



Formar ciudadanos lectores “competentes”: concepciones de lectura en las políticas curriculares de la región

Matías Perla*

Introducción

En el presente artículo nos proponemos revisar cuáles son las concepciones de lectura que vienen siendo vehiculizadas en las últimas décadas en las políticas curriculares a nivel nacional y de la región -con mayor o menor continuidad- para poder pensar, en qué medida estarían operacionalizando la “democratización” que buscarían perseguir, o si en definitiva se trata de una circunscripción a un plano retórico-discursivo del eslogan educacional (Dubin, 2019; Fonseca de Carvalho, 2001; Scheffler, 1970) pero con efectos particulares sobre la formación de sujetos.

Al efectuar una revisión de las políticas educativas para el área *Lengua* en el nivel Primario, que atraviesan de manera oblicua distintas jurisdicciones, en un corte temporal que atraviesa las últimas tres décadas [1], -como parte de nuestros intereses de investigación- no podemos dejar de tomar en consideración aquellas políticas educativas y curriculares *nacionales*, que resultan de una importancia significativa y crucial a los efectos de posibilitarnos una comprensión cabal del contexto más amplio en el que se inscriben. De ellas hablaremos en este artículo y creemos conveniente poner en consideración y en revisión qué concepciones de lectura vienen siendo vehiculizadas en las últimas décadas en las políticas curriculares a nivel nacional -con mayor o menor continuidad- para poder pensar, conjuntamente, en qué medida estarían o no favoreciendo y operacionalizando la “inclusión social” que tantas veces refieren, o si se trata, en última instancia, de intentos de *normalización* de sujetos (del Rey, 2012, p. 135) como parte de políticas asociadas a la *utilizabilidad* (Masschelein y Simons, 2014, p. 19) en función de los requerimientos del mercado de trabajo (del Rey, 2012, p. 72).

* Matías Perla es Profesor para la Enseñanza Primaria (ENS 2 “Mariano Acosta), Profesor y Licenciado en Letras (USAL), Licenciado en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (UNSAM) y doctorando en Educación (UNLP). Su tema de investigación son las políticas educativas de nivel primario en el área de Lengua y sus efectos en las realizaciones del trabajo docente. Es docente-investigador en la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE). También trabaja como docente del Profesorado de Educación Primaria en distintas Escuelas Normales de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

matias.perla@unipe.edu.ar

Quisiéramos explicitar en qué marco teórico y metodológico se inscribe nuestro trabajo. En términos metodológicos generales, lo que supone también una opción epistemológica (Denzel y Lincoln, 2005), se enmarca en una perspectiva de abordaje cualitativa. La escuela, en tanto institución, representa la voluntad del Estado; posee una historia documentada (Rockwell y Ezpeleta, 1983) expresada en documentos: leyes, normas, disposiciones legales, entre otros. Es por eso por lo que haremos referencia a las concepciones de lectura que se vehiculizan en la política curricular nacional en las últimas décadas. Cabe aclarar que, a la vez, en simultáneo con esa historia documentada que da cuenta de la existencia homogénea de la escuela, existe una historia no documentada, a través de la cual la escuela cobra vida, muestra su carácter histórico y cambiante, así como evidencia la heterogeneidad y diversidad de prácticas escolares, la multiplicidad de prácticas culturales que ocurren en la vida escolar [2] (Julia, 1995; Rockwell, 2009).

Además de la etnografía, nuestro trabajo se enmarca en aportes de la sociología de la educación, puntualmente en el estudio de las políticas educativas. En este sentido, retomamos los aportes de Ball (2002; 2011; 2012) en tanto provee herramientas conceptuales que nos permiten comprender el *ciclo de vida de las políticas educativas* estudiadas (Ball, Bowe y Gold, 1992) para el área *Lengua*, en el recorte temporal operado. Nos referimos a los conceptos de *contexto de influencia*, *contexto de producción* y *contexto de la práctica*, así como el de *gobernanza*, *heterarquía*, *redes de política* y *etnografía de redes*. El *ciclo de las políticas educativas* (Ball, Bowe y Gold, 1992) remite a las arenas en las cuales se definen y ponen en acto las políticas.

El *contexto de influencia* se relaciona con cómo surgen las políticas y los discursos políticos a partir de las influencias que ejercen determinados grupos cuyos intereses orientan concepciones en torno a la educación y las legitiman. En esos grupos encontramos: partidos políticos, de gobierno, organismos internacionales.

A su vez, el *contexto de producción* hace referencia a las políticas transformadas en textos oficiales, como representaciones codificadas (política como texto). Y el *contexto de la práctica* supone la reinterpretación, traducción, apropiación de las políticas por parte de los actores que les imprimen nuevos significados - pero de lo cual no nos ocuparemos en este trabajo.

El *ciclo o trayectoria de las políticas* constituyen herramientas para analizar las políticas, herramientas que son recontextualizadas en función de los problemas abordados (Avelar, 2016). No obstante, debido al

carácter supranacional de las políticas, esto es, su rebasamiento de los límites de los estados nación, se requieren categorías específicas para poder explicar y analizar las políticas educativas. De esto se desprende una aportación conceptual que Ball (2012) realiza y nosotros tomamos: las ideas de *gobernanza*, *heterarquía* y *redes de política*. La primera alude a un carácter distintivo de la forma de ejercer el poder por parte del estado que se retira de una posición jerárquica y se divide el trabajo con otras organizaciones (gubernamentales, no gubernamentales, con fines de lucro, sin fines de lucro, locales, globales) que proveen “soluciones” frente a “problemas” se reparten la toma de decisiones respecto de la producción, financiamiento, puesta en acto y evaluación de las políticas. *Heterarquías* se vincula con *gobernanza*, y sugiere las relaciones de poder horizontales y verticales entre elementos de los procesos políticos (Ball y Junemann, 2012). *Gobernanza* y *heterarquías* permiten conceptualizar las complejas relaciones que las políticas educativas ponen en juego, en términos de conformación de una arquitectura global. A su vez, para poder captar los movimientos de las políticas en el marco de dicha arquitectura, las *redes de políticas* constituyen un concepto cuyo carácter teórico recuperamos, dado que permiten identificar de qué forma se institucionalizan ciertas relaciones de poder (Beech y Meo, 2016), a partir de las organizaciones que la componen, con intereses diversos, pero con actuación estructural. En suma, las herramientas analíticas de Ball (2002; 2011; 2012; Ball, Bowe y Gold, 1992; Ball y Junemann, 2012) nos posibilitan explicar la constitución de las políticas educativo-curriculares, en este caso, recontextualizadas en términos de las concepciones de lectura que vehiculizan y en función de su alcance jurisdiccional en sus vínculos con lo global, en término de la existencia de una arquitectura global, sus dinámicas particulares de flujo y movimiento a través de redes.

Desde la didáctica de la lengua y la literatura nos referenciamos en trabajos de perspectiva etnográfica como los de Cuesta (2016; 2019). Estos señalan, entre otros aspectos sustantivos a tener en cuenta, se produce en el área de Lengua un fenómeno de desestabilización y reconfiguración disciplinar, por cuanto se ven cuestionados, al menos desde la regulación estatal, los contenidos y prácticas de enseñanza que mantienen la identidad histórica de la disciplina escolar. Puntualmente nos referimos a cómo se ha buscado la reconversión de la disciplina lengua y literatura en *lectura y escritura de textos*, desde la década de los ochenta a la actualidad.

La formación de “sujetos-hablantes competentes” como prerrogativa de los organismos internacionales y las políticas curriculares nacionales

Las características que debiera tener la formación de los alumnos de primaria en relación con el área *Lengua* se han constituido en objeto de tensión y disputa desde varias décadas. Esto se debe no solamente

a las especificaciones y modelizaciones que provienen de una diversidad de líneas de investigación educativa o de las políticas educativas jurisdiccionales sino también, de los distintos niveles de influencia ejercida por los organismos internacionales, por cuanto intervienen de manera más o menos directa en la planificación de los sistemas educativos nacionales como en los objetivos que deberían imprimirse a las disciplinas escolares (Cuesta 2019; del Rey, 2012; Masschelein y Simons, 2014; Requejo, 2009). Es decir, para comprender las políticas educativas es necesario considerar el contexto en el que surgen, lo cual requiere, también, ir más allá del estado-nación (Ball, 2012).

A partir de los años setenta, desde esferas sociales y agencias no provenientes directamente del campo pedagógico, sino más bien a partir de necesidades particulares relacionadas con el mundo del trabajo (Díaz Barriga, 2009) en sus articulaciones con los sistemas educativos y entonces demandadas desde organismos internacionales, surge la prerrogativa, cuya continuidad se extiende hasta nuestros días, de formar *ciudadanos competentes* en la lectura y la escritura. Uno de los antecedentes que permite ubicar los modos bajo los cuales funcionan las políticas educativas como *flujos* y *movilidades* (Ball, 2012) es el conjunto de acuerdos-conclusiones a las que arribaron, a inicios de los años setenta en Europa, funcionarios de gobierno y especialistas en educación en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) [3]. Resulta destacable señalar que en ese momento debatían cómo debía ser el currículum de la década 1980-90 para algunos países europeos, Canadá y los EEUU [4]. En relación con la enseñanza del “idioma nativo”, se planteaba un problema de finalidades e intencionalidad, a la vez que se esbozaba en qué aspectos del área debía ponerse acento, fundamentalmente, en las “capacidades comunicativas”, cuestión que atravesará las políticas educativas para el área *Lengua* desde los años ochenta en adelante en la región:

¿Debe ser visto como medio de transmitir la herencia nacional (con fuerte acento en la literatura) o poner de relieve la capacidad de comunicación y examinar la función social del lenguaje? (...) Cada vez se reconoce más la importancia de inculcar capacidades de comunicación básicas (...). Las capacidades relativas a la comunicación (...) serán vistos como un elemento común a todos los aspectos del *currículum* (OCDE [1972], 1976, pp. 28-29).

Excede a los límites de este trabajo profundizar en la relevancia de dicho antecedente, pero constituye un ejemplo de continuas y sostenidas políticas de intervención en los sistemas educativos en relación con la formación en lectura y escritura, entre otros aspectos [5]. Si bien los vínculos entre nuestro sistema educativo y los organismos internacionales no se remontan a la década de los noventa, y hallamos, por ejemplo, ya en la década del ochenta menciones y operaciones de reconfiguración curricular en torno de la prerrogativa de formación de competencias de lectura y escritura [6], la vigencia del denominado

enfoque comunicativo se halla mayormente desarrollada en los Contenidos Básicos Comunes (1995-1996) (de ahora en adelante, CBC 1995 y CBC 1996), política curricular nacional en el marco de la ley de la Ley Federal de Educación de 1993, coherentemente con las prerrogativas de formación en *competencias*:

La Ley Federal de Educación y los Acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación son los fundamentos que enmarcan y orientan el trabajo para impulsar y concretar la transformación de la educación argentina. Todos estamos comprometidos en esta transformación (CBC, 1996, p. 9).

Y más adelante:

Es necesario recordar el movimiento de transformación curricular e innovación pedagógica desarrollado en algunas provincias desde hace tiempo. En ellas se revisaron, planificaron y aplicaron diseños y proyectos actualizados que se inscriben en un proceso mundial de esfuerzos por el mejoramiento de la calidad de la educación (CBC, 1996, p. 14).

Decíamos que en los CBC 1995-1996 -dispositivo (Chartier, 2002) para la implementación de políticas educativas curriculares- la organización del área de Lengua en bloques se piensa a los fines de la formación en competencias, una prerrogativa global actualizada en la reforma educativa de los noventa que se vehiculiza en el documento. Así, efectivamente puede advertirse en el plano documental:

El año 1993 estuvo dedicado a la elaboración, discusión y aprobación de Criterios y Metodologías de Trabajo para acordar Contenidos Básicos Comunes para la Educación Argentina. Se conformó una Comisión Técnica Asesora que propuso acordar, en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación, una serie de supuestos y criterios para el proceso de selección de los Contenidos Básicos Comunes y una metodología de trabajo. El primer supuesto aprobado indica que los contenidos que se seleccionen deben promover la formación en competencias. Ser competente significa poder resolver problemas en un mundo en el que se entrelazan aspectos naturales, sociales, tecnológicos y simbólicos, con saberes y “a conciencia”. El otro supuesto aprobado plantea que es necesario actualizar el concepto mismo de contenidos para que se contribuyan a la formación de esas competencias” (CBC, 1996, p. 15).

Si en dicho documento se establece que los bloques para el área de Lengua sean: Lengua oral, Lengua escrita: lectura y escritura, la reflexión acerca de los hechos del lenguaje, entre otros, se desprende que estos entonces, por un lado, coadyuvarían a formar en “competencias” y, por otro, abonarían la “actualización” de contenidos para lograr el cometido anterior. Parecen lejanas las relaciones entre proyectos globales, políticas educativas y disciplinas escolares, pero no lo son si pensamos en las disciplinas como poderosos dispositivos de disciplinamiento social y cultural y en el currículum como síntesis, justamente, de elementos culturales que conforman una propuesta político-educativa y que es impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios (De Alba, 1991).

Esta división en bloques supuso no solamente un desplazamiento de los saberes lingüísticos enmarcados ahora en una “reflexión”, sino además un lugar accesorio a la “literatura”, dado que es requisito de la “competencia comunicativa” leer “variados tipos de textos”.

La lectura como *competencia*. Su requerimiento para formar sujetos “aptos” para el mercado de trabajo

La psicolingüística y la psicología cognitiva (Goodman, 1982; Solé, 1991) se establecieron como los parámetros desde los cuales se viene concibiendo la lectura y la escritura en las últimas tres décadas. Al respecto, los CBC 1995 plantean:

Formar lectores y lectoras inteligentes, voluntarios, habituados a leer, críticos y autónomos, que experimenten el placer de leer e incorporen la lectura a sus actividades cotidianas es tarea prioritaria de la escuela. Por ello, el aprendizaje de la lectura y su práctica continuada, con suficiente cantidad y variedad de textos de complejidad creciente, son contenidos centrales a lo largo de la EGB. Se trata de rescatar la función social de la lectura y de desarrollar las operaciones mentales que la comprensión lectora exige. Ser un lector o una lectora competente implica responder activamente, a partir de determinado propósito de lectura, a las exigencias que cada texto plantea, reconocer o atribuir coherencia a un texto, detectando los procedimientos de conexión y de adecuación a un contexto comunicativo específico. Debe experimentarse, en situaciones reales de comunicación, la necesidad de la lectura y la existencia de diferentes propósitos lectores: leer para informarse, para recrearse, para buscar datos, etc. La escuela ha de asegurar al alumno y a la alumna la frecuentación y comprensión de diversos tipos de textos (CBC, 1995, p. 31).

De este breve fragmento podemos extraer importantes conclusiones a partir de un somero análisis. En primer término, se expresan concepciones de lectura que ponen de relieve intencionalidades universales de lectura y operaciones o procesos cognitivos en el acto de leer, dando cuenta de una mirada abstracta, universal e ideal de “lector”, correspondientes con los marcos teóricos antes referidos, para los cuales, los atributos del sujeto que lee -sociales, culturales, históricos, étnicos, territoriales, de género- no poseen lugar (Cuesta, 2019). En segundo término, se presenta una atribución de características a los lectores a formar, es decir, una suerte de distinciones ontológicas (“inteligentes, voluntarios, críticos y autónomos”) articuladas en un tipo de eslogan educativo que, como demostraremos más adelante, revela una continuidad en discursos curriculares de la Argentina y la Región. Como señala al respecto Fonseca de Carvalho (2001) citado en Dubin (2019, p. 39):

La divulgación o reproducción de un eslogan no pretende esclarecer detalladamente conceptos de sus perspectivas, sino vehicular y mantener un espíritu solidario en torno a una doctrina o a un programa de acción asociado a ellos. Scheffler (1978, p. 46) destaca con claridad esas características al comentar que los eslóganes son “enteramente asistemáticos, de tono menos solemne y más populares (que las definiciones), a ser repetidos con vehemencia o de manera menos solemne, y a no ser arduamente meditados”, apuntando, por lo tanto, hacia su carácter más persuasivo y programático que elucidario.

Pero las formulaciones no se agotan en distinciones ontológicas articuladas en proposiciones retóricas, sino que se asume un matiz *normalizador* (del Rey, 2012), por cuanto se busca que quienes leen “experimenten placer e incorporen la lectura a sus actividades cotidianas”. Más aún ontología y normalización se entrecruzan al formular que un “lector competente” es aquel que puede “responder activamente” o “reconocer o atribuir coherencia”, en función de “propósitos”.

No estamos aquí negando las contribuciones que estas líneas teóricas generaron, aunque sí cabría preguntarse por qué se centralizaron y destacaron entre otros desarrollos explicativos a la vez que exigen una revisión de sus usos en términos de vehiculizaciones de políticas educativas. ¿Será una posible respuesta a este interrogante la estrecha relación entre este tipo de concepción de lectura y la posibilidad de evaluación, dada la explicitación que la psicología cognitiva realiza de las operaciones mentales, pasibles de ser medidas? ¿La necesidad de la evaluación, cara a las políticas neoliberales, cuyo sentido recurrente sea indica la ineficiencia de nuestros sistemas educativos más que la posibilidad de retroalimentarlos (Díaz Barriga, 2009), renuente argumento de estas políticas que abonan el significado de la escuela como “oportunidad histórica perdida” (Hunter, 1988)?

Si bien los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP, 2005) -sancionados con anterioridad a la Ley de Educación Nacional de 2006 y, luego de esta, vehiculizados en los Cuadernos para el aula (2007)- supusieron una suerte de restitución del lugar de los saberes frente a las “competencias”, también trajeron aparejadas continuidades respecto de los CBC 1995-1996, que son necesarias de indagar. Por ejemplo, la división del área ya no en bloques sino los llamados “Ejes”, en los NAP: “Ejes de Comprensión y producción oral; Lectura; Escritura; Reflexión sobre la lengua y los textos” cuya correspondencia con los CBC se torna evidente, también en lo referido a las concepciones de lectura. Citamos los NAP (2005) de 2° Ciclo:

La participación asidua en situaciones de lectura con propósitos diversos (leer para aprender, para hacer, para informarse, para averiguar un dato, para compartir con otros lo leído, por goce estético), de distintos textos presentes en diversos portadores, en variados escenarios y circuitos de lectura (bibliotecas de aula, escolares y populares, ferias del libro, entre otros). Esto requiere poner en juego, con la colaboración del docente, estrategias de lectura adecuadas a la clase de texto y al propósito de la lectura (consultar algunos elementos del paratexto; reconocer la intencionalidad del texto; relacionar los datos del texto con sus conocimientos; realizar inferencias; detectar la información relevante; establecer relaciones entre el texto, las ilustraciones y/o los esquemas que puedan acompañarlo; inferir el significado de las palabras desconocidas a través de las pistas que el propio texto brinda (...)) (NAP, 2005, p. 31).

Como vemos, continúa presente una concepción psicolingüística de lectura y sus didactizaciones (Solé, 1991), en cuanto a la preeminencia de la lectura por objetivos, la centralidad de los procesos cognitivos,

tales como la remisión a las inferencias y predicciones, por ejemplo (Goodman, 1982). No se trata de políticas curriculares aisladas, sino que operan en el marco de auténticos flujos de política educativa en movimiento, diversa e inestable (Ball, 2011) en la que intervienen organismos internacionales, los estados desplazan su centro de gravedad, participan las empresas, fundaciones, organizaciones no gubernamentales.

En el siguiente recorte de fuentes, mostraremos cómo desde distintas agencias y organismos se vehiculizan significados sobre la lectura que da continuidad a su concepción en tanto proceso y que se emparenta con la prerrogativa de *formación en competencias* (del Rey, 2012). Esto, por cuanto es funcional tanto al axioma de formación de “ciudadanos competentes” aptos para el mercado de trabajo, que evidencia los vínculos entre este tipo de formulaciones con la teoría del capital humano (del Rey, 2012) a la vez que permite someterse a evaluaciones, tanto a las externas internacionales -como las pruebas PISA proveniente de la OCDE, organismo que al principio referenciábamos- como a las nacionales (Operativos Nacionales de Evaluación) y jurisdiccionales (las más recientes pruebas Aprender, por ejemplo, en el marco del gobierno nacional entre 2015-2019).

Para clarificar aquello que señalamos, nos detenemos en esta cita del documento publicado por OREALC/UNESCO Santiago (2016), *Aportes para la enseñanza de la lectura*:

Por otra parte, se considera la lectura como una competencia y se la concibe más que como un instrumento, como una manera de pensar. Solé (2011) afirma que “siempre que leemos, pensamos y así afinamos nuestros criterios, contrastamos nuestras ideas, las cuestionamos, aún aprendemos sin proponérselo” (p. 50) y que se debe aprender a leer para aprender, para pensar, para disfrutar. La lectura es la forma que tenemos para acceder a los conocimientos, a la participación activa en la sociedad (leer un contrato, leer una boleta, leer un precio, leer la hora de un pasaje, etc.), dado que vivimos en un mundo letrado cada vez más complejo. Leer implica procesos distintos en diversos niveles, no se aprende a leer de una vez ni de la misma forma y, por ello, la competencia lectora se va aprendiendo y complejizando a lo largo de la vida. (...) En la actualización realizada por los países se aprecia una tendencia a considerar al estudiante como protagonista de su aprendizaje, con capacidad para desarrollar su competencia comunicativa. El docente se asume como facilitador de este desarrollo y responsable de los procesos de aprendizaje (...) En consonancia, la evaluación de la comprensión lectora debe plantearse a partir del cruce entre dos elementos fundamentales: el grado de complejidad del material impreso y el nivel de habilidad lectora del sujeto –que incluye, como ya se ha dicho, el propósito, los conocimientos previos, el contexto, el control lingüístico y las actitudes del lector–, considerando, además, que las variaciones de la base comprensiva de cada uno (dominio de elementos fónicos, semánticos y sintácticos (...)) De acuerdo con Goodman (2002), el proceso de la lectura implica el desarrollo y la puesta en práctica de estrategias orientadas a obtener el significado del texto, las que igualmente se desarrollan y se modifican a lo largo del proceso de lectura (pp. 12-16).

Podríamos detenernos en múltiples aspectos de la cita, pero solo mencionaremos algunos. En principio, la definición de lectura como “competencia” y en qué medida esta categorización encastra (Cuesta, 2019) con la concepción de lectura proveniente de la tradición psicolingüística, cuyos antecedentes respecto de su presencia las encontramos no solamente en los textos de política curricular en los años noventa sino además en los enfoques didácticos luego emparentados con el currículum [7]. Luego, los modos en que estas concepciones -lectura como competencia- funcionan como normalizadoras, dado que es posible deducir que participar activamente en la sociedad remite explícitamente a un empobrecimiento de dicha participación en términos políticos, culturales y sociales, por cuanto pareciera estrecharse en asumir “conductas” -finalmente las competencias están íntimamente relacionadas con las “conductas” o los “comportamientos”- (Perrenoud, 2007). Nos referimos a que “participar” se actualiza en una suerte de “consumo de textos instrumentales”, propios del mercado de trabajo en la era mediática- tecnológica (Cuesta, 2019): “leer un contrato, una boleta, un precio”. Por último, la idea del docente como “facilitador” y no como “enseñante”, y el acento en formar la “competencia comunicativa” del alumno, por cierto, nuevamente esa idea ya pergeñada por los organismos internacionales en la década del setenta cuando proyectaban el currículum de las décadas posteriores (OCDE [1972] 1976).

Estos significados que pueden reconocerse en el documento de OREALC/UNESCO -organismo internacional de fuerte incidencia y presencia en los sistemas educativos de la región-, se proyectan como retraducciones de carácter convergente en distintos documentos curriculares, nacionales y jurisdiccionales. Citamos aquí un extracto del Diseño Curricular de la Educación General Básica, de Lengua y Literatura, de Ecuador (2016):

En el subnivel Elemental de Educación General Básica, el docente tiene la responsabilidad de sentar las bases para la formación de lectores competentes, autónomos y críticos, así como de hablantes y escritores (personas que escriben) capaces de utilizar las herramientas de la escritura para comunicar sus ideas, aprender, profundizar sus conocimientos y enriquecerlos. En este subnivel, el trabajo docente no se limita a la alfabetización inicial, entendida como la enseñanza del sistema de la lengua –su parte rudimentaria–, sino que, por el contrario, tiene el desafío de introducir a los estudiantes en la cultura escrita. Los estudiantes de este subnivel se relacionan en contextos amplios, tanto en el ámbito familiar como escolar. Sus experiencias comunicativas con el entorno favorecen que enriquezcan comprensiones y generen opiniones más complejas sobre la realidad que les rodea, autorregulen su lenguaje, dominen la pronunciación de las palabras, la combinación de sonidos, aumenten su vocabulario, mejoren el uso de los tiempos verbales, amplíen el significado de las palabras, manejen con solvencia la concordancia entre género y número y complejicen el uso de las oraciones. Las investigaciones psicolingüísticas han demostrado que solo así, es decir, participando en actos de habla, de lectura y de escritura, se logra dominar las macrodestrezas de escuchar, hablar, escribir y leer. (...)

La presente propuesta curricular redefine el concepto de lectura como una competencia sociocultural gracias a la cual el lector construye y reconstruye los significados sociales y culturales expresados en un texto, según sus ideas previas, la intención de la lectura y el contexto (pp. 74-76).

El extracto muestra la presencia de la concepción psicolingüística de lectura, también definida como competencia, como lo evidencia la remisión a categorías tales como “construcción/reconstrucción de significados”, desde “ideas previas” e “intención de lectura” propias de aquella concepción (Goodman, 1982). Se advierte cómo dicho enmarcamiento conceptual actúa como validación para una intervención normalizadora en el desarrollo de los sujetos: “autorregulen su lenguaje, dominen la pronunciación, se introduzcan en la cultura escrita”. También se refleja una constelación de atributos –“competentes, críticos y autónomos”- que hacen a las consideraciones ontológicas de los sujetos de la educación, y que provienen de perspectivas didácticas dominantes en nuestro país y la región (Cuesta, 2019; Dubin, 2019).

El siguiente fragmento del Currículo Nacional de Educación Básica del Perú (2016) expresa significados convergentes con los del relevamiento documental efectuado:

El Currículo Nacional mantiene, redirecciona y fortalece el sentido de los enfoques que formaron parte de los currículos que lo precedieron, principalmente el de competencias, aprendizaje, enseñanza y evaluación, lo que plantea una evolución, es decir, un progreso orientado a contribuir en la tarea pedagógica de desarrollar las competencias de los estudiantes de acuerdo a las demandas de la sociedad actual (...)

COMPETENCIA 8: Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna. Esta competencia se define como una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura. Supone para el estudiante un proceso activo de construcción del sentido, ya que el estudiante no solo decodifica o comprende la información explícita de los textos que lee, sino que es capaz de interpretarlos y establecer una posición sobre ellos. Cuando el estudiante pone en juego esta competencia utiliza saberes de distinto tipo y recursos provenientes de su experiencia lectora y del mundo que lo rodea. Ello implica tomar conciencia de la diversidad de propósitos que tiene la lectura, del uso que se hace de esta en distintos ámbitos de la vida, del papel de la experiencia literaria en la formación de lectores y de las relaciones intertextuales que se establecen entre los textos leídos. Esta competencia implica la combinación de las siguientes capacidades:

- Obtiene información del texto escrito (...)
- Infiere e interpreta información del texto: el estudiante construye el sentido del texto. Para ello, establece relaciones entre la información explícita e implícita de este para deducir una nueva información o completar los vacíos del texto escrito.
- Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto (...) (p. 44).

Como vemos, se reitera una concepción de lectura similar a la de otros países de la región y en diferentes décadas, en consonancia con las presentes en los documentos de organismos internacionales, esto es, la lectura como “proceso psicolingüístico” significada como “competencia”. A la vez, se trata de una “competencia” que involucra “capacidades” que pueden ser evaluadas y que está ligada con la “vida”, aportando una visión desterritorializada del sujeto, operando como elemento normalizador (del Rey, 2012).

Aproximadamente una década antes a la puesta en circulación de los documentos previamente referenciados, esto es 2004, el Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires, en el área denominada “Prácticas del Lenguaje”, en consonancia con las políticas curriculares de la región y a tono con las “sugerencias” de los organismos internacionales planteaba:

El primer ciclo de la E. G. B. tiene la ineludible responsabilidad de sentar las bases para la formación de lectores competentes, autónomos y críticos, así como de escritores – en el sentido general de “personas que escriben” – capaces de utilizar eficazmente la escritura para comunicar sus ideas, para organizar y profundizar sus conocimientos.

Leer es construir un sentido para el texto que se está leyendo, es poner en acción los conocimientos previos disponibles para hacer anticipaciones acerca del significado y la forma de lo que sigue en el texto (DC CABA, 2004, p. 359).

Cabe destacar los atributos de “competentes, autónomos y críticos” para caracterizar a los “lectores”, ya reiterados en otros documentos curriculares, así como las especificaciones acerca de en qué deberían ser “capaces”, esto es, significados asociados con la normalización (del Rey, 2012), al amparo de las concepciones de lectura provenientes de la tradición psicolingüística norteamericana (Goodman, 1982). Es necesario resaltar cómo parte de estas precisiones se reiteran en el Currículum de Ecuador, lo que muestra el modo en que funcionan las políticas educativas, al decir de Ball (2011), como hibridaciones y en forma de redes, en movimiento constante y no localizable solamente en el estado nación.

Como uno de los últimos documentos que vamos someramente a analizar, queremos exponer las consideraciones sobre educación, sujeto y trabajo de la Fundación Telefónica (2013). No se trata del discurso y acciones del Estado, tampoco de un organismo internacional, sino de una empresa multinacional:

20 Claves para la Educación de 2020

En este primer capítulo se analiza la transición de una sociedad tradicional e industrial a una sociedad creativa e innovadora. Se analiza el educar, enseñar y aprender ante un futuro mercado laboral en constante transformación. Existe una necesidad imperante de crear puentes entre la educación y la sociedad definiendo estrategias adaptadas a los nuevos tiempos. El segundo factor tratado fue la reducción de las brechas educativas en Iberoamérica acompañadas de brechas económicas, sociales y tecnológicas con la finalidad de educar en igualdad e inclusión social. Además se discutió sobre los principales desafíos que debe abordar la educación para adaptarse a la sociedad del siglo XXI. Finalmente, se defiende una educación en competencias a lo largo de toda la vida y se menciona la necesidad de ser competente en una sociedad globalizada y eclipsada por los avances de las TIC. (Fundación Telefónica, 2013, p. 4)

(...)

Las nuevas habilidades y competencias requeridas a los ciudadanos del siglo XXI:

La nueva sociedad 3.0 demanda a individuos creativos, emprendedores, críticos, competentes en las TIC, autónomos [8], emprendedores, con altos dotes sociales que se adapten fácilmente a los ambientes laborales. Los ciudadanos han de ser formados basándose en la autonomía y la flexibilidad, en la transmisión de actitudes reflexivas en una sociedad protagonizada por la incertidumbre y los constantes cambios. Se avanza y cada vez se requiere a individuos más polivalentes. Los docentes deben adaptarse a un mundo cambiante y deben formar a sus discentes sin saber qué les deparará el mañana, pero ofreciéndoles los recursos necesarios para que estos puedan adaptarse a una sociedad versátil, sociedad que exige aprender a aprender y a desaprender.

Frase de la comunidad:

Formar ciudadanos para la sociedad de los nuevos siglos, es un reto que lo debemos asumir hoy, es importante formar personas críticas, conscientes de sus responsabilidades, emprendedoras y capaces de enfrentar la incertidumbre que genera la globalización (Fundación Telefónica, 2013, p. 6).

El documento, si bien no se centra explícitamente en la lectura, sí lo hace en la necesidad de formar en competencias. De manera explícita, complementa aquello que en los discursos curriculares -el *contexto de producción* (Ball, 2002)- no está presente: la relación entre educación y el mercado de trabajo. Retóricamente se reitera la presencia de eslóganes educacionales (Dubin, 2019; Fonseca de Carvalho, 2001; Scheffler, 1970), por ejemplo, los que -a la manera en que aparece también en los documentos curriculares y de los organismos internacionales- refieren los atributos del sujeto a “formar”: “autónomo, crítico, competente, flexible, emprendedor”. Con claridad expresa que ese “sujeto” será el que requiera un mercado de trabajo marcado por la “incertidumbre” [9].

Conclusiones e interrogantes: ¿qué “inclusión social” supone la lectura como competencia?

En este trabajo hemos evidenciado las posibilidades de abordar y comprender el tenor y alcance de las políticas educativo-curriculares -y dentro de estas, las referidas a la lectura- al atender carácter híbrido de los actores y agencias, a sus modos de vehiculización y dinamización, entendiendo dichas políticas como flujos y ciclos que permean y disputan abiertamente los significados asignados a objetos y acciones que inciden y atraviesan el trabajo de enseñar. Nos referimos, concretamente, a que aquellas son vehiculizadas en circunstancias históricas que poseen atributos y especificidades, y que exceden los ciclos de gobierno, más allá de que, desde luego, puedan estos imprimirle su sello distintivo. Se trata de complejas articulaciones que sobrepasan lo puramente local y operan de manera transnacional, con un carácter oblicuo, de intersección jurisdiccional, expresando convergencias de significados y realizando acciones sinérgicas, en las cuales intervienen agencias del estado, organismos internacionales, empresas, entre otros. Si bien no se disponen como acciones entendidas en tanto procesos lineales, sin mediaciones ni resistencias, estos flujos de política permean significados, dejan huellas y marcas como fruto de su decisiva incidencia en los procesos sociales de los que forman parte los diversos actores. No hemos podido en esta presentación ocuparnos de estos, es decir, del plano de lo *no documentado* (Rockwell,

2009) y del *contexto de la práctica* (Ball, Bowe y Gold, 1992; Ball, 2012), esto es, de los sentidos que los actores les imprimen a las políticas, cómo las leen, de qué manera las traducen, negocian y se apropian de ellas. Sabemos que si bien predomina desde hace no menos de cuatro décadas ejerce su predominio una concepción psicolingüística de la lectura, que funciona como marco de validación científica para la efectivización de políticas y consecución de objetivos, ligados a la formación en competencias, habilidades y destrezas, en un ciclo que se inicia en los años setenta y se remonta a la actualidad.

Es necesario aclarar, que sobre todo en las últimas dos décadas, quizás, como un ensayo de respuesta frente a los procesos de mediación y apropiación que se ejercen respecto de las prerrogativas de formación en “competencias”, también es usual ver referidas a definiciones de la lectura y escritura como prácticas culturales. Si en efecto, la lectura es una práctica cultural (Rockwell, 2005) y en tanto tal, se halla incidida por las creencias que los grupos sociales de esta tienen, nos preguntamos acerca de en qué medida las políticas educativas estarían alojando los usos, saberes y creencias que los distintos grupos sociales tienen de aquellas. En otras palabras, frente a este estado de situación, es posible formularse los siguientes interrogantes, en procura de examinar qué tipo de “inclusión social” es referida y vehiculizada en la asunción y naturalización de la concepción de lectura como “proceso”, “comportamiento” y “competencia”, y la directriz de formar “sujetos lectores competentes” que leen “facturas, contratos, precios y boletos” (OREALC/UNESCO, 2016):

- a) ¿Qué y cómo leen los alumnos de las comunidades en las que se desarrolla el trabajo de enseñar cotidiano?
- b) ¿Cuáles son los significados que asignan al leer esos niños y jóvenes, adultos, muchos de los cuales, viven en parajes, en zonas rurales, en localidades alejadas de los centros urbanos o en ciudades que evidencian la más descarnada fragmentación social?
- c) ¿Qué conocimientos locales, del propio territorio aparecen movilizados en esas prácticas? ¿Qué saberes ancestrales, qué creencias, cuáles representaciones son aquellas desde las cuales realizan sus lecturas?
- d) En relación con a, b y c, ¿en qué medida aparecen documentados, referidos, reconocidos o, al menos, alojados en el plano documental o de la producción didáctica que se interesa por la lectura en la escuela?
- e) Por último, en tanto afecta el trabajado docente, ¿cómo propiciar un genuino diálogo de saberes desde un corrimiento de gestos normalizadores, esto es, no aceptando que los modos de leer de los alumnos se reduzcan en miradas limitadoras clasificadoras de sujetos “competentes”?

Consideramos que las respuestas a estas preguntas se dirimen en el trabajo cotidiano realizado en las escuelas con otros, en la ética política que se expresa en el trabajo asumido como docentes e investigadores. En el modo y tenor de la construcción de esas respuestas, de su contenido, a la vez de que posibilidad de alojar su sentido y valor para aquellos con quienes se trabaja -alumnos, padres, madres, docentes-, se verá operacionalizado el significado “inclusión social”. Se trata, en todo caso, de su posible o no conminación y reducción a un mero *eslogan educacional*, a un formulismo retórico tan caro a las políticas de despojo que, en nombre de ideales “puros”, despliega toda su maquinaria a los efectos de seguir manteniendo un orden desigual, de exclusión y de ignominia para buena parte de las comunidades en las que los docentes realizan cotidianamente su trabajo.

Notas

[1] Nos referimos a nuestra investigación de doctorado en curso inscripta en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP).

[2] Por razones de espacio no podremos ocuparnos aquí de este plano no documentado cuyo contrapunto con el plano documentado resulta crucial para la comprensión de los procesos de apropiación y retraducción de las normas, y de los significados asignados al propio trabajo, por parte de los actores.

[3] Publicados en el libro *El currículum* de 1980, Buenos Aires, Marymar.

[4] Se trata de las conclusiones de los países miembros de OCDE y el Centro para la Investigación e Innovación en la Enseñanza (CERI, *Centre for Educational Research and Innovation*), creado en 1968 por el Consejo de la OCDE con ayuda de subsidios de la Fundación Ford y del Royal Dutch Shell Group, por un período inicial de 2 años y luego de cinco años a contar desde 1972.

Entre los principales objetivos del centro se cuenta:

- Promover el avance de investigaciones en el campo de la educación y emprenderlas dónde y cuándo lo considere oportuno.

- Promover y apoyar la realización de experimentos piloto con vistas a introducir y someter a prueba innovaciones en el sistema educacional.

- Promover la cooperación entre los países miembros en el campo de las investigaciones e innovaciones en educación.

El Centro funcionaba dentro del marco de la OCDE, de acuerdo con las decisiones del Consejo de la Organización y bajo la autonomía del Secretario General. Supervisaba su actividad una Junta de Gobierno compuesta por un especialista en enseñanza por cada uno de los países que intervienen en su programa de trabajo.

[5] Por ejemplo, también en el libro se menciona la necesidad de formar en capacidades, conocimiento y actitudes, destrezas, que de alguna manera aparecerán en políticas educativas en nuestro país, sobre todo en los años noventa en la división de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

[6] Explicita el Diseño Curricular de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires 1986 (DC MCBA, 1986) en el texto de su aprobación que “deben reafirmarse los principios de la democracia pluralista, la participación en la Comunidad Escolar Democrática y la acción cooperativa y solidaria de todos sus integrantes” y que “la organización curricular debe promover la formación de los alumnos en lo que atañe a su identidad sociocultural, a su competencia comunicativa y su quehacer científico de modo congruente con todas las jurisdicciones del país” (DC MCBA, 1986, p. 7).

[7] Nosotros estudiamos puntualmente el caso de la Ciudad de Buenos Aires y cómo se han homologado producción didáctica y curricular, a partir de la asunción de la perspectiva psicogenética como una referencia didáctica del área de Lengua reconvertida en Prácticas del Lenguaje, en términos curriculares.

[8] Obsérvese la recurrencia en los currículos de Ecuador, Ciudad de Buenos Aires y el documento de Fundación Telefónica en cuanto a la caracterización de los “sujetos a formar”.

[9] Recuerda a los significados expresado por el ex Ministro de Educación de la Nación Esteban Bullrich, quien decía, allá por 2017: “Hay que crear argentinos y argentinas que capaces de vivir en la incertidumbre y disfrutarla”. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=1dvO-jorNow>

Bibliografía

Avelar, Marina (2016): “Entrevista con Stephen J. Ball: Su contribución al análisis de las políticas educativas” (translated version). Originally published as: Interview with Stephen J. Ball: analyzing his contribution to education policy research. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(24), pp. 1-19. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>

Ball, Stephen (2002): “Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica”. *Páginas, Revista de Ciencias de la Educación*, UNC, n° 2, pp. 19-33.

----- (2011): “Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas”. *Propuesta Educativa*, n° 36., Año 20, noviembre, Vol. 2, pp. 25-34.

- (2012): *Global education inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London, Routledge.
- ; Bowe, Richard y Gold, Anne (1992): *Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology*. London, Routledge.
- y Junemann, Carolina (2012): *Networks, new governance and Education*. Bristol University Press.
- Beech, Jason y Meo, Analía (2016): "Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(23), pp. 2-15.
- Chartier, Anne M. (2002): "Um dispositivo sem autor. Cadernos e fichários na escola primária". *Revista brasileira de história da educação*. jan/jun, 3, pp. 9-26.
- Cuesta, Carolina (2016) "Lectura y escritura como contenidos de enseñanza de la lengua y la literatura: tensiones entre políticas educativas y trabajo docente en Argentina". Cuesta, C. y Sawaya, S. [comps.] (2016). *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente*, EDULP, La Plata, pp. 20-42.
- (2019): *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. Buenos Aires, Miño y Dávila-UNSAM edita.
- de Alba, Alicia (1991): *Curriculum: crisis, mitos y perspectivas*. México, CESU-UNAM.
- del Rey, Angélique (2012): *Las competencias en la escuela*. Buenos Aires. Paidós.
- Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (2005): "Introduction: Entering the Field of Qualitative Research" y "The Fifth Moment". Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (eds.): *Handbook of Qualitative Research*. California, Sage Publications, pp. 1-18.
- Dubin, Mariano (2019): *Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales: El problema de las culturas populares en el cotidiano escolar* (Tesis de posgrado). -- Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Doctor en Letras. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1756/te.1756.pdf>
- Díaz Barriga, Ángel (2009): *Pensar la didáctica*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Fonseca de Carvalho, José S. (2001): *Construtivismo. Uma perspectiva esquecida da escola*. Porto Alegre, Arnet Editora.
- Goodman, Kenneth (1982): "El proceso de lectura". Ferreiro, Emilia. et al (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 13-28.
- Julia, Dominique (1995): "La cultura escolar como objeto histórico". Menegus, Margarita y González, Enrique [coords.]: *Historia de las Universidades modernas en Hispanoamérica*. México, Universidad Nacional Autónoma de México -Centro de Estudios sobre la Universidad, pp. 131-153.
- Requejo, Ma. Isabel (2009): *Lingüística social y autorías de la palabra y el pensamiento*. Buenos Aires, Ediciones Cinco.
- Rockwell, Elsie (2001): "La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares". *Educação e Pesquisa*, 27(1), pp. 11-26. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=298/29827102>
- (2009): *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- y Ezpeleta, Justa (1983): *La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso*. México, Publicaciones del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. Disponible en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/12_05ens.pdf
- y Mercado, Ruth (1988): "La práctica docente y la formación de maestros". *Investigación en la escuela*, nº 4, México, pp. 65-78.
- Scheffler, Israel (1970): *El lenguaje de la educación*. Buenos Aires, El Ateneo.
- Simmons Marteen y Masschelein, Jan (2014): *Defensa de la Escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Solé, Isabel (1991): *Estrategias de lectura*. Barcelona, Graó.

Viñao, Antonio (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. México, Ed. Morata.

Documentos de política educativo-curricular

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Castedo, Mirta; Lerner, Delia; Torres, Mirta et al. (2004): *Diseño Curricular. Educación General Básica Prácticas del Lenguaje*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección de Currícula. Disponible en: <https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/tec/pdf/bibliografia3.pdf>

Nación (Argentina)

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1995): *Los CBC en la escuela. Primer Ciclo*. Lengua. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001215.pdf>

----- (1996): *Los CBC en la escuela. Segundo Ciclo*. Lengua.

----- (2005): *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 2° Ciclo EGB/Primario*. Lengua. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000972.pdf>

Otros

Ministerio de Educación del Ecuador (2016): *Currículo Educación General Básica. Lengua y Literatura*. Disponible en: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/2-LL.pdf>

Ministerio de Educación del Perú (2016): *Currículo Nacional de Educación Básica*. Disponible en: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>

OCDE (1974): *El currículum para 1980*, Buenos Aires, Marymar.

OREALC/UNESCO (2016): *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Santiago. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244874>

Fundación Telefónica (2013): *20 claves educativas para 2020*. Disponible en: <https://www.fundaciontelefonica.com.ar/cultura-digital/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/257/>