

SEGUNDAS LETRAS
DISCURSOS OFICIALES SOBRE LA LECTURA EN LA ESCUELA SECUNDARIA
(2003-2013)

Facundo Nieto

Segundas letras

Discursos oficiales sobre la lectura
en la escuela secundaria (2003-2013)

edicionesUNL 

EDICIONES UNGS



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

Nieto, Facundo

Segundas letras : discursos oficiales sobre la lectura en la escuela secundaria : 2003-2013 / Facundo Nieto. - 1a ed. - Los Polvorines : Universidad Nacional de General Sarmiento ; Santa Fe : Universidad Nacional del Litoral, 2017.

208 p. ; 15 x 21 cm. - (Educación ; 22)

ISBN 978-987-630-267-8

1. Lectura. 2. Educación Secundaria. I. Título.
CDD 401

EDICIONES **UNGS**

© Universidad Nacional de General Sarmiento, 2017

J. M. Gutiérrez 1150, Los Polvorines (B1613GSX)

Prov. de Buenos Aires, Argentina

Tel.: (54 11) 4469-7507

ediciones@ungs.edu.ar

www.ungs.edu.ar/ediciones

Diseño gráfico de colección: Andrés Espinosa / Dirección General Editorial - UNGS

Corrección: Gabriela Ventureira

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

Prohibida su reproducción total o parcial

Derechos reservados

Impreso en La Imprenta Ya S.R.L.

Hipólito Bouchard 4381 (B1605BNE), Munro, Provincia de Buenos Aires, Argentina,
en el mes de marzo de 2017.

Tirada: 500 ejemplares.



Libro
Universitario
Argentino

Índice

Agradecimientos	9	
Introducción	13	
Primera parte. La evaluación de la comprensión lectora		
Capítulo 1. Los operativos de evaluación.....	25	
Capítulo 2. Los exámenes de lectura de la DINIECE	39	
Capítulo 3. El test de comprensión lectora como género discursivo	49	
Capítulo 4. El modelado de la enseñanza de la lectura.....	65	
Segunda parte. La lectura en los documentos curriculares		
Capítulo 5. El marco teórico: <i>Lectura y vida</i>	77	
Capítulo 6. Los <i>Diseños Curriculares</i>	97	
Capítulo 7. Objetos y prácticas de lectura.....	113	
Tercera parte. La didáctica sociocultural de la literatura		
Capítulo 8. La imaginación culturalista	129	
Capítulo 9. La imaginación etnográfica	147	
Cuarta parte. Discursos transitivos sobre la lectura		169
Capítulo 10. La cuestión del corpus	171	
Epílogo.....	189	
Bibliografía.....	195	

Agradecimientos

Este libro reúne parte de la investigación realizada para mi tesis doctoral, desarrollada en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia. Mi principal agradecimiento es para Luis Aguilar Hernández, director de la tesis. Sus “seminarios sin funciones” –como le gusta llamarlos parafraseando un título de Enrique Martín Criado– resultaron verdaderas instancias de formación en las que fue posible discutir problemas teóricos, metodológicos y didácticos que exceden ampliamente el tema de esta investigación. Agradezco también las generosas evaluaciones de los doctores Antonio Viñao Frago, Antonio Mendoza Fillola y Pilar Núñez Delgado, integrantes del jurado de tesis, cuyos aportes me permitieron seguir pensando cuestiones relativas a la lectura, la enseñanza y los discursos sobre educación procedentes del ámbito oficial.

La investigación fue posible gracias a una beca otorgada por el Programa Erasmus Mundus “Move on Education” (MOE), coordinado por la Universidad de Málaga durante el período 2011-2014. Los doctores Ignacio Rivas Flores, coordinador general, y Francisco Beltrán Llavador y Ángel San Martín Alonso, coordinadores del Programa en la Universidad de Valencia, estuvieron atentos a los requerimientos de los becarios y generaron diversos espacios de intercambio. Desde Málaga, Juan Antonio Martín-Checa se encargó de resolver muy rápi-

damente eventuales dificultades burocráticas que habrían podido obstaculizar nuestro trabajo.

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 me ayudaron a pensar el trabajo con una perspectiva diferente y a reorganizar ideas, en particular en esos momentos en que la tesis parecía una empresa imposible de llevar a cabo. Como siempre, pero especialmente durante todos esos meses, los momentos compartidos con Walter Giribuela fueron imprescindibles.

Desde hace algunos años, cuando comencé a trabajar en las hipótesis que este libro reúne, Analía Gerbaudo se mostró interesada en conocerlas y discutir las con mucho afecto y rigurosidad, y me invitó a exponerlas en los diferentes espacios de investigación que ha sabido crear en la Universidad Nacional del Litoral, donde pone en diálogo la teoría, la crítica y la enseñanza de la literatura. Esta publicación responde precisamente a una de sus generosas invitaciones.

La Universidad Nacional de General Sarmiento, en la que me desempeñé como investigador docente, formó parte del consorcio de universidades que integraron el Programa MOE. Mi trabajo en el área de Ciencias del Lenguaje del Instituto del Desarrollo Humano me ha permitido entablar un diálogo cotidiano con amigos y colegas del área en el marco de diferentes proyectos de investigación. Finalizada la estancia doctoral en España, Laura Ferrari, Rocco Carbone e Inés Kuguel se interesaron por mi trabajo y me brindaron un espacio en los proyectos de investigación que cada uno de ellos dirigía. También tuve la posibilidad de trabajar en las tareas de coordinación del Profesorado Universitario de Educación Superior en Lengua y Literatura de la universidad junto con Inés, quien coordinó la carrera hasta su fallecimiento en 2016. Tengo la certeza de que le hubiera gustado discutir conmigo varias de las opiniones que expongo en este libro.

Un lector de novelas que busca el sentido en la literatura y la realiza en su propia vida. Bovarismo era el término para designar el poder que tiene el hombre para concebirse otro del que es y crearse una personalidad imaginaria. El término viene de Emma Bovary, el personaje de la novela de Flaubert [...]. En una sociedad que controla lo imaginario e impone el criterio de realidad como norma, el bovarismo debería propagarse para fortalecer al hombre y salvaguardar sus ilusiones. Mis viejos amigos en Buenos Aires habían hecho lo mismo: leían *Guerra de guerrilla, un método*, de Ernesto Che Guevara, y se alzaban al monte. Leían *¿Qué hacer?*, de Vladímir Ílich Uliánov, Lenin, y fundaban el partido del proletariado; leían los *Cuadernos de la cárcel* de Gramsci y se hacían peronistas. Leían las *Obras* de Mao Tse-tung e inmediatamente anunciaban el comienzo de la guerra popular prolongada.

Ricardo Piglia (*El camino de Ida*, 2013)

Leer demanda esfuerzo. Hay una concepción social general de la literatura ligada necesariamente con el entretenimiento y con la escasa exigencia: “el libro que te lleva”. El libro de a ratos te lleva, y de a ratos tenés que remar vos. Y no veo por qué un chico no va a hacer ese esfuerzo con un texto que corresponda a su competencia. Ahí también se forma un lector, cuando se le dice: “El libro te va a dar, pero vos también vas a tener que poner tu parte”. Y otra cosa. Me parece necesario que se abandone ese sentimiento tan culposo de la educación, cuando toca corregir. Hay que dejar de pensar que todo aquel que corrige a otro está haciendo una práctica fascista y lo está aplastando. En literatura hay una apertura donde cada uno interpreta, pero si un alumno confundió a este personaje con este otro, cometió un error. Cuando corregís, no estás reprimiendo su ser, no estás coartando su libertad de expresarse, no estás mutilando su creatividad: le estás enseñando.

Martín Kohan (entrevista de Ana Abramowski e Inés Dussel, 2008)

Introducción

En el artículo “Modernidad y posmodernidad en discursos sobre la lectura en el ámbito educativo (2001-2006)”, Mariana Di Stefano y Cecilia Pereira 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, a comienzos del nuevo siglo la problemática se instala 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 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.

Diferentes artículos periodísticos sobre educación publicados en los primeros años de la década confirman 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. 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 evocación nostálgica de una edad dorada:

... 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 [los clásicos de la literatura]. 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, entre el desasosiego y la sensación de amenaza, la prensa advierte que el país está acercándose peligrosamente al círculo de 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 la prensa gráfica. Di Stefano y Pereira observan también que el entonces 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 gestión presidencial inaugurada en 2003, y lo hace a través de dos programas: el Plan Nacional de Lectura y la Campaña Nacional de Lectura.

En relación con el tema, Sandra Comino, escritora y coordinadora de talleres de escritura, confirma esta decisión gubernamental al recordar, en una publicación de 2013, los comienzos de su tarea en la promoción de la lectura.² En el breve relato autobiográfico de Comino 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 vuelta 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” (2013: 28); el segundo momento –la década 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” (2013: 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.

¹ Los 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).

² “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” (2013: 29).

Dos son los 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 llega a un presente en el que la escuela ocupa un lugar fundamental en la tarea gracias a la intervención del Ministerio. A estos datos podría agregarse otro que habla incluso de la decisión estatal de intervenir de un modo más categórico: en 2006 se sanciona la nueva Ley de Educación Nacional que, de manera inédita para una ley de educación en la Argentina, incorpora un artículo referido a la función del Estado específicamente en materia de lectura:

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 (Ley 26206, 2006).

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.

Conviene introducir, no obstante, una observación en lo que respecta a la intervención estatal. Lejos de percibirse *un* discurso oficial sobre la lectura en la educación secundaria, durante la década que se extiende entre 2003 y 2013 se advierte una pluralidad de discursos que en ocasiones se sobreimprimen, en otras difieren e incluso se contradicen. Tres breves ejemplos tomados de los materiales que en ese período llegaron a manos de los docentes alcanzan para probarlo.

En un documento publicado en 2011 y destinado a los profesores de Lengua de todo el país, el área del Ministerio de Educación encargada de implementar los Operativos Nacionales de Evaluación informaba a los docentes que una de las competencias de lectura evaluadas en los exámenes consistía en “revisar, buscar, localizar y seleccionar la información” y, para eso, los alumnos debían

“cotejar la información proporcionada en la pregunta con información literal o similar en el texto y utilizarla para encontrar la respuesta” (MEN, 2011: 8). Contrariamente, algunos años antes, un documento producido por un área diferente del mismo ministerio instaba a los profesores a cuestionar aquellas posiciones que conciben la lectura “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” (MECYT, 2004a: 15).

En 2007, un documento ministerial hacía hincapié en que la problemática que un texto aborda constituye uno de los aspectos más relevantes a considerar en una selección de textos para los alumnos en la escuela media; de ahí que se ofrecieran diferentes posibilidades temáticas en la selección propuesta: “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” (MECYT, 2007: 7). Por el contrario, un documento destinado a la capacitación docente en vistas a un próximo operativo internacional de evaluación, instaba a llevar a cabo una selección de textos que atendiera exclusivamente a los formatos textuales; independientemente de las temáticas, lo fundamental del corpus propuesto, carente de cualquier criterio temático, consistía en estar conformado por “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 [que] son una combinación entre el formato continuo y el discontinuo” y “textos múltiples [que] son una colección de textos creados originalmente de forma independiente, pero que se decide reunirlos para algún propósito específico” (MEN, 2012: 18).

Finalmente, en 2008, un documento curricular de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires destacaba la ventaja de haber priorizado “los potenciales intereses de los alumnos/as, como lo son los textos de terror, de ciencia ficción y las novelas de aventuras” (DGCYE, 2008: 364). Años después, un documento producido por funcionarios del mismo ministerio establecía que

... 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 (DGCYE, 2012: 10-11).

En definitiva, según diferentes agencias ministeriales, 1) los alumnos deben ejercitarse en la búsqueda de información literal en los textos para elaborar respuestas a preguntas y, al mismo tiempo, es necesario abandonar la práctica de reponer los sentidos literales de los textos para elaborar respuestas a preguntas; 2) 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, el mejoramiento de la comprensión lectora se logra si, en lugar de atender al tema, se ofrecen textos no articulados temáticamente entre sí y cuyo desafío lector reside en una serie de características formales y gráficas; 3) 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, conviene apartarse de criterios de selección basados en preconcepciones tales como la adecuación de las obras a los jóvenes lectores. En este contexto, resulta verdaderamente difícil hablar de prácticas o concepciones sobre la lectura que, como suele 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 oficial exhibe la polifonía propia de los espacios caracterizados por el disenso, la tensión y la lucha discursiva.

No es extraño que el campo oficial tienda a reproducir la polifonía propia del campo intelectual: los autores de los materiales oficiales sobre la lectura en la escuela secundaria son también agentes procedentes de diversos espacios del campo académico; de hecho, es posible trazar un mapa de los itinerarios que desde el campo intelectual hacia el campo oficial han transitado quienes produjeron materiales sobre las prácticas de lectura en los últimos años para el ámbito ministerial. Las agencias oficiales suelen recontextualizar aquello que los propios agentes han producido en el campo intelectual de la educación. Los materiales no comunican simplemente propuestas de actividades para la enseñanza en el aula: cada uno de los discursos posee una base conceptual que encuentra sus fundamentos en la investigación educativa.

En este libro se examinan algunos de los discursos sobre la lectura que circularon durante el período 2003-2013, una década en la que la lectura en el

ámbito escolar se volvió objeto de conceptualizaciones, prescripciones y polémicas. Estos discursos difieren significativamente entre sí, principalmente porque las funciones de cada uno –en rigor, las funciones de las agencias encargadas de ponerlos a circular– son disímiles: la evaluación de la comprensión lectora, la promoción de la lectura, la prescripción curricular, etcétera. No obstante, los discursos seleccionados presentan al menos tres características en común. En primer lugar, todos ellos hacen referencia a las prácticas de lectura en el ámbito escolar en nuestro país y, en particular, a *la lectura en la educación secundaria*. Esta es la razón por la cual los discursos analizados no abordan, por ejemplo, cuestiones específicas de la lectura durante los primeros años de la escolaridad tales como las problemáticas involucradas en la alfabetización inicial. Nos interesa examinar materiales que buscan 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, dan por supuesta la alfabetización inicial de los estudiantes para concentrarse especialmente en la cuestión de la comprensión y la interpretación de textos.

En segundo lugar, los discursos examinados tienen en común el haber circulado a través de materiales producidos por el *ámbito oficial*. En algunos casos, se trata de discursos elaborados por funcionarios que desarrollan sus actividades en agencias estatales vinculadas con la educación; en otros casos, los enunciadores son investigadores del campo académico convocados especialmente para desarrollar una tarea específica y acotada en alguna agencia educativa oficial. Pero, en cualquier caso, los discursos analizados han tenido difusión, entre otros posibles canales, a través de materiales elaborados por agencias estatales.

Finalmente, los discursos examinados están *destinados a los docentes*, en particular, a aquellos que se desempeñan en la Provincia de Buenos Aires, jurisdicción que concentra la mayor cantidad de profesores, de estudiantes y de escuelas secundarias de todo el país. Los destinatarios, entonces, son receptores tanto de los materiales que provienen del Ministerio de Educación de la Nación como de aquellos elaborados por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, ministerio provincial cuyas decisiones en materia curricular suelen incidir en otros ámbitos.³ En la mayor parte de los casos,

³ Su influencia se observa, por ejemplo, en los títulos de los libros de texto de Literatura publicados en los últimos años por las principales editoriales que, pese a tener un alcance nacional, reproducen lo exigido por el currículum provincial (“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

los materiales se distribuyen en las escuelas o se difunden a través de los sitios web de los ministerios. No obstante, hemos recurrido también a artículos de investigación publicados por los mismos autores; esos trabajos permiten ampliar aquellas conceptualizaciones que en los materiales para docentes tienden a presentarse de manera más resumida.

El libro se divide en cuatro partes. La primera se centra en el examen de los materiales elaborados por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) del Ministerio de Educación de la Nación. Esta agencia tiene a su cargo la coordinación de los dos operativos principales de evaluación: los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE), que se llevan a cabo periódicamente desde 1993, y los exámenes PISA desde 2001. Con posterioridad a la implementación de los exámenes, la DINIECE difunde entre los docentes dos clases de materiales que aquí nos proponemos interrogar: informes de resultados y recomendaciones metodológicas.

En la segunda parte 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 fue publicada entre 2006 y 2011. 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, organismo consultor de la UNESCO. En la revista se han rastreado 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 oficial.

En la tercera parte se examinan las principales conceptualizaciones de la denominada “didáctica sociocultural de la literatura”, una perspectiva de investigación sobre la lectura literaria formulada por Gustavo Bombini y Carolina

y experimentación”; DGCyE, 2010: 15): *Una Literatura argentina, americana y universal. Para pensar las cosmovisiones mítica, trágica y épica en las literaturas de Occidente* (Kapelusz); *Literatura 4. Palabras míticas, épicas y trágicas* (SM); *Huellas. Literatura 4. Una perspectiva mítico-trágica y Huellas. Literatura 5. Una perspectiva realista y fantástica* (Estrada); *Literatura IV. Las cosmovisiones mítica, épica y la mirada trágica y Literatura V. Las cosmovisiones realista y fantástica. Ciencia ficción y visión del mundo* (Santillana).

Cuesta, que subyace en los discursos del Plan Nacional de Lectura (PNL) del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y en el eje de Literatura del Programa de “Apoyo al último año del nivel medio para la articulación con el nivel superior”, llevado adelante por el mismo ministerio. Respecto del PNL, coordinado por Bombini entre 2003 y 2007, se presentó como la primera respuesta explícita a los discursos de la DiNIECE: el Plan intentaba “revertir la ‘sensación de fracaso’ que producen la difusión de algunos resultados de las evaluaciones de comprensión lectora y los consecuentes discursos apocalípticos” (MECYT, 2003). En cuanto al Programa de “Apoyo al último año”, lanzado en 2004, se proponía facilitar a los alumnos que cursaban el último año de su educación secundaria el acceso al nivel terciario o universitario; con este fin, se les ofrecía un curso extracurricular consistente en nueve encuentros: los tres primeros estaban dedicados al desarrollo de prácticas de lectura y escritura de textos literarios (eje 1), los tres 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; los autores de los materiales correspondientes a ese eje fueron Carolina Cuesta y Sergio Frugoni (en la edición de 2007 se sumó Paula Labeur). Particularmente, nos interesa examinar aquí las conceptualizaciones teóricas que Bombini y Cuesta produjeron y difundieron tanto a través de los materiales elaborados en el marco de estos programas oficiales como en otras publicaciones destinadas a profesores de Literatura del nivel medio.

En la última parte examinamos los discursos producidos por tres agencias oficiales: los materiales del eje 2 del Programa de “Apoyo al último año” anteriormente mencionado, coordinados por Marina Cortés y elaborados por Fernanda Cano y Analía Reale; el libro *Leer literatura en la escuela secundaria*, producido en el marco del Programa Provincial de Lectura en la Escuela que coordinó Miguel Dalmaroni entre 2009 y 2012, perteneciente a la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, y el ciclo televisivo *Desde el sur. Doscientos años de literatura argentina*, emitido durante 2010 por Canal Encuentro, emisora del Ministerio de Educación de la Nación. Todos ellos presentan un rasgo en común que los diferencia de los examinados en las secciones anteriores: orientados por reflexiones en torno a la cultura nacional, muestran especial preocupación por “la cuestión del corpus” antes que por la especificidad escolar de las prácticas de lectura. Mejor aún, sugieren que las prácticas escolares de lectura no pueden ser pensadas independientemente de ciertas obras, de ciertos autores, de ciertas problemáticas. Se trata de discursos

que, atravesados por preocupaciones propias de la crítica literaria, logran escapar a la aparente democratización del canon escolar proclamada por la Reforma de la década del noventa, reinstalando productivamente la discusión sobre los objetos de lectura.