedo.pdf
- (2007). Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes. *Lectura y Vida*, 28(2). Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n2/28_02_Castedo.pdf
- y Waingort Cinthia (2003). Escribir, revisar y reescribir cuentos repetitivos. *Lectura y Vida* 24(1). Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n1/24_01_Castedo.pdf
- Cavallo, G., y Chartier, R. (2011 [1997]). Introducción. En G. Cavallo y R. Chartier (dir.). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus
- Chartier, A. M., y Hébrard, J. (1994 [1989]). *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Barcelona: Gedisa
- Chartier, R. (2006 [1999]). *Cultura escrita, literatura e historia*. México: Fondo de Cultura Económica
- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: EUDEBA
- Clemente Linuesa, M., y Domínguez Gutiérrez, A. (2003 [1999]). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Pirámide
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida* 22(1). Recuperado de http://www.oei.es/fomentolectura/ensenanza_literatura_construccion_sentido_colomer.pdf
- (2004). ¿Quién promociona la lectura? *Lectura y vida* 25(2). Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n1/25_01_Colomer.pdf
- Comino, S. (2013). Lectura y reinserción social. En A. Abadi, D. Allerbon, M. López Casanova, M. Colángelo, S. Comino, S. Espósito..., S. Gómez. *Basta de anécdotas. Bases para la sistematización de políticas públicas de promoción de la lectura* (pp. 27-32). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento
- Condemarín, M. (1981). Evaluación de la comprensión lectora. *Lectura y Vida*, 2(2). Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a2n2/02_02_Condemarin.pdf
- (1995). Uso de carpetas dentro del enfoque de evaluación auténtica. En *Lectura y Vida*, 16(4). Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n4/16_04_Condemarin.pdf
- Cuesta, C. (2003). *Los diversos modos de leer literatura en la escuela: la lectura de textos literarios como práctica sociocultural* [Tesina]. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/2805/Documento_completo____.pdf?sequence=19

_____ (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal

Dalmaroni, M. (2006^a). Para una crítica literaria de la cultura. Entrevista de Annick Louis. *El hilo de la fábula*, 5(6), 171-180

_____ (2006^b). *Una república de las letras. Escritores argentinos y Estado*. Buenos Aires, Beatriz Viterbo Editora

_____ (2010). A propósito de un libro de Ludmer (y de otros tres). *BazarAmericano*. Recuperado de <http://www.bazaramericano.com/columnas.php?cod=19&pdf=si>

_____ (2011^a). Cómo enseñar gramática (una conjetura sobre el fracaso). *BazarAmericano*. Recuperado de <http://www.bazaramericano.com/columnas.php?cod=39&pdf=si>

_____ (2011^b). La crítica universitaria y *el sujeto secundario*. Panfleto sobre un modo de intervención subalterno. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, 2(2), 1-11

_____ (2013). La resistencia a la lectura. *BazarAmericano*. Recuperado de <http://www.bazaramericano.com/columnas.php?cod=73&pdf=si>

Davini, M. C. (2008 [1995]). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós

de Beaugrande, R., y Dressler, W. (1997 [1972]). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel

de Certeau, Michel (1996 [1980]). *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana

de Saussure, F. (1987 [1916]). *Curso de lingüística general*. Madrid: Alianza

Di Stefano, M., y Pereira, C. (2009). Modernidad y posmodernidad en discursos sobre la lectura en el ámbito educativo (2001-2006). En M. Pini (comp.). *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico* (pp. 233-260). San Martín: UNSAM EDITA

Díaz, M. (1995). Aproximaciones al campo intelectual de la educación. En J. Larrosa (ed.). *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 333-361). Madrid: La Piqueta

Dib, J., y Kuperman, C. (2006). ¿Qué aprenden los niños sobre la lectura y la escritura cuando ya saben leer y escribir? *Lectura y Vida*, 27(1). Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n1/27_01_Dib.pdf

Diker, G., y Terigi, F. (2008 [1997]). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós

Dussel, I., y Southwell, M. (octubre, 2004). La escuela y la igualdad: renovar la apuesta. *El Monitor de la Educación*, 1. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro1/dossier1.htm>

_____ (noviembre-diciembre, 2005). ¿Qué es una buena escuela? *El Monitor de la Educación*, 5. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro5/dossier.htm>

_____ (septiembre, 2005). En busca de otras formas de cuidado. *El Monitor de la Educación*, 4. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro4/dossier1.htm>

_____ (mayo, 2005). Las lenguas en la escuela. *El Monitor de la Educación*, 3. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro3/dossier1.htm>

_____ (septiembre-octubre, 2006). De quién y para quién es la escuela. *El Monitor de la Educación*, 9. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro9/dossier4.htm>

_____ (mayo-junio, 2006). La escuela y las exigencias. *El Monitor de la Educación*, 7. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro7/dossier1.htm>

_____ (mayo-julio, 2007). Ante el dolor, ¿qué puede la escuela? *El Monitor de la Educación*, 12. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro12/dossier1.htm>

_____ (marzo, 2009). La autoridad docente en cuestión: líneas para el debate. *El Monitor de la Educación*, 20, 26-28. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor20.pdf>

_____ (junio, 2010). La docencia y la responsabilidad política y pedagógica. *El Monitor de la Educación*, 25, 26-29. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor25.pdf>

_____ (marzo, 2011). Jóvenes: un tema que insiste. *El Monitor de la Educación*, 28, 26-27. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor28.pdf>

Dussel, I., y Tenewiki, I. (octubre, 2004). Nuevamente, El Monitor. *El Monitor de la Educación*, 1. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro1/nuevamente.htm>

Eco, U. (1982 [1977]). *Cómo se hace una tesis: técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Barcelona: Gedisa

_____ (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen, trad. Helena Lozano

_____ (1993 [1979]). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen

Eggers Lan, M. (2010). Acerca de *Lulú Coquette* y el Plan Nacional de Lectura. *Imaginaria. Revista quincenal de literatura infantil y juvenil*, 267. Recuperado de <http://www.imaginaria.com.ar/2010/03/acerca-de-lulu-coquette-y-el-plan-nacional-de-lectura/>

Feldfeber, M., y Gluz, N. (abril-junio, 2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de nuevo signo. *Educação y Sociedade*, 32 (115), 339-356

Filmus, D. (septiembre, 2004). Hacia una ley de financiamiento educativo. *El Monitor de la Educación*, 4. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro4/editorial.htm>

_____ (mayo, 2005). En busca de la igualdad educativa. *El Monitor de la Educación*, 3. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro3/editorial.htm>

_____ (julio-agosto, 2006). Debatir nuestro futuro. *El Monitor de la Educación*, 8. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro8/editorial.htm>

_____ (septiembre-octubre, 2006). Una ley que nos exprese a todos. *El Monitor de la Educación*, 9. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro9/editorial.htm>

_____ (marzo, 2007). Cuatro años trabajando juntos. *El Monitor de la Educación*, 11. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro11/editorial.htm>

_____ (noviembre-diciembre, 2007). Esta gestión generó políticas de Estado (entrevista de Marcela Isaías). *El Monitor de la Educación*, 15. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro15/dossier1.htm>

Finocchio, A. M. (2010). Leer y escribir en la escuela. En A. Brito (dir.). *Lectura, escritura y educación* (pp. 121-161). Rosario: FLACSO – Homo Sapiens

- Foucault, M. (1978 [1969]). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI
- (1991 [1977]). *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta
- (2005 [1977]). *Historia de la sexualidad. 1). La voluntad de saber*. México: Siglo XXI
- Gerbaudo, A. (2008). La literatura en la escuela secundaria argentina de la Posdictadura, *Horizontes Educativos*, 13(1), 55-66
- Gioux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, 44. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17_07pole.pdf
- Gómez Morín Fuentes, L. (2013). ¿Qué se promueve cuando se promueve la lectura? En Abadi, Ariel y al. *Basta de anécdotas. Bases para la sistematización de políticas públicas de promoción de la lectura*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento
- Grace, M. (1994). El sistema de trabajo con carpetas en el aula. *Lectura y Vida*, 15(1). Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a15n1/15_01_Grace.pdf
- Hall, S. (2006 [1980]). Estudios Culturales: dos paradigmas. *Revista colombiana de sociología*, 27, 233-254
- Harste, J. (1990). ¿Qué queremos significar ahora con “lectura”? *Lectura y vida*, 11(4). Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n4/11_04_Harste.pdf
- Kaufman, A. M. (1994). Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién. *Lectura y vida* 15(3). Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a15n3/15_03_Kaufman.pdf
- y Rodríguez, M. E. (2001). ¿Por qué cuentos en la escuela? *Lectura y Vida*, 22(1). Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Kaufman.pdf
- Kessler, G. (2006). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós
- Krichesky, G., y Benchimol, K. (2008). *La educación argentina en democracia. Cambios, problemas y desafíos de una escuela fragmentada*. Buenos Aires – Los Polvorines: Biblioteca Nacional – Universidad Nacional de General Sarmiento
- Krippendorff, K. (1997 [1980]). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Paidós
- Lerner, D. (1985). La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: Un enfoque psicogenético. *Lectura y Vida*, 6(4). Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n4/06_04_Lerner.pdf/view
- (1994). Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente. *Lectura y Vida*, 15(3). Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a15n3/15_03_Lerner.pdf
- (1996^a). ¿Es posible leer en la escuela? *Lectura y Vida*, 17(1). Recuperado de http://www.oei.es/fomentolectura/es_posible_leer_en_la_escuela_lerner.pdf
- (1996^b). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En J. A. Castorina, E. Ferreiro, M. Kohl, y D. Lerner. *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate* (pp. 68-118). Buenos Aires: Paidós

- _____ (2002). La autonomía del lector. Un análisis didáctico. *Lectura y Vida*, 23(3). Recuperado de <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/recomendados/23-3Lerner.pdf>
- _____ (2003 [2001]). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica
- _____ (2007). Enseñar en la diversidad. *Lectura y Vida*, 28(4). Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n4/28_04_Lerner.pdf
- Leyva Barajas, Y. (2011). Una reseña sobre la validez de constructo de pruebas referidas a criterio. *Perfiles educativos*, XXXIII(131), 131-154
- López Casanova, M. (2011). Posibilidades didácticas de distintos corpus para la enseñanza de la literatura. *Glotodidacta*, 1, 141-166
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI: Revista de Educación*, 4, 167-179
- Ludueña Romandini, F. (2009). Prólogo. Eternidad, espectralidad, ontología: Hacia una estética trans-objetual. En A. Badiou. *Pequeño manual de inestética* (pp. 9-39). Buenos Aires: Prometeo
- Martín Criado, E. (2010). *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Bellaterra
- Martínez Bonafé, J. (1992). ¿Cómo analizar los materiales? En *Cuadernos de pedagogía*, 203, 14-18
- Más Rocha, S. M., y Vior, S. (2009). Nueva legislación educacional: ¿nueva política? En S. Vior, M. Misuraca y S. Más Rocha (comps.). *Formación de docentes. ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* Buenos Aires: Jorge Baudino
- Miras, M.; Solé, I., y Castells, N. (2001). Evaluación en el área de lengua: pruebas escritas y opiniones de los profesores. *Lectura y Vida*, 21(2). Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n2/21_02_Miras.pdf
- Morresi, S. (2007). ¿Más allá del neoliberalismo? Estado y neoliberalismo en los años noventa. En E. Rinesi, G. Nardacchione y G. Vommaro (eds.). *Los lentes de Víctor Hugo. Transformaciones políticas y desafíos teóricos en la Argentina reciente* (pp. 117-150). Buenos Aires: Prometeo
- Novick, S. (2008). Política, leyes y educación: entre la regulación y los desafíos de la macro y la micropolítica. En R. Perazza (comp.). *Pensar lo público: notas sobre la educación y el Estado* (pp. 81-117). Buenos Aires: Aique
- Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: EUDEBA
- Pereira, C. (2009). Objetos, lecturas y maestros: una aproximación a las representaciones de la práctica lectora en instituciones educativas oficiales. En S. Ferreyra y M. E. Fonsalido (comps.). *Palabras cruzadas. Dimensiones culturales de la lengua y la literatura* (pp. 53-63). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento
- Petit, M. (2008 [1999]). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica
- Puiggrós, A. (2009 [2003]). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna
- Rancière, J. (2010 [1987]). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes

Reynoso, C. (1990). El lado oscuro de la descripción densa. Trabajo presentado en el Tercer Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario. Recuperado de: http://www.ffyh.unc.edu.ar/archivos/reynoso-lado_oscuro.pdf/

_____ (2008 [2000]). *Apogeo y decadencia de los estudios culturales*. México: Gedisa

Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, XXVII(1), 11-26

_____ (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós

Rodríguez, M. E. (1988). Los textos en el entorno escolar. *Lectura y Vida*, 9(2). Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a9n2/09_02_Rodriguez.pdf

_____ (1995). "Hablar" en la escuela: ¿Para qué... ¿Cómo? *Lectura y Vida*, 16(3). Recuperado de http://www.oei.es/fomentolectura/hablar_escuela_rodriguez.pdf

Sabato, H., y Tiramonti, G. (noviembre, 1995). La reforma desde arriba. Política educativa en el gobierno de Menem. *Punto de vista*, XVIII(53), 30-36

Sarlo, B. (1996). Retomar el debate. *Punto de vista. Revista de cultura*, XIX(55), 38-42

_____ (2007). *Escritos sobre literatura argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO

Setton, J. (2004). La literatura. En M. Alvarado (coord.) *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 101-130). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes

Sileoni, A. (septiembre, 2009). La importancia de la educación en los primeros años. *El Monitor de la Educación*, 22, 1. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor22.pdf>

_____ (junio, 2010). Ser docentes, siempre. *El Monitor de la Educación*, 25, 1. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor25.pdf>

_____ (septiembre, 2010). Una potente herramienta para trabajar por la igualdad. *El Monitor de la Educación*, 26. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor26.pdf>

_____ (noviembre, 2010). Editorial. *El Monitor de la Educación*, 27. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor26.pdf>

Skliar, C. (2008). Entre lo común y lo especial, la (pretenciosa) pretensión de la diversidad. En G. Frigerio y G. Diker (comps.). *Educación: posiciones acerca de lo común* (pp. 223-234). Buenos Aires: Del Estante

Solé, I. (2001). Evaluar lectura y escritura: algunas características de las prácticas de evaluación innovadoras. *Lectura y Vida*, 22(4). Recuperado de http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionartistica/destacado3congreso/descargas/bibliografia/sole_evaluar_lectura_escritura.pdf

_____ y Castells, N. (2004). Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿existen diferencias en función del dominio disciplinar? *Lectura y Vida*, 25(4). Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n4/25_04_Sole.pdf

Southwell, M. (noviembre, 2004). La escuela y la construcción de legitimidad. *Monitor de la Educación*, 2. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro2/dossier2.htm>

- _____ (2008). ¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades. *Propuesta Educativa*, XVII(30), 23-35
- Tedesco, J. C. (abril-mayo, 2008). Formación científica: prioridad nacional. *El Monitor de la Educación*, 16. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro16/editorial.htm>
- _____ (junio, 2008). La responsabilidad por los resultados. *El Monitor de la Educación*, 17, 1. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor17.pdf>
- _____ (diciembre, 2008). La escuela secundaria obligatoria. *El Monitor de la Educación*, 19, 1. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor19.pdf>
- _____ (2008). ¿Son posibles las políticas de subjetividad? En E. Tenti Fanfani (comp.). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI
- _____ (marzo, 2009). Construir la autoridad. *El Monitor de la Educación*, 20, 1. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor20.pdf>
- _____ y Tenti Fanfani, Emilio (2001). La Reforma Educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades [Borrador para discusión]. *Proyecto Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay*. Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford/BID. Recuperado de <http://info.worldbank.org/etools/docs/library/109266/reforma%20educativa%20final.pdf>
- Tijero Neyra, T. (2009). Representaciones mentales: discusión crítica del modelo de situación de Kintsch. *Onomazein*, 19, 111-138
- Tiramonti, G. (2004). Veinte años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo. En M. Novaro y V. Palermo (comps.). *La historia reciente. Argentina en democracia* (pp. 223-238) Buenos Aires: Edhasa
- _____ (2007 [2004]). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En G. Tiramonti (comp.). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media* (pp. 15-45). Buenos Aires: Manantial
- van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. London: Academic Press
- Viñao Frago, A. (2003). Los discursos sobre la lectura en la España del siglo XIX y primeros años del XX. En J. Martínez Martín (ed.). *Orígenes culturales de la sociedad liberal (España siglo XIX)* (pp. 85-147). Madrid: Biblioteca Nueva / Complutense
- _____ (2007). Modos de leer, maneras de pensar. Lecturas intensivas y extensivas. *Revista Ethos educativo*, 40, 47-70
- Voloshinov, V. (1992 [1929]). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza
- Williams, R. (2000 [1977]). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península
- Zayas, F. (2012). *La competencia lectora según PISA. Reflexiones y orientaciones didácticas*. Barcelona: GRAÓ

Corpus principal de documentos analizados

Dirección General de Cultura y Educación (s/f). *Programa Provincial de Lectura en la Escuela. Materiales de reflexión y trabajo para la escuela secundaria*. La Plata: Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa. Dirección de Capacitación

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2006). *Prácticas del Lenguaje. 1º año (7º ESB)*. En *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1º año ESB (7º ESB)* (pp. 197-240). La Plata: Subsecretaría de Educación

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007). "Prácticas del Lenguaje. 2º año (SB). En *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 2º año (SB)* (pp. 351-397) La Plata: Subsecretaría de Educación

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2008). "Prácticas del Lenguaje. 3º año (ES). En *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 3º año (ES)* (pp. 377-420). La Plata: Subsecretaría de Educación. Dirección de Producción de Contenidos

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2010). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Literatura. 4º año*. La Plata: Subsecretaría de Educación

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2011). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Literatura. 5º año*. La Plata: Subsecretaría de Educación

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2011). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Literatura. 6º año*. La Plata: Subsecretaría de Educación

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2012). *Leer literatura en la escuela secundaria. Propuesta para el trabajo en el aula*. La Plata: Subsecretaría de Educación

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2004). *Cuaderno de trabajo para los docentes. Prácticas de lectura y escritura. Entre la escuela media y los estudios superiores. Literatura*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2004). *Cuaderno de trabajo para los docentes. Entre la escuela media y los estudios superiores. Sociedad, Ciencia y Cultura Contemporánea*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2004). *Cuaderno de trabajo para los alumnos. Prácticas de lectura y escritura. Entre la escuela media y los estudios superiores. Literatura*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2004). *Cuaderno de trabajo para los alumnos. Entre la escuela media y los estudios superiores. Sociedad, Ciencia y Cultura Contemporánea*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Plan Nacional de Lectura (2004). *Lecturas para estudiantes. 8º año EGB (1º año de secundaria común). leer X leer*. Buenos Aires: EUDEBA

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Plan Nacional de Lectura (2004). *Lecturas para estudiantes. 9º año EGB (2º año de secundaria común). leer X leer*. Buenos Aires: EUDEBA

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Plan Nacional de Lectura (2004). *Lecturas para estudiantes. 1º año Polimodal (3º año de secundaria común). leer X leer*. Buenos Aires: EUDEBA

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Plan Nacional de Lectura (2004). *Lecturas para estudiantes. 2º año Polimodal (4º año de secundaria común). leer X leer*. Buenos Aires: EUDEBA

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Plan Nacional de Lectura (2004). *Lecturas para estudiantes. 3º año Polimodal (5º año de secundaria común). leer X leer*. Buenos Aires: EUDEBA

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2005). *Criterios de Evaluación ONE 2005*. Buenos Aires: DiNIECE

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2005). *Aspectos conceptuales y resultados nacionales. Operativo Nacional de Evaluación 2005*. Buenos Aires: DiNIECE

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2007). *Apoyo al último año del nivel secundario para la articulación con el nivel superior. Orientaciones pedagógicas del programa para Coordinadores Técnicos, Coordinadores Académicos y Docentes frente a alumnos*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente

Ministerio de Educación de la Nación (2007). *Cuaderno de trabajo para los docentes. Prácticas de lectura y escritura. Entre la escuela media y los estudios superiores. Literatura*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente

Ministerio de Educación de la Nación (2007). *Cuaderno de trabajo para los docentes. Prácticas de lectura y escritura. Entre la escuela media y los estudios superiores. Sociedad, ciencia, y cultura contemporánea*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente

Ministerio de Educación de la Nación (2007). *Cuaderno de trabajo para los alumnos. Prácticas de lectura y escritura. Entre la escuela media y los estudios superiores. Literatura*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente

Ministerio de Educación de la Nación (2007). *Cuaderno de trabajo para los alumnos. Prácticas de lectura y escritura. Entre la escuela media y los estudios superiores. Sociedad, ciencia y cultura contemporánea*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente

Ministerio de Educación de la Nación (2008). *PISA 2006. Informe Nacional*. Buenos Aires: DiNIECE

Ministerio de Educación de la Nación (2008). *Reflexiones para docentes de Lengua de la educación secundaria. Informe de preguntas abiertas. ONE 2005*. Buenos Aires: DiNIECE

Ministerio de Educación de la Nación (2009) *Criterios de evaluación actualizados 2009. Matemática y Lengua*. Buenos Aires: DiNIECE

Ministerio de Educación de la Nación (2009). *Estudio Nacional de Evaluación y Consideraciones Conceptuales. Educación Primaria. Educación Secundaria. ONE 2007*. Buenos Aires: DiNIECE

Ministerio de Educación de la Nación (2010). *Pautas pedagógicas para elaborar Evaluaciones Diagnósticas. Actividades sugeridas y orientaciones para trabajar con sus resultados. Lengua*. Buenos Aires: DiNIECE

Ministerio de Educación de la Nación (2010). *Recomendaciones metodológicas para la enseñanza. Lengua. Educación Secundaria – ONE 2007/2008. Pruebas de 2º/3º año y 5º/6º año*. Buenos Aires: DiNIECE

Ministerio de Educación de la Nación (2011). *PISA 2009. Argentina. Resumen ejecutivo*. Buenos Aires: DiNIECE

Ministerio de Educación de la Nación (2011). *Recomendaciones metodológicas para la enseñanza. Lengua. Educación Secundaria – ONE 2010. Pruebas de 2º/3º año y 5º/6º de la Educación Secundaria*. Buenos Aires: DiNIECE

Ministerio de Educación de la Nación (2012). *Operativo Nacional de Evaluación 2010. 2º/3º año de la Educación Secundaria. Informe de Resultados*. Buenos Aires: DiNIECE

Ministerio de Educación de la Nación (2012). *Operativo Nacional de Evaluación 2010. Censo de finalización de la educación secundaria. Informe de resultados*. Buenos Aires: DiNIECE

Ministerio de Educación de la Nación (2012). *PISA. Actividad de simulación. Programa de Capacitación y Sensibilización*. Buenos Aires: DiNIECE

Ministerio de Educación de la Nación (2012). *PISA. Actividad de simulación. Programa de Capacitación y Sensibilización. Clave de corrección*. Buenos Aires: DiNIECE

Ministerio de Educación de la Nación (2012). *PISA. Lengua. Programa de Capacitación y Sensibilización. Módulo 1*. Buenos Aires: DiNIECE

Ministerio de Educación de la Nación (2012). *PISA. Lengua. Programa de Capacitación y Sensibilización. Módulo 2*. Buenos Aires: DiNIECE

Webgrafía de documentos normativos

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1993) *Ley Federal de Educación N° 24.195*. Recuperado de http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leyfederal.html

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1995) *Orientaciones generales para acordar Contenidos Básicos Comunes*. Buenos Aires: Consejo Federal de Cultura y Educación, Documentos para la Concertación. Serie A, N° 6. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/dcmto-obcbc.htm>

Ministerio de Educación de la Nación (2006) *Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional*. Recuperado de http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

Ministerio de Educación de la Nación (2008) *Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en la Argentina*. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/54335>

Ministerio de Educación de la Nación (2009) “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria” (Consejo Federal de Educación, Resolución N° 84/09). Recuperado de <http://portal.educacion.gov.ar/files/2009/12/84-09-anexo01.pdf>