

Modernidad y posmodernidad en discursos sobre la lectura en el ámbito educativo (2001-2006)¹

Mariana di Stefano y Cecilia Pereira

A partir del año 2001, como pocas veces en el país, se multiplicaron los discursos sobre la lectura y, más específicamente, sobre la crisis de la lectura entre los alumnos de los distintos niveles educativos. El tema ya no fue solo abordado por especialistas en reuniones académicas o publicaciones científicas, ni solo por organismos nacionales e internacionales que ya desde los años 90 lo encaraban como problemática local o regional, sino que, además, comenzó a instalarse en la opinión pública desde las primeras planas de los diarios.

Este conjunto heterogéneo de discursos construyó, de distintas formas y por distintos medios, una representación bastante homogénea de la crisis de lectura: el problema fue ubicado en las dificultades de comprensión lectora y en los obstáculos que esto acarrea a los alumnos para permanecer y avanzar en el sistema educativo. En esta caracterización del problema, la lectura es concebida como una herramienta indispensable en el proceso de apropiación y construcción de conocimientos.

Como ya señalamos, este discurso institucional y académico sobre la crisis de la lectura se instala con insistencia a partir del año 2001 en los diarios, a nuestro entender de la mano de la profunda crisis social y política del momento, de la que la educación en general no fue ajena. Las noticias que justificaron el abordaje periodístico del problema fueron principalmente los resultados de los Operativos Nacionales de Evaluación y los fracasos de porcentajes importantes de alumnos en los exámenes de ingreso a ciertas universidades².

¹ Capítulo del libro: Pini, Mónica (coord.) (2009) *Discursos y educación. Herramientas para el análisis crítico*, San Martín, UNSAM EDITA, pp. 233-262.

² Entre las notas aparecidas en los diarios nacionales mencionamos a modo de ejemplo solo algunas: «El secundario no alcanza a cubrir los objetivos mínimos», *Clarín*, 1/09/2001 (el 28 y el 30 de agosto *Clarín* sacó también notas sobre el tema); «Lectura y ortografía. Un tema que perdió terreno en la escuela», *Clarín*, 7/11/2001; Guadagni, A. «La utopía de la igualdad», *La Nación*, 14/03/2001; «Los alumnos rinden mejor en matemáticas que en lengua», *La Nación*, 28/08/2001; Eizayaga, Amalia, «Los chicos escriben cada vez peor», *La Nación*, 06/07/2002; «Estudiantes con el futuro marcado», *La Nación*, 19/11/2002; «La radiografía de la escuela», *Página 12*, 9/11/2002; «Debates sobre el fracaso universitario. Bochazos bajo la lupa», *Página 12*, 24/05/2004.

Es en ese contexto discursivo sobre la lectura en el que interviene en el año 2003, con la nueva gestión del presidente N. Kirchner, el entonces Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (MECyTN) a través, entre otros, del Plan Nacional de Lectura -implementado desde la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente- y a través de la Campaña Nacional de Lectura, programa que se propone un alcance social que exceda al sistema de educación formal.

Este trabajo tiene como objetivo analizar las representaciones sobre la lectura sostenidas tanto por los discursos que hacia fines de los 90 y principios de nuestro siglo señalan la crisis de la lectura, como las representaciones que encierran los discursos que a modo de respuesta a dicha crisis se enuncian entre los años 2003 y 2006 desde los dos programas oficiales señalados. Atenderemos al diálogo entre ambas discursividades en el marco de las tensiones entre modernidad y posmodernidad que por entonces, y aún hoy, atraviesan los discursos y las prácticas sociales, entre ellas las educativas, en la Argentina.

Si bien desde el Ministerio de Educación (MECyTN) se ha intervenido de diversas formas y a través de diversos discursos sobre las prácticas lectoras de alumnos y de la población en general, en los que es reconocible una heterogeneidad de perspectivas y enfoques sobre el tema, la importancia del Plan y de la Campaña radica en que se centran específicamente y exclusivamente en la cuestión de la lectura, y en el primer caso se proyecta además hacia la formación docente, por lo cual resultan discursos de un peso social relevante.

El estudio de las representaciones de la lectura que nos proponemos realizar se enmarca en la tradición de estudios glotopolíticos que observan no solo las ideas, en este caso, sobre la lectura que los discursos construyen, sino además el valor político que estas encierran en un momento histórico dado, ya que concibe a toda práctica lingüística como una acción social que reviste la forma de lo político (Guespin y Marcellesi, 1986) y que por lo tanto interviene sobre las relaciones sociales.

Los discursos sobre la lectura como objeto glotopolítico

La Glotopolítica es un campo disciplinar interesado en dar cuenta de las intervenciones que se realizan desde distintos espacios sociales en todo tipo de prácticas del lenguaje con el fin de moldearlas y/o modificarlas, ya sea, por ejemplo, a través de legislación sobre el estatuto de distintas lenguas en contacto, o de privilegiar una u otra forma lingüística, textual o discursiva en situaciones específicas (Guespin y Marcellesi,

1986) o de promover modos y objetos que se deben leer o escribir, entre muchos otros. A esta disciplina interesa en particular el estudio de las ideas o representaciones sociales ya sea sobre la lengua, la escritura o la lectura, que se integran a sistemas de ideas más amplios, cuyo funcionamiento debe analizarse en el contexto de las estructuras sociales, relaciones de poder y actividades políticas y económicas relevantes para el colectivo humano estudiado (Del Valle, 2005). Joseph (2004) ha destacado, además, la función orientadora de las prácticas que poseen estos sistemas de ideas, como también de definición de identidades colectivas.

Para el estudio de políticas de la lectura como se propone este trabajo, el abordaje glotopolítico se articula necesariamente con los estudios que se han realizado desde la Historia Social de la Lectura como también de la Historia de la Cultura Escrita. Estos campos disciplinarios consideran los discursos sobre la lectura y la escritura como un objeto privilegiado de estudio, ya que, como han señalado G. Cavallo y R. Chartier (1998), indican finalidades de estas prácticas, el modo en que es necesario llevarlas a cabo, privilegian espacios y tipos de objetos o materialidades para ser leídas o escritas y atribuyen un sentido al leer y al escribir, a la vez que intervienen en la constitución de comunidades de producción e interpretación en las que ambas prácticas adoptan un valor identitario.

Chartier (1996), al igual que De Certeau (1980), destacan la importancia de los dispositivos formales a través de los cuales circulan, son recibidos y apropiados los libros por sus lectores, y la necesidad de estudiar las características de las prácticas en las que las lecturas se llevan a cabo o son prescritas desde los discursos: la forma del libro, los espacios para leer, las posiciones del cuerpo para realizar la lectura, los momentos del día; la lectura es siempre una práctica encarnada en ciertos gestos, espacios y hábitos, y agrega: 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. (Cavallo y Chartier, 1998:12). Los discursos sobre la lectura instituyen, entonces, legitiman y promueven formas, fines, objetos y ritos de lectura (Petrucci, 1998) que posibilitan y sostienen la construcción del sentido, aspectos que son siempre producto de una elaboración colectiva sociohistóricamente situada.

A.M. Chartier y Hébrard (1994:17-18) destacan que en nuestro siglo, más que en ningún otro, la lectura ha sido objeto de discursos: de periodistas, de pedagogos, de políticos; de historiadores, de sociólogos, de científicos, de leyes, programas y

campañas públicas o privadas, lo cual da cuenta de que la lectura es un pretexto de debates en el espacio público y una cuestión política en las esferas del poder. Son discursos que enuncian la prescripción, plumas que informan o condenan, que exhortan o incitan, y que llegan a ser la invisible referencia de los actos de lectura y de los hábitos de los lectores.

En este sentido, P. Bourdieu (2003) ha destacado el carácter inconsciente y naturalizado de practicar la lectura y la necesidad de historizarla como modo de desprendernos de lo que la historia puede imponernos como presupuesto inconsciente. Un modo de desnaturalizar estas prácticas es indagar en las representaciones sociales (Abric, J.C. 1994) que las sostienen.

A los fines de nuestro trabajo interesado en pensar el corpus seleccionado también en una perspectiva diacrónica- es necesario considerar algunas observaciones realizadas por estudios históricos sobre políticas de la lectura en la Argentina que destacan el interés de los grupos políticos, tanto hegemónicos como contrahegemónicos, a lo largo de la historia y en particular en los procesos de constitución de los estados nacionales y de las revoluciones burguesas, por disciplinar las prácticas de lectura como un camino hacia el logro de los objetivos políticos, para lo cual se intervino en la institución escolar o desde espacios autónomos a esta (Cucuzza y Pineau, 2002: 19)³.

Arnoux (2003: 8) señala la necesidad de homogeneización cultural del Estado nacional, en nuestro país, en la construcción del pueblo de la nación a fines del siglo XIX, proceso en el que las políticas lectoras oficiales ejercieron un fuerte control para poner en circulación tanto los saberes necesarios para el desarrollo de la sociedad industrial como de las representaciones del ciudadano que debía conformar la nueva identidad colectiva. Ese programa de escuela pública, inscripto en la modernidad, que la burguesía puso en marcha se inspiró en el pensamiento ilustrado en tanto concibió a la cultura escrita como un bien que debía llegar a todos, como un vehículo hacia el progreso y el ascenso social- pero a la vez ignoró en su necesidad de control del proceso político que inauguraba- un precepto básico de la Ilustración como fue el respeto a la autonomía y libertad del sujeto (Arnoux, 2003). Este es a nuestro juicio un dato importante a considerar ya que la función disciplinadora de la escuela en el terreno

³ Un caso de grupo contestatario es, por ejemplo, el del anarquismo en la Argentina a fines del siglo XIX y principios del XX, que también desplegó sus políticas lectoras a través, tanto del sistema educativo paralelo al oficial que buscó constituir, en algunos casos, junto al socialismo, como desde la creación de bibliotecas populares, la prensa política propia, las organizaciones gremiales, entre otras. Al respecto, ver di Stefano (2003).

de la lectura se mantuvo, con fines políticos diversos, durante gran parte del siglo XX, en nuestro país, claramente al menos hasta después de la última dictadura militar (Cucuzza y Pineau, 2002: 343). Los procesos de globalización económica y las políticas neoliberales de fines de los 80 y los 90 generaron una fragmentación del sistema educativo (en especial, a partir de la aprobación de la Ley Federal de Educación de 1993⁴), que en el terreno de las políticas de lectura produjeron un aparente retiro del Estado, análogo al que se ha señalado en otras áreas de la praxis social, que cedió espacio a los grandes grupos editoriales dedicados al área, en un proceso que puede caracterizarse como de *privatización del discurso hacia el escolar*, en el que las identidades colectivas y las tradiciones lectoras entraron en crisis⁵. En este nuevo contexto, algunas propuestas de intervención recuperaron aquel valor ilustrado de libertad del individuo como el objetivo de las nuevas conquistas hacia la que la escuela debía avanzar.

La consideración de estos datos históricos, como la conceptualización sobre la relación entre discursos y prácticas sociales, resultan indispensables para nuestro trabajo a los fines de comprender el valor político de los discursos sobre la lectura durante el período señalado, que contienen ideas acerca de qué es leer, cuál es el rol del lector y cuál es la finalidad de la lectura, entre otros.

A continuación, en primer lugar, analizaremos algunos discursos sociales de esos primeros años del siglo XXI, indicadores de la crisis de la lectura, en los que esta es enmarcada en la crisis política, económica y, en especial, educativa que atribuyen a las políticas neoliberales, que por más de una década venían aplicándose en el país. En segundo lugar, pasaremos al análisis del Plan Nacional de Lectura y de la Campaña Nacional de Lectura, del Ministerio de Educación (MECyTN), que leeremos como respuesta a esa discursividad previa.

Los discursos sobre la crisis de la lectura

En el cambio de siglo, los discursos sociales sobre la crisis de la lectura han sido numerosos y variados. Hemos realizado una selección a partir de dos criterios: (a) que resulten representativos respecto de las instancias enunciativas. Así hemos considerado discursos producidos desde organismos nacionales, internacionales, espacios privados,

⁴ Ver al respecto Imen, Pablo (2005).

⁵ En otros trabajos hemos analizado el proceso de privatización de las normas lingüísticas operado en el país durante los años 90. Ver Arnoux, Blanco y di Stefano (1999).

sindicatos y su repercusión en diarios de tirada nacional; (b) por otro lado, hemos procurado que los discursos seleccionados dieran cuenta de la amplia gama de posicionamientos respecto de la crisis de la lectura, pese a que, como ya hemos señalado y veremos a continuación, todos comparten una concepción homogénea de que leer significa comprender.

Entre los discursos más representativos de los organismos nacionales e internacionales que circularon hacia fines de los 80 y los primeros años de nuestro siglo, se destacan los datos del Operativo Nacional de Evaluación del año 2001, del Ministerio de Educación, Cultura y Tecnología de la Nación, centrado en 9º año de EGB y 3º de Polimodal, que indicaron que alrededor de un 50 % de los alumnos manifestaban dificultades importantes en comprensión lectora, a partir de pruebas implementadas en el año 2000, con opción múltiple (MECyTN, 2001a). En la interpretación de resultados, el Ministerio incluso destaca que las preguntas más complejas óque exigían la realización de ciertas inferencias por parte del lector y no solo la comprensión de la información literal del texto- llegaron a tener hasta un 63% de respuestas incorrectas (MECyTN, 2001b).

Resultados similares, desde una concepción de la lectura también similar, arrojó el estudio comparativo Programme for International Student Assessment (PISA Plus) dirigido por la europea Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OECD) con apoyo de la UNESCO, e implementado por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE). Dicho estudio, a partir de una muestra nacional de alumnos de tercer año de la escuela media, evaluó la denominada "cultura lectora", es decir, "la preparación para entender, analizar y usar la información disponible en una gama amplia de clases de textos de circulación propia de situaciones escolares y extraescolares". Los resultados ubicaron a nuestro país en el tramo inferior de la escala, lo que revela "sostenía el estudio- "escasa preparación para participar en las culturas lectoras que aguardan a los egresados de la educación obligatoria". Casi el 50% de los estudiantes argentinos se ubicó en el nivel 1, el más bajo, o por debajo de él, lo que se interpretó en el informe como indicador "de serios problemas para utilizar la lectura como un instrumento para avanzar y ampliar sus conocimientos y destrezas en otras áreas". Solo el 2,8% alcanzó el nivel 5 que "indica que los estudiantes pueden manejar la información que se presenta en textos con los que no están familiarizados"(OECD, 2000).

En el año 1996, se crea la *Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura* ó con sede central en la Universidad del Valle (Colombia) y dos sedes más, en la Universidad de Buenos Aires (Argentina) y en la Católica de Valparaíso (Chile). El objetivo ódestaca en su declaración fundante- es òcontribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América latina con base en la lectura y escrituraö, implementar proyectos académicos para òdesarrollar en los estudiantes estrategias para aprender más y mejorö y òmejorar los procesos pedagógicos que incidan significativamente en el aprendizaje y en un mejor rendimiento académico en todos los niveles educativos, para avanzar en el desarrollo de la capacidad de razonar y el logro de mejores maneras de aprenderö⁶. En este caso, se considera a la lectura como un eje de la òequidad educativaö: no se trata solo de que todos aprendan los mismos contenidos disciplinares sino de que adquieran la habilidad lectora, entendida esta - como en el resto de los discursos que acabamos de ver- como una capacidad que prepara al sujeto para razonar, hacer inferencias, adquirir conocimientos que se consideran valiosos socialmente, comprender los distintos discursos sociales, usar información disponible, entre otros.

En el año 1999, los diarios también difundieron, aunque en menor proporción y como una preocupación de los sectores privados vinculados al mundo editorial, algunos estudios realizados por la Cámara Argentina del Libro (CAL) en la ciudad de Buenos Aires: el estudio realizado en 1998 indicaba que la mitad de la población mayor de 16 años, residente en el área metropolitana, no leía libros. En segundo lugar, que entre una quinta y una cuarta parte estaba conformada por lectores sistemáticos que desarrollan el hábito con relativa intensidad; y por último, que un tercio de la población tenía interés por los libros, pero leía esporádicamente⁷. Cabe destacar que son prácticamente nulos los datos oficiales sobre la distribución social del libro en el país como los estudios cualitativos oficiales sobre las prácticas de lectura.⁸

⁶ Actualmente la Cátedra ya cuenta con cinco subsedes en Colombia, siete subsedes en Argentina, dos subsedes en Chile, además de sedes en México, Perú, Puerto Rico y Venezuela. Ver <http://www.unesco-lectura.univalle.edu.co>

⁷ Ver el sitio de la CAL: <http://www.editores.org.ar/habitos.html>

⁸ Un estudio realizado sobre una muestra de 628 estudiantes de los Institutos de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires, en 2003, señala que más del 50 % de los ingresantes declara que ninguna lectura ha incidido en la elección de su carrera [I. Blanco (Coord.) òEncuesta sobre prácticas lectorasö en: *Informe de la investigación òSituación y perspectivas de la enseñanzaö*, Arnoux, E. (dir.), Dirección de Educación Superior de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2004.]

Por otro lado, por entonces circularon también discursos tanto oficiales, como académicos y de sindicatos -todos ellos difundidos por los diarios de alcance nacional- en los que la "crisis de lectura" es ubicada en un contexto de crisis educativa, económica y social. Para ello, ofrecieron una cantidad de cifras que funcionan como dato descriptivo de situación, tras la aprobación de la Ley Federal de Educación del año 1993. En su conjunto revelan, de un modo más amplio, la discursividad a la que respondieron las políticas oficiales de la lectura a partir del año 2003.

La Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires planteó en mayo del año 2002 su objetivo de que la escuela secundaria fuera obligatoria, a raíz de los datos aportados por Unicef que destaca, por ejemplo, para la ciudad de Buenos Aires que cuatro de cada diez chicos abandonan los estudios secundarios, en la ciudad más poderosa del país, aún cuando el 97 por ciento de los que terminan la escuela primaria ingresa al nivel medio. Los mayores índices de abandono se encuentran "según el estudio- en el primero y en el segundo año, y se estima que hay 18 mil adolescentes en esa situación en la ciudad, que según las estadísticas tienen un 80 por ciento de probabilidad de quedar por debajo de la línea de pobreza."⁹

A partir de los datos relevados entre 1998 y 1999, el Ministerio de Educación decide en el año 2000 concentrar esfuerzos en el nivel secundario "preocupado por el alto índice de deserción en ese nivel en los dos primeros años." Desde la dirección del Programa de Mejoramiento de la Enseñanza Secundaria, se declaró por entonces al diario *La Nación*: "El 50 % de los estudiantes pierde la matrícula entre primero y segundo año, Los datos sobre repitencia y desgranamiento son alarmantes. Un 50 % de los estudiantes de quinto año entiende la mitad de lo que lee. Y un 20% no entiende directamente nada. Los profesores son, esencialmente, de clase media. Hoy llegan al colegio los chicos de villas que están reclamando más educación. Y la escuela no está preparada para atender estos sectores."¹⁰ Este testimonio sobre los problemas de la escuela media señala el impacto de la crisis económica en las prácticas de lectura. Muestra cómo la escuela queda descolocada y que debe transformarse para seguir respondiendo a ese rol tradicional que es educar a todos.

En febrero de 2001, la Confederación de Trabajadores de la Educación (CTERA) hizo público el resultado de una encuesta que había realizado a nivel nacional, entre los meses de septiembre y noviembre de 2000, uno de cuyos datos

⁹ "El gobierno porteño quiere que sea obligatorio todo el secundario", *La Nación*, 16/05/2002.

¹⁰ Reynoso, S., "Preparan cambios en el secundario", *La Nación*, 30/07/2000.

destacables es que la mitad de los maestros eran mujeres jefas de hogar, de las cuales la mitad se encontraba por debajo de la línea de pobreza. El trabajo aportaba la cifra de 120 mil maestras, que daban clases a más de 3 millones de alumnos.¹¹ La por entonces titular de la CTERA, Marta Maffei, al presentar públicamente la encuesta realizada por el gremio sostuvo: «Ya no solo hay que hablar de escuelas pobres con alumnos pobres, sino de docentes pobres. Lo cual muestra que el sistema educativo argentino perdió la cualidad de ser un instrumento de promoción social.» Esta declaración pone en escena la concepción moderna de la escuela como medio para el ascenso social, que supone una sociedad en la que el conocimiento posee un valor simbólico (indica identidad, pertenencia cultural) que es reconocido con un correlato económico (son los mejores ciudadanos y merecen los espacios mejor remunerados).

Entre 2001 y 2003 hubo numerosas notas periodísticas que difundieron una estadística del Ministerio de Educación (MECyTN) órealizada entre 2000 y 2001- que indicaba el constante aumento de la repitencia de los alumnos del primer grado de la escuela primaria. Mientras en la Capital sólo repetía primer grado poco más del 6 % de los alumnos, aunque con diferencias importantes entre escuelas de la zona sur y la zona norte de la ciudad, en provincias como Santiago del Estero y Misiones la cifra trepaba al 21%. En declaraciones al diario *Clarín*, el sociólogo Emilio Tenti, consultor del Instituto Internacional de Planificación de la Educación de la UNESCO, señaló que en ese momento eran profundas las diferencias entre los chicos en cuanto a las capacidades con las que llegaban a la escuela: «llegan chicos de seis años con vasta experiencia escolar y otros que no tienen ninguna. Los que pasaron por preescolar, y los que fueron incentivados en sus casas desde que eran muy chiquitos. Hoy se sabe que la educación empieza antes de la escuela. Es el cuentito que le lee la mamá antes de dormir, es la palabra dicha al bebé a la semana de nacido. Ese será el capital cultural que le permitirá a algunos niños progresar en la escuela, porque tiene que ver con el lenguaje, los gustos, ciertos hábitos, con saber qué es un libro o poder manejar un lápiz»¹²

Este comentario concibe a la escuela como un espacio social con códigos propios: las prácticas sociales dentro y fuera de la escuela son distintas, entre ellas las de leer y escribir, aunque hay continuidades. La adecuación a los códigos de la

¹¹ *Consulta Nacional Docente. La Educación Argentina. ¿Qué dicen los maestros?* Instituto de Investigaciones Pedagógicas óMarina Vilteö, CTERA, febrero 2001. Disponible en <http://www.ctera.org.ar/iipmv/publicaciones/consulta2001.pdf>

¹² «El primer grado es el más difícil de la escuela primaria», *Clarín*, 16/09/2003.

cultura escrita escolar parece requerir, aún en el primer grado, al menos cierta familiarización con las modalidades más informales que esta adopta fuera de la institución. Este discurso identifica fuertes desigualdades culturales en la escuela que inciden en las posibilidades de aproximación a la cultura escrita.

Ante las elecciones nacionales del año 1999, los diarios habían difundido una serie de datos sobre el perfil de los más de 900 mil jóvenes que por entonces emitirían su voto por primera vez. A partir de datos del INDEC, del Ministerio del Interior y del Ministerio de Economía se estableció que 630 mil, de ese casi millón de nuevos votantes de entre 18 y 20 años, se encontraba fuera del circuito de educación formal; que 50 mil de ellos eran indigentes, que 280 mil pertenecían a hogares ubicados por debajo de la línea de pobreza, y que la mitad buscaba trabajo, mientras 170 mil eran inactivos absolutos: no trabajan, no estudiaban ni estaban a cargo de un hogar.¹³

Por entonces, la profesora e investigadora de la UBA María Teresa Sirvent (1998) introducía el concepto de "pobrezas múltiples" para referir al impacto de las políticas neoliberales en América latina:

Las "múltiples pobrezas" no se agotan en el diagnóstico de las múltiples carencias que hacen a la satisfacción de las necesidades tradicionalmente llamadas básicas, como trabajo, vivienda, salud, educación, sino que abarca el estudio de una compleja realidad de POBREZAS (en plural) en relación con carencias en la satisfacción de necesidades fundamentales, pero no tan obvias, como la necesidad de protección o cuidado, la necesidad de pensamiento reflexivo o de entendimiento y la necesidad de participación política.

Y definía como "pobreza de entendimiento" a la situación en la que "factores sociales dificultan el manejo reflexivo de información y la construcción de un conocimiento crítico sobre nuestro entorno cotidiano." Según la investigadora, estas formas de pobreza funcionaban como mecanismo "de reproducción y legitimación de la pobreza económica", y constituían un síntoma del "autoritarismo político y la profunda injusticia social", a la vez que alertaban sobre la necesidad de emprender "una real transformación democrática de nuestro sistema educacional".

En estas ideas, la lectura no es solo concebida como un camino hacia la equidad educativa sino además hacia la justicia social, en la medida en que se la piensa como un derecho en cuanto permite el acceso a la información y a la posibilidad de reflexión crítica

¹³ Thieberger M. y G. Braslavsky (1999) "La rebelión de la indiferencia", *Clarín*, Zona, Domingo 15 de agosto.

sobre esta y sobre el entorno y por lo tanto como uno de los caminos hacia la posibilidad de transformar las bases de una sociedad injusta.

Destacamos dos aspectos acerca de la crisis de la lectura, en los discursos que acabamos de ver: en primer lugar, se trata de discursos que la enmarcan 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 cultura¹⁴. En segundo lugar, para estos discursos, la crisis de la lectura es básicamente un problema de comprensión (en los niveles más elevados del sistema educativo), una imposibilidad de lograr una lectura crítica, y de acceso al código en el nivel inicial.

Subyace a este diagnóstico de la crisis de la lectura una representación de esta práctica que la concibe como una interacción entre el mundo del texto y el mundo del lector, a partir de la cual se asienta y delimita la producción de sentido (Ricoeur, 1995). Si bien, en estos discursos, la lectura es considerada una práctica productora de sentido en tanto se espera de ella que el lector no solo acceda a la información que el texto vehiculiza sino que se apropie críticamente de la misma-, la lectura debe además respetar los límites de la interpretación, según la expresión utilizada por U. Eco (1992), y por ello plantea la existencia de problemas de comprensión: no cualquier lectura está habilitada como legítima desde esta perspectiva ya que si bien pueden desplegarse múltiples tipos de lecturas críticas, hay un tipo de lectura que desde esta concepción no puede obviarse: la que contemple los límites semánticos del texto (Eco, 1992). La escuela, desde este enfoque, es la responsable de enseñar a comprender cuando se lee, y para las posturas más radicalizadas que hemos visto, entre ellas la de Sirvent, 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.

¹⁴ A.M. Chartier y J. Hébrard analizan, entre otros, el modelo de moderno de la lectura funcional (ya de información, ya de placer) y de la lectura de formación (escolar o eclesiástica) que domina en los discursos sobre la lectura hasta 1980 en Francia (1994: 577-583).

La modernidad, en sus distintas directrices, concibió a la lectura y a la escuela en un haz de rasgos que van de pensarlas como espacio de pasaje y garantía hacia la conversión disciplinada del sujeto en ciudadano, en lo político y cultural, hasta pensarlas como el medio para la formación de un sujeto crítico hacia la realidad y los discursos sociales. En ambos casos, la escuela al enseñar a leer cumple con un derecho que se entiende universal del hombre: conocer la cultura (no solo el arte sino también la filosofía, la ciencia y la técnica) y la historia en la que está inscripto, como modo de integración social, y a la vez óen las posturas más radicalizadas- de habilitarlo para entrar en diálogo, o en debate, con esa cultura colectiva e histórica. Es ese derecho el que está en juego con la òcrisis de la lecturaö y por eso la òcomprensión lectoraö se reclama como objeto de políticas de Estado.

Veremos a continuación los discursos del Plan Nacional de Lectura y de la Campaña Nacional de Lectura, ambos puestos en funcionamiento en el año 2003. Nuestra hipótesis es que ambos intervienen en las políticas lectoras desde una concepción de la lectura diferente de la que predomina en los discursos que acabamos de analizar, con una inscripción en el pensamiento posmoderno, a partir de lo cual construyen una representación de la crisis también diferente, que orientará los pasos a dar en la implementación de ambos planes. Nuestro análisis buscará describir la representación de la crisis de la lectura que construyen, de la lectura misma (finalidad, objetos a ser leídos, rol del lector) y de las políticas que promueven, en cuanto al rol del docente y de los espacios, modos y rituales del leer.

El Plan Nacional de Lectura: la lectura como òexperienciaö

Desde que se ingresa a la página web del Plan Nacional de Lectura (PNL) óen el sitio del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación¹⁵- se accede a la información de que el Plan fue creado por el Ministerio en el año 2003 y al primer objetivo que impulsó su creación:

profundizar el debate público sobre el tema, apuntando **a revertir la òsensación de fracasoö 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 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**.¹⁶

¹⁵ La dirección electrónica es: http://www.me.gov.ar/curriform/p_lectura.html

¹⁶ A partir de ahora, en todos los casos, los destacados en las citas son nuestros.

El Plan se presenta así como una respuesta explícita a la crisis de la lectura, y no solo va a sostener una representación determinada de esta práctica sino, en primer lugar, de la crisis misma. Si los discursos previos hicieron hincapié en las dificultades de comprensión lectora y en las dificultades para una apropiación crítica de contenidos como caminos hacia la òequidad educativaö o hacia la òjusticia socialö, el PNL califica esa mirada como òreduccionistaö y a los discursos que la sostuvieron como òapocalípticosö. Si aún no hay una explicación clara de estas apreciaciones, la insinuación de que los chicos tienen sus posibilidades de òtransitar la experiencia de lecturaö, nos permite ya ir inscribiendo este discurso en una concepción de la lectura de la que destaca su carácter de òexperienciaö y en la que se atribuye al lector un rol protagónico. Esta última idea se ratifica cuando se sostiene en el texto *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*, un ensayo, de acceso *on line* desde la página web del PNL¹⁷, producido especialmente para este, para orientar la capacitación docente:

Esta es una idea que para algunos tal vez sea nueva: cada lector, cada lectora óen su tiempo y su espacio, en su circunstancia personal concretaó **construye su propia lectura**. No hay dos lecturas iguales de un mismo texto.

El sentido está en el lector en esta concepción (no ya en la interacción texto-lector), por lo tanto no hay sentidos erróneos y considera apocalíptico el discurso que señala problemas de òcomprensión lectoraö. Ubicar la construcción del sentido en el lector, supone desvincular a la lectura de la apropiación de una cultura ya elaborada. Leer, como señalamos, es una experiencia, en el sentido antropológico y vital del término, que aportará más a la autoconstrucción del sujeto en su itinerario individual de vida, que a su inscripción en identidades, culturas y proyectos colectivos.

Un segundo rasgo constitutivo de esta representación de la lectura atribuye al lector -además del protagonismo en la construcción de sentidos- el don de la autonomía: leer es una tarea personal, privada, para la que el sujeto no necesita otros insumos o saberes más que el despliegue de su propia experimentación. Por ello, el rol del docente se plantea como el de un mediador o el de quien acompaña un proceso que el otro deberá realizar según sus propios criterios y parámetros:

Formar lectores es uno de los principales objetivos del Plan Nacional de Lectura y en esa tarea la función del **docente como mediador** es fundamental. Ser mediador significa acompañar a los alumnos en el descubrimiento y el

¹⁷ La dirección electrónica en la que se presenta este libro es <http://www.me.gov.ar/curriform/maslectura4.html>. A partir de allí se accede al libro completo.

desafío de leer por uno mismo; contribuir a que adquieran confianza en los sentidos que van construyendo sin que la impaciencia lleve al adulto a clausurarlos con su propia interpretación.

La gran ocasión (pp.16-17) prescribe también acerca del rol docente, y subraya que no se trata de que este otraspase su lectura a los alumnosö ni que se dedique a llevar ñun control fehaciente y minucioso ócomo pretende la llamada comprensión del textoö de todas y cada una de las lecturas de sus estudiantes. El docente debe comprender que ñno hay una lectura correctaö, ni desear imponer una clave de ñinterpretación oficialö. Y que aún cuando el maestro posea conocimientos ñno podrá ser el constructor del sentido del otro. Puesto que, ya dijimos, cada uno construye personalmente su lectura, también los niños pequeñísimos que no saben leer y escribir.ö

Este discurso concibe a la escuela, entonces, ya no como la transmisora de un saber socialmente elaborado a lo largo de la historia sino como la institución ñacompañanteö (que debe dar confianza a los alumnos en su proceso de construcción de sentidos) cuya función principal es ñpropiciar el encuentro entre textos y lectoresö, es decir, crear las condiciones para que el alumno o el docente vivencie la experiencia de leer.¹⁸

La ñcrisis de lecturaö no es concebida entonces como una falta de habilidades o de acceso a códigos o de saberes que obstaculizan la comprensión de un texto. *La gran ocasión* lo dice explícitamente: no se trata de ñreparar una falta ni de llenar un huecoö. Tampoco es un problema que se vincule con las desigualdades sociales. Reconocen desigualdades óque la escuela debe reparar- pero estas son de ñoportunidadesö de toparse con textos y vivir la experiencia personal de la lectura:

La escuela tiene la gran posibilidad de **igualar oportunidades**, pero no debería verse esta promoción como la reparación de una falta. No se trata de llenar un hueco, no se trata de que la escuela dé de leer como si la lectura fuese un alimento o una medicina, un bien propiedad de unos (los sabios, los lectores avezados...) otorgado como una dádiva a los otros (los niños, los ignorantes). (p.8)

Esta concepción construye y reclama, a su modo, una igualdad: la de los lectores. Todos los lectores son iguales, no hay lectores ni lecturas mejores ni peores; en esta representación, el texto no reclama competencias culturales ni ideológicas al lector para

¹⁸ Con el fin de reflexionar sobre el rol docente en la didáctica de la lectura en la universidad, hemos establecido relaciones en otro trabajo entre algunos rasgos del PNL con las representaciones sociales de la lectura en grupos de ingresantes a la Universidad de Buenos Aires (Pereira, M.C ñObjetos, lecturas y maestros: una aproximación a las representaciones de la práctica lectora en instituciones educativas oficialesö. En *Actas II Jornadas de Lengua y Literatura*, UNGS, Los Polvorines, 2007).

su desciframiento. Por eso no hay diferencias entre el òsabioö y el niño que aún ni siquiera sabe leer: lo que importa es la experiencia de lectura y lo que esta moviliza en el sujeto; esa vivencia es lo valioso que una lectura puede dejar, y por eso nadie debe interferir en ella, y por ello todos somos iguales al transitarla.¹⁹

El gran objetivo del PNL, como lo reitera una y otra vez desde su primera página, es entonces propiciar el contacto entre el libro y el lector, de lo que derivan dos de sus políticas principales: generar encuentros con docentes para que estos experimenten la lectura y asuman esta nueva concepción para aplicarla en las escuelas, y distribuir libros:

Desde la educación inicial hasta los niveles terciarios se propician encuentros de lectura y reflexión con el objetivo de que haya cada vez más lectores apasionados y críticos al mismo tiempo. **Claro que ese encuentro entre los lectores y los libros sólo es posible si hay libros. Por eso el Ministerio -a través del Plan Nacional de Lectura - entrega año a año libros de ficción, informativos y otros** a estudiantes de todos los niveles de las escuelas del país, y también a los docentes ...

Este último párrafo construye al lector ideal (Eco, 1993) previsto, al que se le atribuyen dos rasgos: el apasionamiento y la capacidad crítica. Si el primero se entiende como consecuencia de la experiencia misma (en la presentación del PNL se caracteriza a la lectura como una experiencia òvitalö y òpotenteö, y por eso se plantea el objetivo de òformar lectores entusiastasö), como veremos a continuación, la capacidad crítica es entendida en este discurso como la que orientará al lector en la elección del qué leer. No se explicitan criterios para el ejercicio de la crítica, porque las elecciones son personales y todas son legítimas y válidas. En este discurso, de fuerte filiación con el discurso posmoderno, aflora en la representación del destinatario de sus políticas (el alumno de la escuela argentina, y también el docente) una concepción empirista, sensualista²⁰ de sujeto: es la lectura en tanto experiencia el punto de partida hacia un conocimiento de

¹⁹ Esta concepción que valora la lectura como experiencia se encuentra fundamentada en el texto de B. Lahire (2004), òConclusiones. Del consumo cultural a las formas de la experiencia literariaö. Allí afirma que òla lectura como experiencia social se sitúa en el marco de una teoría de la acción individual.ö Cabe destacar, sin embargo, que Lahire aclara que la sensibilidad de cada lector frente al texto depende de las posibilidades que cada uno tiene de entrar al mundo de éste, en cuanto a competencias culturales. También es de señalar que las reflexiones de Lahire se desprenden de investigaciones que él realiza en la Francia de los 80, un país con una situación socioeconómica muy distinta a la nuestra.

²⁰ Los filósofos empiristas, cuyos representantes más destacados han sido J. Locke (1632-1704), como más tarde D. Hume ((1711-1776), con quienes se emparenta el filósofo francés sensualista, E. Condillac (1715-1780), han considerado a las sensaciones, percepciones y a la experiencia como la base del pensamiento y de todo conocimiento. Ver Locke (1690) *Ensayo sobre el entendimiento humano*; Condillac (1746) *Ensayo sobre el origen de los conocimientos humanos*; Hume (1751) *Investigación sobre el entendimiento humano*.

cuya construcción el sujeto es artífice principal, fundamentalmente a partir de las sensaciones que esa lectura le produzca. Es su experiencia personal la que importa como base del conocimiento, y por eso en forma autónoma podrá construir sus propios sentidos, sus propios criterios de lectura y de elección de textos; y en la medida en que emana de esa experiencia personal, el conocimiento es de por sí valioso (todos los saberes lo son, y no ya solamente el que consagran los cánones oficiales). Este sujeto ya no puede concebirse sin la cualidad del ser libre, característica cuya puesta en funcionamiento es posible en la medida en que se sostiene en el rasgo anterior. La libertad se manifiesta en construir el sentido que cada uno lee y en la elección de los objetos de lectura. Veremos a continuación cuáles son esos objetos que esta mirada privilegia.

Los objetos de lectura

Al entrar a la página *Los libros del Plan*²¹, encontramos que este ha construido una serie de bibliotecas o colecciones de libros, que ha repartido gratuitamente en escuelas. El discurso que presenta esta sección señala que el criterio principal ha sido contemplar la *calidad y la diversidad* de las obras que se ofrecen. Con respecto a la calidad, si bien no se dan demasiadas especificaciones, se infiere que el PNL diferencia textos de calidad de los que no la tienen y que confía en la selección que expertos han hecho del material (se nombra a las personas que han participado del proceso, *reconocidos escritores y estudiosos de la literatura*). En este aspecto, este discurso resulta un tanto contradictorio con lo sostenido hasta el momento en cuanto a la igualdad de los lectores y el respeto a los gustos, sentidos y recorridos de cada lector, porque construye una jerarquía y en ese lugar jerárquico coloca no solo a los más experimentados sino a los *estudiosos de la literatura*. Aquí reconoce un saber que opera positivamente en el lector, pero que sin embargo no cree necesario promover desde la escuela. En ningún momento este Plan propone *estudiar literatura* sino *experimentar la lectura*.

En cuanto a la diversidad, esta se explica y explicita tanto en la presentación general de esta sección como en la presentación de cada colección: en la Biblioteca PIIE (Programa Integral para la Igualdad Educativa) se incluyen *libros de literatura, informativos, didácticos y pedagógicos disciplinares*; en *Leer la Argentina* hay textos de autores de diferentes regiones del país: NOA, NEA, Cuyo, Patagonia, Centro, Litoral

²¹ <http://www.me.gov.ar/curriform/masplectura4.html>

y Área metropolitana, en la que õtienen cabida los autores consagrados de cada región, como así también aquellos que son reconocidos exclusivamente en la zona en que residenõ. Una de las colecciones más representativa del PNL es la llamada *Leer X leer* (para alumnos de EGB 3 y Polimodal) que ótal como es presentada- õse caracteriza por la variedad y cantidad de su oferta. Comprende cuentos, poemas, artículos periodísticos, discursos, canciones, cartas, relatos de viajes, descripciones de cuadros, novelas, obras de teatro y ensayos.õ

El Plan justifica este énfasis puesto en la cantidad y en la variedad en la necesidad de ofrecer õmucho y yaõ: õEn el caso de la lectura, que alguien espere o exija -de todo, mucho y yaõ nos remite a un lector ávido, curioso, sacudido por la urgencia de zambullirse en la cultura escritaõ, representación que coincide con la del sujeto que hemos visto como el previsto como destinatario (sensible, emotivo, libre), al que se piensa como espontáneamente deseoso de atravesar la experiencia de leer (tiene õcuriosidadõ por la cultura escrita). La cultura escrita, por su parte, está puesta en escena como un objeto deseado, buscado, como aquello que no abunda, que no es sencillo encontrar pero es requerida con urgencia por todos, para õzambullirseõ en ella, como en una pileta en el verano.

También se aclara que a la hora de elegir entre los textos clásicos o los populares, el PNL ofrece ambos, y justifica, citando a la especialista Genevieve Patte:

Patte propone: "Derribar los tabiques entre la cultura reconocida, la que enseña y la cultura en la cual viven los jóvenes. Admitir caminos que no son los nuestros, aceptar que se tomen atajos: estas actitudes son difíciles de adoptar pero son indispensables si se quiere que los chicos construyan ellos mismos su propia cultura. Lo previo a toda lectura personal y, por lo tanto, lo interesante es el surgimiento de la curiosidad, la interrogación, tanto para la lectura de ficción como para la de información". **Así (en el *Leer X Leer*) encontramos textos de Jorge Luis Borges y Sting, Pablo Neruda y Peteco Carabajal, Miguel de Cervantes Saavedra y Charly García, Graciela Cabal y John Lennon, Norah Lange y León Gieco, Julio Cortázar y Alejandra Pizamik, Juan Carlos Dávalos y Sor Juana Inés de la Cruz, Groucho Marx y Domingo Faustino Sarmiento, Violeta Parra y Virginia Wolf.**

Es en esta ruptura respecto de los cánones tradicionales de la literatura donde este discurso sobre la lectura construye, en parte, su perfil novedoso y renovador para la escuela. Lo que esta debe ofrecer para ser leído es todo, es la cultura universal pero sin recortes; ya no el falso universalismo enunciado por la burguesía como tal pero sesgado por sus intereses y valores de clase, que la escuela reprodujo durante siglos. El precepto

básico enunciado es respetar la libertad del individuo. La escuela, entonces, ya no solo no debe fijar sentidos en la lectura, tampoco debe indicar qué es lo que se debe leer, cuáles son las lecturas prestigiosas; debe, sí, acompañar el proceso productor individual de sentidos y debe dar a todos la oportunidad de toparse con libros y con todo tipo de documento escrito.

En este sentido, entendemos que ha sido deliberada la elección del nombre *Leer X Leer* para una de las colecciones más importantes del PNL. Ya el gran estudioso de la cultura escrita, A. Petrucci (en su artículo: *Leer por leer: un porvenir para la lectura*, 1998) relaciona la emergencia, en los años 80, en Europa y EEUU, de lectores que reivindican la libertad de lectura al margen de cualquier canon con el acercarse a esta práctica con la actitud de *leer por leer*, para pasar el tiempo, para divertirse²².

También A. M. Chartier y Hébrard han destacado que a partir de los años 70 junto a la finalidad del leer para formarse, surge una fuerte tendencia, en el discurso hacia los jóvenes, a atribuir a la lectura la finalidad de proporcionar placer. Y sostienen (1994: 516): *«Ocurre como si esa iniciación en la literatura juvenil se refiriera menos a la participación de referencias comunes que a la vida privada de cada individuo, a su mundo imaginario y a sus sueños. Y todos saben que en ese dominio delicado, el docente ya no debe intervenir, así como no lo hace en la moral de las familias.»*

Como veremos a continuación, en el PNL, la finalidad de la lectura se completa con la idea de que el lector debe construir su propia historia en este terreno.

La finalidad del leer: hacia una biografía lectora

Si como hemos señalado, este Plan propone como finalidad de la lectura el atravesar la *experiencia* que deja el leer, explicita sin embargo un objetivo mayor: formar lectores experimentados (entendidos estos como los que han atravesado numerosas experiencias de lectura, no los que poseen herramientas intelectuales específicas para leer. El lector, entonces, debe abocarse a construir su propia biografía lectora, es decir recorrer un camino como lector: frecuentar libros, pasar por muchas experiencias de lectura. Esta es la finalidad última que se propone estimular el PNL:

La propuesta de *Leer X Leer* es "De todo, mucho y ya" para que nuestros jóvenes estudiantes encuentren, entre un amplio universo de textos y autores, aquellos con

²² Este fenómeno ya había sido identificado por Eugenio Montale en Italia, en 1961, según lo señala el mismo Petrucci (1998:538).

quienes iniciar o desarrollar **su autobiografía lectora**. Todo un desafío en el que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, a través del Plan Nacional de Lectura, desea afirmar su presencia y su compromiso.

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**.

Esta perspectiva otorga, como vemos, una gran importancia a las autobiografías lectoras; no solo explícitamente a lo largo del PNL se indica que el objetivo es que los alumnos vayan construyendo su propia historia personal como lectores, sino que además se señala que las actividades que el Plan despliega con los docentes buscan estimularlos para recuperar su propia historia como lector, para valorar esa autobiografía, que la hace digna de ser la historia de un lector. Todo recorrido es valioso desde este enfoque, porque lo que importa es el sujeto: respetar sus gustos (un buen mediador debe orientar a cada chico según sus gustos), respetar los sentidos que construya y su libertad de elección.

No nos parece casual la emergencia del término autobiografía en este discurso. Como ha señalado L. Arfuch (2002: 17), hay en la cultura contemporánea discursos de exaltación de la singularidad, para los que el testimonio, el relato de vida, la propia experiencia se constituyen en un núcleo esencial de tematización. Arfuch considera a estos discursos como propios de la posmodernidad en los que la exaltación del sujeto es un correlato de la muerte anunciada de los grandes sujetos colectivos (el pueblo, la clase, el partido, la revolución). En este sentido, el PNL opera según esta lógica: la invitación a leer es para autoconstruirse como individuo al margen de los destinos colectivos.

La Campaña Nacional de Lectura: nuevos espacios y nuevos modos de leer

La Campaña Nacional de Lectura es otro programa oficial, dependiente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, destinado específicamente

a garantizar el derecho a la lectura, concebido como una responsabilidad de Estado²³. El Estado concreta esa responsabilidad, en este caso, fundamentalmente mediante la selección, edición y producción de libros que son distribuidos gratuitamente por todo el país. El programa ha repartido más de 20 millones de libros, ha editado más de 350 títulos y ha realizado más de 50 campañas entre 2003 y 2006.

La CNL no está orientada hacia la escuela sino a promover la lectura entre distintos sujetos sociales, distintos espacios de la vida cotidiana y para distintas finalidades. La página de la CNL, cuya información analizaremos, incluye una breve caracterización general del programa, los libros seleccionados y la presentación de las acciones realizadas año a año.

Si bien las representaciones de la lectura que orientan la CNL son muy similares a las que vimos en el PNL, el interés que encontramos se centra en que al cambiar el destinatario de este discurso (es un destinatario más amplio, es la sociedad entera a la que se le habla), aparecen argumentos nuevos o diferentes en relación con la lectura, que nos permiten ampliar el haz de rasgos que esta discursividad le atribuye.

El primer argumento que presenta la Campaña es el del respeto a las intenciones individuales del lector, que si bien aparece también en el PNL, en este caso involucra incluso las múltiples finalidades que esta práctica pueda tener, todas las cuales tendrán como efecto el mejorar la vida. Lejos se está de la lectura como modelo de formación (cívica, intelectual o moral) al que A. M. Chartier y J. Hébrard (1994) relacionan con una finalidad prioritariamente social, de integración. La Campaña no jerarquiza ni indica intenciones mejores o peores:

Es muy difícil explicar por qué es importante leer. Algunos leemos para informarnos, para seguir instrucciones, para aprender, por puro placer o también para poder escribir mejor. **Cada persona tiene distintas intenciones y eso es lo que debemos respetar.**

La alta ponderación de la individualidad es, nuevamente, un valor central, pero además hay un hincapié en ver en la práctica lectora el proceso de construcción de un lector/elector: Leer nos permite elegir entre todo lo que vamos incorporando, porque desarrollamos criterio lector. Y si elegimos mejor, vivimos mejor, concluye la sección *¿Para qué leer?*, de la página de la Campaña.

²³ Todas las citas referidas a la Campaña Nacional de Lectura han sido extraídas del sitio de la misma que figura en la página Web del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en <http://www.me.gov.ar/lectura/index.html> (consultado: 10/10/2007).

La lectura es presentada como una actividad positiva en sí misma (leer se vuelve un verbo intransitivo, parafraseando la expresión de A. M. Chartier y J. Hébrard) y que de por sí desarrolla un criterio lector. Se suscribe a la vez a las ideas de la lectura funcional/ utilitaria y de la lectura por placer (A. M. Chartier y J. Hébrard (1994:515-516), pero sin problematizar la cuestión de la comprensión, ni las habilidades que la lectura demanda. Además de constituir una experiencia que hace que imaginemos situaciones y despertemos emociones, de modo espontáneo la lectura activa procesos mentales, amplía el universo simbólico, permite la elaboración de hipótesis, desarrolla distintas posibilidades de pensamiento. A partir de la experiencia, la lectura, según la CNL, provee de criterios al lector, le permite elegir mejor y en consecuencia, vivir mejor. El entimema se completa con la idea de que una vida mejor es producto/depende de elecciones que lleva a cabo este lector, lo cual presupone no solo su libertad sino también la ausencia de límites sociales, educativos, económicos-para ejercerla.

A esta representación del poder de la lectura, se suma otro argumento, que recupera un valor propio de la pedagogía tradicional: la lectura permite ampliar el vocabulario lo cual es ponderado desde este discurso como una adquisición que facilitará la expresión de la subjetividad individual pues ofrece las palabras para expresarse, para explicar deseos, angustias o necesidades.

La lectura es entonces entendida como una acción individual y libre realizada en la esfera privada o en el espacio público; el lector lee por sí solo y por gusto, y así construye criterios para sus elecciones. Estos rasgos se inscriben en lo que el investigador A. Petrucci caracteriza como los nuevos modos de lectura de masas, en los que los lectores no son guiados ni técnicamente ni ideológicamente y están basados en un único imperativo: leer lo que me parece (Petrucci, A., 1998:540).

En lo que se refiere a los objetos seleccionados, al igual que los del PNL, son variados pero, en este caso, predominan los textos literarios breves de autores nacionales. Se infiere la voluntad de editar obras de escritores locales, sobre todo en las campañas provinciales; la difusión de cuentos de autores consagrados, como Borges y Cortázar, en campañas vinculadas con las efemérides; y las selecciones temáticas como las asociadas al deporte o con miradas desde el género para campañas que se desarrollan en espacios alusivos como peluquerías y canchas de fútbol.

En cuanto a las campañas específicas realizadas entre los años 2003-2006 sobresalen dos rasgos distintivos. El primero es la equivalencia que supone entre

distribución de libros y derecho a la lectura y el segundo es la propuesta de lectura en espacios no convencionales.

La descripción de la mayoría de las campañas emprendidas desde el 2003 tiene una estructura similar que da cuenta de la importancia que se le asigna al reparto de libros: en las primeras líneas figura el número de libros entregados, el lugar y el auspiciante, patrocinador o institución que colaboró en la distribución. La campaña *Cuando lees, la pasás mejor*, que viene desarrollándose todos los veranos se resume del siguiente modo:

Siguiendo la estructura de los dos años anteriores, durante el verano de 2006 se distribuyen otros 750.000 ejemplares de cuentos en los centros turísticos más importantes del país, acompañando las bibliotecas instaladas en Mar del Plata y en Miramar. En esta oportunidad se llevó a cabo conjuntamente con la Secretaría de Turismo y con el apoyo del Banco Santa Cruz, Coca Cola, Radio Mitre y Fundación Noble.

Solo algunas presentaciones incluyen además una justificación global de la selección de libros o de los propósitos, como es el caso de las campañas que ofrecen información sobre objetivos específicos porque están asociadas con otros programas o proyectos (*Leer la Argentina, Las abuelas y los abuelos leen cuentos, Las abuelas nos cuentan*) o con propuestas provinciales que destacan una mirada local (*Mendoza lee y cosecha*, entre otras).

Mas allá de algunas diferencias entre las acciones emprendidas, la jerarquización de la cantidad de ejemplares entregados en cada una de ellas podría indicar que desde la Campaña se concibe la crisis de la lectura en correlación con la crisis económica (entendida como en el caso del PNL como productora de obstáculos solo en cuanto al acceso a publicaciones) y, en consecuencia, se ofrecen libros en forma gratuita, entendiendo a esta acción como la política privilegiada que el Estado debe emprender para respetar el derecho a la lectura. Sin embargo, muchos de los lugares seleccionados para la difusión, como los taxis o los cines de los shoppings, no responden claramente a esta lógica.

Al respecto, la CNL señala como objetivo òacercar distintos materiales de lectura a la mayor cantidad de habitantes del paísö. Por eso, en muchos de los lugares seleccionados es claro que se apuntó a la masividad (õen canchas de fútbol, en hospitales, comedores escolares, terminales de micros y trenes, en lugares de veraneo, en festivales populares y distintas fechas patriasö). Pero en otros, el criterio no es tan claro, ya que no se trata de lugares de acceso masivo ni de destinatarios necesariamente

de bajos recursos económicos que les impidan el acceso al libro, como el mencionado de los taxis o el de los porteros, que distribuyen libros entre los vecinos de los edificios en los que trabajan.

Al igual que en el PNL, la representación de crisis de la lectura que construye este discurso no parece vinculada estrictamente con problemas económicos o educativos sino a la consecuencia de una falta de oportunidades para leer. La Campaña amplía esas oportunidades, entonces, regalando publicaciones y ampliando el espectro de lugares de contacto con el libro²⁴. El aspecto distintivo de la CNL en relación con el PNL son esos espacios públicos en los que promueve la lectura en cada una de las acciones que se realizan año a año.

Petrucci (2003), al igual que Chartier (1998), han señalado la importancia de los espacios físicos en los que se lleva a cabo la lectura, ya que estos involucran mobiliarios, posturas corporales, tiempos, entre otros factores, que están directamente vinculados con modos, hábitos y finalidades que se atribuyen al leer.

En este sentido, hay una larga tradición que asocia a la lectura a espacialidades como la biblioteca, el estudio, espacios silenciosos y tranquilos, con escritorios y muebles para la guarda del libro; disposiciones que ponen en contacto la lectura así concebida, con la escritura (en la toma de apuntes o notas, por ejemplo), y que en su conjunto están orientadas a facilitar ciertos fines de la lectura: la obtención y el análisis de información, la reflexión, el estudio.

La CNL, sin polemizar con las formas tradicionales, invita a experimentar la lectura en todas partes: todo lugar y todo momento ofrecen una buena oportunidad para leer. Los espacios nuevos, no convencionales, modifican hábitos y finalidades de la lectura e intervienen fuertemente en la representación social de esta práctica. Algunas de estas formas y finalidades de están explicitadas en los slogans de las campañas: *“Mientras esperás, no esperes para leer”* dice la campaña en peluquerías, espacio en el que se procura ir favoreciendo el debate y ampliando los horizontes de lectura; *“Leer también es una pasión”* señala la campaña en las canchas de fútbol; *“Cuando lees, sos más libre”* ve en el taxi la oportunidad de un imperdible momento de lectura.

²⁴ El contacto con el libro en lugares no convencionales es considerado motivación suficiente para leer: los libros son a veces entregados a los lectores directamente (en la cancha, en la terminal de ómnibus), otras veces, a intermediarios como peluqueros, médicos pediatras o taxistas cuyos lugares de trabajo los convierten en colaboradores de la Campaña a través de convenios con sindicatos, empresas o sociedades como la de Pediatría.

La asociación de la práctica lectora con momentos habitualmente desperdiciados (la espera en la peluquería, el viaje en el taxi) la vinculan, en esta representación, con la idea de pasatiempo, brevedad, discontinuidad y escasa contextualización; cuando esta práctica se asocia con momentos de distensión, de descanso o de recreación (el ñpasarla bienö propio de las vacaciones, la pasión futbolística) se pone énfasis además en la emotividad, rasgo que es ponderado en especial en los discursos hacia los jóvenes²⁵. En estos casos, la finalidad de la lectura que se contempla está vinculada fundamentalmente con el placer, con el ñpasar un buen momentoö, con el entretenimiento.

A. Petrucci (1998) ha señalado un fenómeno vinculado con el desarrollo tecnológico de los medios audiovisuales, propio de los años 80 en Europa y en Estados Unidos, generador de un ñdesorden en las lecturasö, que supone ñexactamente lo contrario de la lectura tradicional, lineal y progresiva, mientras que está muy cerca de la lectura en diagonal, interrumpida, a veces rápida, a veces lenta, como es la de los lectores desculturizadosö. Este tipo de lectura, que el autor vincula con el zapping, es encarada por nuevos lectores, mayoritariamente jóvenes, que ñrechazan o utilizan de manera poco común los soportes habituales de la operación de lectura como la mesa, el asiento, el escritorioö. Se lee de cualquier manera y en cualquier lado, los objetos se manipulan y no se conservan en un lugar fijo, se tiran o se descartan. El hábito de lectura, concluye Petrucci, ñno se vincula con el de la formación o el aprendizaje sino con el consumoö. Si bien desde la CNL se promueven formas tradicionales de lectura (campañas del tipo *Las abuelas y los abuelos leen cuentos*), se incorporan acciones que parecen responder a la competencia del libro con las nuevas tecnologías, que estarían actualmente ocupando centralmente el interés de los jóvenes, y por eso la CNL se esfuerza por mostrar la lectura como una experiencia que también puede ser emocionante, rápida, entretenida (*Cuando lees, la pasás mejor*) y que además ó previendo un destinatario pragmático que busca sacar provecho de toda acción que realice- ñnos mejora la vidaö y nos proporciona algún tipo de ganancia: ñCuando lees, ganás siempreö, señala la campaña en las canchas de fútbol.

Esta representación de la lectura promueve un tipo de lector/elector no tan lejano del que a través del zapping elige sus programas de TV. Un lector que Petrucci

²⁵ "Queremos recuperar la pasión por la lectura, si logramos generarla en la juventud, solo eso, nos va a permitir tener un futuro mejorö, afirmó el ministro D. Filmus, en la 31ª Feria de Libro, en ocasión de presentar una de las colecciones que se integran a la Campaña (ñTenemos que lograr que el libro vuelva a ponerse de modaö, MECyTN, Portal Educar <http://portal.educ.ar/noticias/educación-y-sociedad/tenemos-que-lograr-que-el-libr.php>; consultado 18/11/2007)

(1998) ha denominado *posmoderno y anárquico* para quien *la ausencia de una localización segura [de los libros], hace difícil, sino imposible, una operación que se repetía en el pasado: la de la relectura de una obra ya leída, y que derivaba estrechamente en una concepción del libro como un texto para reflexionar, aprender, respetar y recordar; muy diferente del concepto del actual libro como puro y simple objeto de uso instantáneo, para consumir, perder o inclusive tirarlo en cuanto se ha leído* (Petrucci, A., 1998: 546).

A la crisis de la lectura denunciada por los discursos inscriptos en la modernidad, a los que nos referimos en primer lugar, la Campaña ha respondido con una entrega importante de libros en forma gratuita en espacios diversos y a la vez promoviendo una nueva forma de leer, que agrega a las otras, aún cuando se distancia de muchos de los valores que la modernidad le había atribuido a la lectura.

Conclusiones

Hemos visto la presencia de discursividades sobre la lectura en la Argentina vinculadas a dos momentos políticos diferentes. Un primer caso, discursos emergentes a partir de la crisis social, económica, educativa y política que atravesó al país en los años '90 y que estalló en los episodios del 2001, como consecuencia de la aplicación de políticas neoliberales. Se trata de discursos sobre la lectura que hemos inscripto en la modernidad, entendiendo que esta abarca desde sentidos disciplinadores hasta contestatarios, que atravesaron la historia de la escolaridad en la Argentina, y que han centrado su preocupación en la cuestión de la comprensión lectora, y en algunos casos en la formación de un lector crítico.

En el segundo caso analizado, los discursos del PNL y de la CNL, hemos señalado vínculos con la posmodernidad en la exaltación de la subjetividad y en la representación de la lectura como experiencia. En el PNL se evidenció una posición polémica respecto de las concepciones tradicionales de la lectura, en particular con la comprensión lectora, reivindicando la libertad del sujeto para construir sentidos. En el caso de la CNL, los vínculos con la posmodernidad los identificamos particularmente en la representación de la lectura que surge de los nuevos espacios y hábitos que promueve desde algunas de sus campañas.

Hemos visto que ambas discursividades no solo sostienen representaciones diferentes de lo que es la lectura sino que además conciben la crisis de la lectura de un modo también diferente. El Plan y la Campaña no establecen en sus discursos una

relación entre crisis económica y lectura, y pareciera que aquella, en todo caso, la ha afectado solamente en cuanto al acceso al objeto libro. Por eso promueven ese contacto y, aunque no lo sostengan explícitamente, es probable que se inspiren en la idea de que las lecturas extracurriculares, diversas, placenteras constituyen un camino también hacia la mejora de los logros educativos²⁶.

En este sentido, leemos estos programas oficiales lanzados en el año 2003 más que como una respuesta a ñla crisis de la lecturañ planteada por los discursos en torno al año 2001, como un retome que traza una continuidad con el debate abierto tras la apertura democrática, después de la última dictadura militar en nuestro país, en los años -80. De un modo transgresor, a su manera, el PNL y la CNL construyeron una respuesta a lo que fue la historia de la lectura en la escuela previa al neoliberalismo: a la censura de la dictadura, al control disciplinador a través de la imposición de cánones y de sentidos morales y políticos. Es a esa historia a la que parecen responder estos planes más que al país devastado que por entonces recibían tras la crisis, sin considerar las barreras culturales que la marginación social había impuesto en la relación con la cultura escrita, como lo señalaban los discursos sobre la crisis de comprensión lectora.

Resulta ilustrativo al respecto un artículo reciente de Mempo Giardinelli óuno de los asesores principales del PNL, para el que selecciona textos, participa en su edición, en la escritura de los prólogos y presentaciones, entre otros- en el que atribuye el ñdesprestigio del libroñ, de la lectura, la biblioteca y el conocimiento, así como el hecho de que ñlos argentinos dejamos de ser un pueblo lectorñ a las consecuencias de la dictadura, que ñtardaron muchos años en evidenciarseñ.²⁷ Entre la dictadura y la

²⁶ Por ejemplo, C. Braslavsky, funcionaria del sistema educativo argentino durante los años 80, en el Congreso Internacional sobre ñCalidad, Equidad y Educaciónñ (Donosita, 28 y 29 de agosto de 2003) relativizó la relación entre logros educativos y diferencias sociales y culturales y destacó ñdatos nuevosñ que ñdesmitifican algunas variables explicativas tradicionales de los logros. Por ejemplo el tiempo dedicado a las tareas en la casa tienen un efecto débil. Pero en casi todos los países la lectura por placer y la frecuentación de las bibliotecas orientadas a tal cosa tienen un efecto importante, no solo en comprensión lectora sino en los logros en ciencias (PISA, Informe Nacional de Canadá).ñ Braslavsky, C. y G. Cosse, ñPanorama Internacional sobre Calidad y Equidad en la Educaciónñ. Sin embargo, el país que ofreció como ejemplo es Finlandia, que posee el índice más bajo de desigualdad social, según el mismo estudio PISA que ella cita.

²⁷ El artículo, con una fuerte inspiración en algunos aspectos de la concepción de B. Lahire que hemos mencionado, se titula ñEl desaparecido que faltaba: la lecturañ, *Perfil*, 8/12/2007, y en él realiza el siguiente ñdiagnósticoñ: ñEn marzo de 1976, con la instalación de la Junta Militar se impuso también (entre tantas funestas políticas de Estado) el discurso autoritario y perverso de que leer era peligroso y entonces había que censurar y prohibir. El trabajo intelectual y su instrumento mejor ñel libroñ fueron declarados subversivos. (í) Millones de libros se quemaron, bibliotecas enteras fueron destruidas, y con ello la lectura fue la gran perseguida. Y se convirtió en lo que acaso pueda considerarse el más sutil de los desaparecidos. El resultado tardó muchos años en evidenciarse y su consecuencia está a la vista: se desprestigiaron el libro, la biblioteca, la lectura, el conocimiento, y los argentinos dejamos de ser un pueblo lector.ñ

actualidad no parece percibir agravantes en cuanto a la lectura, más que òla falta de calidadö que impuso el mercado del libro posteriormente.

Si nuestro objeto son los discursos, pero si éstos operan como orientadores de las prácticas, queremos finalizar este trabajo con algunos datos sobre el estado actual de la lectura en el espacio educativo. Hasta el momento, no hay datos oficiales nacionales sobre los efectos de las políticas implementadas a través de estos planes, ni en lo que hace a la lectura en la escuela ni fuera de ella. De modo que no tenemos datos certeros de cómo este modo de concebir la lectura y promoverla incide, en países como el nuestro, en la permanencia del alumno en el sistema educativo. Aspecto crucial para la integración social y la inserción en el mundo del trabajo.²⁸

Con los que sí contamos son con los datos que ha proporcionado recientemente el estudio PISA 2006, que al volver a analizar el estado de los alumnos secundarios en comprensión lectora, encontró a la Argentina mucho peor que en el año 2000.²⁹ En aquel entonces, nuestros estudiantes habían alcanzado un puntaje que rondaba los 420 puntos, mientras que actualmente no superaron los 380, con lo cual el país quedó ubicado en el lugar 53 entre los 57 países que participaron de la experiencia. Argentina tuvo el rendimiento más bajo de los países latinoamericanos y volvió a situarse por debajo del promedio de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). El estudio indicó, además, que la Argentina es el país que más descendió en este aspecto entre el año 2000 y el 2007, y que es la nación latinoamericana con mayor inequidad educativa, es decir, es la que presenta mayor desigualdad entre las escuelas: mientras algunas tuvieron un buen rendimiento, otras tuvieron pésimos resultados.

Bibliografía

- Abric, J.C. (1994) *Pratiques sociales et représentations*, P.U.F. París.
- Arfuch, L. (2002) *El espacio biográfico*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Arnoux, E. (2003) òIntroducciónö, en Arnoux, E. y C. Luis (comps.), *El pensamiento ilustrado y el lenguaje*, Buenos Aires, Eudeba.

²⁸ Para este aspecto véase el estudio OCDE (2001) sobre el caso europeo: òLa probabilidad de obtener un empleo de alta calificación en Europa es (en la mediana) de 20% para los que tienen menos de enseñanza media, 40% para los que la completaron y 70% para los que completaron la enseñanza terciaria.ö

²⁹ òInforme del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantesö, *Clarín*, miércoles 5/12/2007; òConflictos docentes y desinversión, causas del bajo nivel educativoö, *La Nación*, 8/12/2007.

- Arnoux, E., Blanco, I. y M. di Stefano (1999) «Las representaciones del medio gráfico y de la lengua en los manuales de estilo», en *Las representaciones de la lengua*, Buenos Aires, Eudeba.
- Bourdieu, P. y R. Chartier (2003) «La lectura: una práctica cultural», en Bourdieu, P., *Creencia artística y bienes simbólicos*, Córdoba-Bs.As., aurelia*rivera.
- Cavallo, G. y R. Chartier (dirs.) (1998) *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus.
- Chartier, A.M. y J. Hébrard (1994). *Discursos sobre la lectura*. Barcelona, Gedisa.
- Chartier, R. (1996) *El orden de los libros*, Barcelona, Gedisa.
- Chartier, R. (1998) «Lecturas y lectores «populares» desde el Renacimiento hasta la época clásica», en Cavallo, G. y R. Chartier (dirs.) *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus.
- Cucuzza, H. y P. Pineau (dirs.) (2002) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- De Certeau, M. (1980) *L'Invention du Quotidien*, París, U.G.E.
- Del Valle, J. (2005) «La lengua, patria común: política lingüística, política exterior y el post-nacionalismo hispánico», en Wright, R. y M. Ricketts (eds.), *Studies on Ibero-Romance Linguistics. Dedicated to Ralph Penny*, Juan de la Cuesta, Newark, Delaware.
- di Stefano, M. (2003) «Pensamiento ilustrado y acción contestataria: ideas sobre la lectura en las propuestas educativas del anarquismo argentino a principios del siglo XX», en Arnoux, E. y C. Luis (comps.), *El pensamiento ilustrado y el lenguaje*, Eudeba, Buenos Aires.
- Eco, Umberto (1992) *Los límites de la interpretación*, Barcelona, Lumen.
- Eco, Umberto (1993) *Lector in fabula*, Barcelona, Lumen.
- Guespin, L. y J. B. Marcellesi (1986) «Pour la Glottopolitique», en *La Glottopolitique, Langage*, 83, Paris, Larousse.
- Imen, Pablo (2005) *Escuela pública sitiada*, Buenos Aires, Ediciones del Centro Cultural de la cooperación.
- Joseph, J. E. (2004) *Language and Identity. National, Ethnic, Religious*, Nueva York, Palgrave Macmillan.
- Lahire, B. (comp.) (2004) *Sociología de la lectura*, Barcelona, Gedisa.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2001a), *Operativo Nacional de Evaluación: Informe de Resultados 2000*. IDECE, Buenos Aires.

- Disponible en Internet en
<http://diniece.me.gov.ar/documentos/informe%20de%20resultados%20-%209y5.pdf>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2001b), *Operativo Nacional de Evaluación: Informe de Resultados 2000, Interpretación pedagógica de logros y dificultades*. IDECE, Buenos Aires. Disponible en Internet en
http://diniece.me.gov.ar/documentos/interpretacion_len2000-9.PDF
- OECD (2000) *Measuring Student Knowledge and Skills. The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*. Paris, OECD.
- Petrucci, A. (1998) "Leer por leer: un porvenir para la lectura", en Cavallo, G. y R. Chartier (dirs.) *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus.
- Petrucci, A. (2003) "Los lugares y los espacios", *La ciencia de la escritura. Primera lección de paleografía*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Ricoeur, P. (1995) *Tiempo y narración*, México, Siglo XXI.
- Sirvent, M. T. (1998) "Poder, participación y múltiples pobreza: la formación del ciudadano en un contexto de neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza", en Sitio del *Centro Conviven*, http://www.centroconviven.org.ar/bibliotecas-publicaciones/Sirvent__Poder_y_Participaci_n.doc