



Políticas educativas como políticas democráticas y de Estado: otras variables de investigación para el abordaje de los CBC

Liza Battistuzzi *

En este trabajo me propongo presentar una serie de líneas de indagación que vengo desarrollando para mi tesina de licenciatura que se halla en curso, respecto de las modalidades de legitimación de la selección de contenidos de Lengua y su enseñanza para los CBC (Contenidos Básicos Comunes) y algunos de sus impactos en las prácticas de enseñanza.

En particular, aquí analizaré “Contenidos Básicos Comunes en el área de Lengua”, transcripción de las intervenciones de la mesa redonda integrada por Elvira Narvaja de Arnoux, Sara Melgar, Alicia Romero de Cutropia y Mirta Castedo. Estas exposiciones fueron publicadas en el año 1997 en las *Actas del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, realizado en 1995 en la ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires. Dichas intervenciones presentan una especial importancia para mi problema de indagación ya que condensan una serie de estrategias de legitimación de los documentos curriculares en cuestión (CBC) articuladas con los fundamentos de la Ley Federal de Educación sancionada en Argentina en el año 1993. Se trata de estrategias para legitimar la selección de contenidos de Lengua, y de orientaciones didácticas para su enseñanza. Por ello, considero que su análisis podría contribuir a configurar un panorama acerca de qué líneas teóricas sobre la Lengua y su enseñanza comienzan a circular como *política de Estado* a partir de dicha reforma educativa.

Las panelistas disertaron, en primer lugar, sobre las transformaciones sociales, tecnológicas y culturales que motivaron la reforma educativa y acerca de las grandes orientaciones o ejes en torno

* Liza Battistuzzi es profesora en Letras egresada de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP). Es docente de trabajos prácticos en la cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura I (FaHCE-UNLP). Trabaja en los cursos de ingreso a las carreras de Geografía y Educación Física (FaHCE-UNLP). Dicta clases en colegios secundarios. Es consultora integrante de la Coordinación de Materiales Educativos del Ministerio de Educación de La Nación.

lizabatti@hotmail.com

a la enseñanza de la Lengua que se caracterizaron como reflejo de esas transformaciones (Narvaja de Arnoux); luego, desplegaron una serie de antecedentes históricos de los CBC en torno a la enseñanza de la Lengua y la Literatura en Argentina (Romero de Cutropia); en tercer lugar, expusieron acerca de quiénes participaron en el proceso de armado de los CBC, y sobre las partes en que se dividía el documento (Melgar); y por último, señalaron las discusiones que quedaban pendientes en relación a ese proceso (Castedo).

De esta manera, Elvira Narvaja de Arnoux, se refiere a qué implica una reforma educativa y cuáles son las causas sociales que la motivan:

Las explicaciones que se formulen del impulso reformador no son tampoco ajenas a los avatares políticos o a las posiciones institucionales o a las ubicaciones en el campo educativo de los que intervienen en ella. Es casi un lugar común señalar que aquellos que poseen un determinado saber desean utilizarlo como un instrumento de poder que asegure además su posición social. Para ello deberán generar en otros la necesidad de adquirirlo y al mismo tiempo valorizar ese conocimiento utilizando las múltiples argucias de ocultamiento, distorsión, mistificación, en las que los letrados, mandarines y profesores estamos particularmente entrenados. (1997: 53-54).

Resulta interesante cómo la especialista desoculta los mecanismos de poder que están en la base de una reforma educativa vinculados con los saberes. En principio, no se trataría de que los CBC condensaran los saberes a enseñar “legítimos” en términos de “avances científicos” y, en ese sentido, “objetivos”, sino de conocimientos que develarían diferencias en las posesiones de capitales simbólicos que, justamente, las expositoras detentan como consultoras y redactoras del documento de los CBC.

La construcción de una realidad “anterior”

Comenzaré por analizar una idea que considero funciona como columna vertebral de toda la presentación de los CBC en esta mesa redonda: la idea de *crisis educativa* o creación de una *realidad caótica anterior*, que los CBC vendrían a organizar y a resolver. Así lo enuncia una de las panelistas, Alicia Romero de Cutropia, quien fue coordinadora del capítulo de Lengua de los CBC:

Antes de desarrollar muy brevemente los Contenidos Básicos Comunes (...) habíamos pensado junto con Sara (...) insertarlos en la historia, es decir que no surgen de la nada, sino que hay una serie de antecedentes, de procesos, de desarrollos que se van dando en todo el país, y que después dan lugar a una crisis educativa seria, a problemas con respecto a la enseñanza de la lengua y la literatura; y hay una serie de innovaciones que se van realizando en todo el país. (1997: 60).

Este planteo funciona como introducción a toda una enumeración de antecedentes que tienden a posicionar a los CBC como el producto de una demanda.

En primer lugar, Romero de Cutropia menciona antecedentes en relación con la enseñanza de la Lengua en nuestro país, anteriores a la década del '70:

... vamos a encontrar un primer momento impulsado por aquellas Escuelas Normales (la propuesta de Sarmiento), donde la Lengua tenía un valor muy normativo, y había un modelo lingüístico que era precisamente la lengua culta, la lengua del discurso literario. Más adelante este modelo tiene algunas variantes en el país: nos encontramos con la propuesta que desarrollan especialmente Henríquez Ureña y Amado Alonso, donde hay una incorporación de los estudios lingüísticos, fundamentalmente de Andrés Bello, y hay un trabajo también normativo, pero que comienza a ser descriptivo. La literatura sigue teniendo un peso bien importante. (1997: 61).

Así Romero de Cutropia destaca un primer momento en el que la Literatura era el modelo de Lengua correcta, para pasar a una progresiva transición que iría desde un trabajo meramente normativo con la Lengua a un trabajo más descriptivo, que aparece como resultado de la incorporación de los avances que se iban produciendo en los estudios lingüísticos. El planteo de Romero de Cutropia respecto de que “la lengua tenía un valor muy normativo”, va a ir siendo caracterizado a lo largo de toda la presentación como insuficiente y deficitario, como parte de un pasado caótico que demanda nuevos saberes en torno a la enseñanza de la Lengua. De esta manera la gramática se va a ir consolidando a lo largo del panel como una perspectiva dominante de ese pasado, en palabras de Elvira Narvaja de Arnoux: “Toda reflexión sistemática sobre el lenguaje, no debe reducirse a una reflexión gramatical sino que es una reflexión que debe interrogar las prácticas que los mismos alumnos y docentes realizan” (1997: 59). De esta forma, se va construyendo la necesidad de nuevos saberes para la enseñanza de la lengua que, como dije al comienzo de este artículo, son los saberes que avalan algunas de las panelistas: las innovaciones en los estudios lingüísticos desarrollados en la universidad.

Acaso por esa razón, Romero de Cutropia menciona como segundo antecedente histórico de los CBC el quiebre producido a partir de los '70 en la enseñanza de la Lengua a través de la incorporación del estructuralismo. En palabras de Romero de Cutropia:

En la década del '70 hay una transformación grande en la enseñanza de la lengua en nuestro país, propiciada sobre todo por Ana María Barrenechea desde la Universidad, con el estructuralismo en

lingüística; y se traslada, a partir de su incidencia en la Universidad y a través de sus seguidoras, a ciertas líneas editoriales; y se homogeneiza en todo el país un estudio sistemático de la lengua, fundamentalmente teniendo como unidad a la oración y el estudio descriptivo. Este es nuestro pasado reciente donde, en la enseñanza de la lengua, el gran objetivo, el gran propósito era, si ustedes recuerdan, enseñar las estructuras del idioma; era enseñar o conocer las estructuras propias de la lengua; entendiendo por esto las estructuras propias de la oración. (1997: 61).

Así, el estudio descriptivo de la Lengua de la mano del estructuralismo aparece como el primer intento logrado de homogeneizar los contenidos para su enseñanza, ya que la especialista afirma que se da en todo el país y a través de las editoriales, que en esta cadena se legitimarían como el eslabón necesario para difundir las innovaciones de la universidad en las escuelas. Además, Romero de Cutropia enfatiza que las innovaciones en los estudios lingüísticos, desarrolladas en la universidad, e incorporadas a la enseñanza de la Lengua, producen sus cambios. La lingüística queda posicionada una vez más como la especialidad que se renueva, y es legitimada por el lugar que ocupa en la academia.

Esta confianza en la lingüística manifestada en la presentación de los CBC que reseñamos antes no es casual. Carolina Cuesta explica que en Argentina desde antes de los noventa, algunos lingüistas comenzaron a participar del diseño de políticas de Estado pues conseguían brindar “un cuerpo de saberes expertos que podía justificar evaluaciones y reformas curriculares para la enseñanza formal de la lengua y la literatura a la luz de la reapertura del debate educativo dado para 1983” (2010: 118). Narvaja de Arnoux, en ese momento lideraba la cátedra de Semiología del Ciclo Básico Común de la UBA, cátedra que se había convertido en referencia para la renovación de saberes sobre la Lengua que repercutieran de manera positiva en las lecturas y escrituras de los alumnos [1]. Esos saberes renovados, se legitimaban a partir de su predominio en el espacio que se les daba en la academia, y a su vez, a partir de la participación de la especialista en la elaboración de los documentos para la transformación curricular de la reforma de los '90 [2], y que básicamente rigieron el diseño de los CBC para el área de Lengua.

En el panel que estamos analizando, Narvaja de Arnoux presenta esos saberes bajo la forma de orientaciones didácticas, con estas palabras:

Otra de las grandes orientaciones [presentes en los CBC de Lengua] es en lo que se refiere al desarrollo de la capacidad lectora; en esto se tiene en cuenta no sólo un entrenamiento permanente que permita el desarrollo de los mecanismos de los automatismos, sino también las distintas formas

de la lectura controlada, es decir, estimular por un lado el entrenamiento lector y, por otro lado, todas las prácticas que tienen que ver con la lectura controlada, en la medida en que los estudios superiores exigen esa forma de lectura también. (1997: 58).

Se trata, por un lado, de planteos propios de la lingüística cognitivista, porque conciben a la lectura como una capacidad de la mente que puede ser entrenada y controlada; y por otro lado, de la asignación de una función propedéutica para la lectura en el secundario, una lectura dirigida a “entrenar” al alumno para la enseñanza universitaria. Felix Temporetti (2006: 89-102) explica cómo en la psicología de la educación en Argentina se empezó a agrupar indiscriminadamente bajo el rótulo “cognitivo” a toda una tradición subjetiva o mentalista de la psicología, que sostiene que la acción humana puede ser estudiada con mayor rigor científico si la indagación parte y se restringe al individuo concebido como una serie de facultades, funciones o mecanismos. Desde este punto de vista:

... la enseñanza es importante como adecuación al sujeto que aprende y la mejor enseñanza es aquella que tiene en cuenta los mecanismos y procesos psicofisiológicos y/o las operaciones, estructuras, planes o esquemas mentales que operan directamente sobre el mundo físico o social, sin mediación alguna. (Temporetti, 2006: 92- 93).

Esta visión tiene importantes consecuencias en la enseñanza, ya que hace caer todo el peso y la responsabilidad del hecho de aprender en el alumno, supuesto poseedor de un mecanismo inteligente y abstracto que lo habilitaría para justamente aprender en el sentido de procesar la información. En términos de los cruces de esta perspectiva con la línea de la comprensión lectora que asume la especialista: “capacidad lectora” que hay que entrenar y controlar.

Desde dicha perspectiva cognitivista se han realizado diversos estudios sobre la comprensión lectora, que plantean que la lectura implica una serie de operaciones mentales básicas que superan la mera decodificación de un texto porque involucran el funcionamiento de “esquemas mentales” que constituyen los saberes de los sujetos sobre el mundo [3]. A su vez, estas teorías se han ido articulando fuertemente con corrientes de la lingüística gramatical y textual [4], en palabras de Narvaja de Arnoux: “Otra de las grandes orientaciones que aparece en los CBC es asignar mayor importancia al análisis textual y al léxico por su incidencia en la comprensión y en la producción” (1997: 59). De esta manera, entonces, se construye el reemplazo de la gramática por la lingüística textual, y el análisis textual se posiciona como nueva reflexión sistemática “que debe interrogar las prácticas que los mismos alumnos y docentes realizan” (1997:59).

Es interesante destacar que las panelistas, además de construir la demanda por este nuevo corpus de saberes presentes en los CBC, también despliegan estrategias para situarlos no como saberes impuestos por una reforma, sino como saberes que ya estaban *latentes*, tanto en la universidad como en las aulas y los libros de texto. Señala Romero de Cutropia al respecto:

A partir de los '80, comienza a aparecer en los libros de texto y en la preocupación de las escuelas, las líneas editoriales y el aula (mucho antes en la universidad, como siempre), todo lo que tiene que ver con la lengua y su función comunicativa. En muchas de las provincias en ese momento, y aún hoy, no había diseños curriculares, sino que había simplemente programas. En otras, en la década del '80, con la llegada de la democracia se intenta comenzar a elaborar diseños curriculares. Así comienza a aparecer el circuito de la comunicación y a trabajarse la lengua desde una función comunicativa; también comienzan a aparecer algunas tipologías textuales, alguna preocupación por los formatos discursivos; la literatura deja de tener un papel hegemónico en el aula y comienzan a aparecer otros discursos sociales, sobre todo el discurso periodístico, el de los medios, algunos ensayos. Y vamos viendo una preocupación cada vez mayor por la lectura y la escritura. (1997: 61-62).

Los lineamientos “latentes” que menciona Romero de Cutropia en esta cita son: el enfoque comunicativo (“la lengua y su función comunicativa”), la lingüística textual (“tipologías textuales, alguna preocupación por los formatos discursivos”) y el ingreso de diferentes tipos de discursos relacionados con los medios (“sobre todo el discurso periodístico, el de los medios, algunos ensayos”). Además, al mismo tiempo, justifica el desplazamiento de la literatura en pos del ingreso de otros discursos sociales (“la literatura deja de tener un papel hegemónico en el aula y comienzan a aparecer otros discursos sociales”).

De esta manera, los CBC son presentados en el texto analizado como *la* respuesta para “homogeneizar” esa realidad caótica anterior. Continúa Romero de Cutropia:

Todo esto va mostrando que en todo el país se encuentra una gran diversidad, en estos programas y diseños de antes; es decir que no hay criterios uniformes con respecto a la enseñanza de la lengua y la literatura. Por otro lado no hay un debate abierto, institucionalizado. (...) Cuando la Ley Federal define los Contenidos básicos para todo el país, son precisamente eso: ¿cuáles serían los contenidos comunes y básicos que todos los estudiantes de la Argentina deberían desarrollar a modo de competencias, para que luego cada jurisdicción pueda regionalizarlos y organizarlos de acuerdo a sus necesidades y a las demandas sociales? (1997: 63).

Por lo tanto, la propuesta de los CBC es “homogeneizar” con “lo último” en la enseñanza de la Lengua y, aunque en este panel de 1995 las especialistas reconocieran que cada jurisdicción podía

“regionalizarlos y organizarlos de acuerdo a sus necesidades y a las demandas sociales”, como vimos con Temporetti (2006) las convicciones respecto del cognitivismo teñirán los presupuestos de la enseñanza en general por aquellos años.

Sin embargo, otra de las estrategias que se despliega en esta mesa redonda es la de neutralizar dicho predominio, es decir que había habido -en el pasaje de las fuentes para la transformación curricular a los diseños curriculares definitivos- una selección de contenidos, o mejor dicho una opción por una política lingüística particular. Así se aprecia en la intervención de Sara Melgar, una de las coordinadoras del capítulo de Lengua de los CBC, cuando expone acerca de las partes en las que se divide el documento de los CBC:

... se llaman capítulos. ¿Por qué capítulos? En algún momento apareció la idea de ni siquiera nombrarlos (capítulo de lengua, capítulo de ciencias naturales, etc.) para no pegotarse con el diseño curricular ni nada que se le pareciera: capítulo uno, capítulo dos, etc.; pero después se pensó que esto era ridículo. Entonces: ‘Capítulo de Lengua’, pero lo más neutro que se pueda. La organización misma de los CBC es una organización neutra porque trabajamos con bloques que tienen que ver con las destrezas, habilidades y competencias de base. Luego las distintas jurisdicciones, cada provincia y la Capital, tendrán que hacer con eso su propio diseño curricular. (1997: 66).

Considero que no puede haber neutralidad donde hay selección, y los CBC son justamente eso, un recorte de contenidos que provienen de marcos teóricos específicos, una selección que legitima determinados saberes, esto es, una operación que claramente valida ciertos avances lingüísticos por sobre otros.

Otra de las estrategias que despliegan Romero de Cutropia y Melgar para presentar a los CBC como una herramienta que viene a homogeneizar y a democratizar la enseñanza de la Lengua y la Literatura, es mencionar en su exposición que en el armado de los CBC participaron, tanto *académicos*, “quienes aportaron sus visiones científicas a propósito de la enseñanza de la Lengua” (los llaman también “consultores académicos”), como *docentes*, “quienes aproximaron sus prácticas” (1997: 64). De esta forma se establece una distinción entre quienes estarían aportando el saber disciplinar (los académicos/expertos) y quienes lo hacen desde su “práctica” (los docentes). En palabras de Romero de Cutropia: “Con todas estas innovaciones se invita a los académicos universitarios, precisamente para rescatar también toda la investigación y la innovación en la Universidad. Y se consulta a una muestra representativa de docentes de aula para rescatar las prácticas pedagógicas de aula” (1997: 63).

Antonio Viñao (2002) ha advertido acerca de este tipo de disociaciones entre el saber teórico-científico de la educación y el saber práctico de los que enseñan, ya que supone la exclusión de dicho saber práctico, de base empírica, como espacio de producción del saber pedagógico. Viñao plantea que las reformas estructurales y curriculares generadas desde el ámbito político-administrativo no suelen tener en cuenta lo que él llama la cultura académico-profesoral:

... conjunto de creencias, mentalidades y prácticas de interacción y trabajo adquiridas sobre la marcha, arraigadas y transmitidas, no sin modificaciones, de una generación a otra, con las que los profesores hacen frente tanto a su tarea cotidiana en el aula y fuera de ella como a las prescripciones y orientaciones administrativas. De ahí los retrasos en la aplicación de las reformas, la devaluación de sus objetivos iniciales, su sustitución por procedimientos burocrático-formales y, en último término, el más que relativo fracaso de todas ellas, en especial cuando han sido promovidas y aplicadas por detentadores del saber experto y científico de la educación. (2002: 77).

Así son los propios docentes que están como público del panel que vengo analizando quienes, en el espacio destinado a preguntas de los asistentes, critican la ausencia de su participación real en este proceso, poniendo en tensión las convicciones acerca del “espíritu democrático” de los CBC, que se delinean en el conjunto de las exposiciones. De esta forma lo expresa una docente: “¿Por qué no participamos todos los docentes de Lengua en la confección de los CBC?” (1997: 77).

Sin embargo, tanto en la exposición de Romero de Cutropia como en la de Melgar, se insiste en posicionar a los CBC como la herramienta que vendría a “homogeneizar” en tanto ello significa “democratizar”. Se trata de darle un marco institucional al debate que, por un lado, estratégicamente incluye a los académicos de la universidad con lo cual se legitima la selección “científica” de los contenidos; y por otro, dice también incluir a los docentes con lo que se le terminaría de dar una pincelada democrática a este proceso.

El discurso de la calidad educativa como discurso democrático

Por último, quisiera referirme a las intervenciones de la cuarta integrante de este panel, Mirta Castedo que, como ella misma plantea, habla desde un lugar diferente al resto de las panelistas, esto es de “no autora de los CBC”, y analiza la situación también desde una mirada distinta. La mirada del didacta formado en Ciencias de la Educación. Por ello, Castedo señala las discusiones que según su parecer quedan pendientes en los CBC:

Qué cosas son para mí, puntos que no tendrían que descuidarse y que ya están en marcha: la relación de los contenidos con otros elementos de la transformación educativa, básicamente con el tema de la formación docente y con el tema de la evaluación de la calidad. (1997: 69).

En este planteo de Castedo se ve claramente cómo ella desde la mirada del didacta hace ingresar al debate problemas propios de cualquier reforma educativa que no habían sido tratados por las demás integrantes del panel: la demanda por la formación docente y la evaluación de la calidad. Sin embargo, cuando observa la cuestión de la formación docente no hace referencia a la necesidad de que los docentes reflexionen sobre los posibles modos en los que una Lengua puede ser enseñada. Tampoco, a cómo la elección por cada uno de esos modos conlleva *una* visión sobre la Lengua, sobre el mundo, sobre la sociedad, sobre los sujetos. Paradójicamente, la interesante problematización sobre la ausencia de debates en torno a la formación docente y los nuevos saberes a enseñar se desdibuja en una cuestión de actualización teórica entendida como vocabulario técnico sofisticado. En palabras de Castedo:

Quisiera recordar que en este caso estamos hablando de maestros, no de profesores de media, maestros para los cuales hay un montón de terminología en los CBC (terminologías que en realidad están expresando teorías), que son absolutamente nuevas y difíciles, muy difíciles. (...) Me parece que si ahora no se logran elaborar diseños jurisdiccionales que vinculen, tensionen, conflictúen, elaboren esas tensiones entre este plano normativo que son los diseños, el plano de las prácticas y el plano de las utopías, vamos a seguir sin tener esa verdadera comprensión de lo que se está transmitiendo, que en muchos casos es muy valioso desde el contenido en sí mismo. (1997: 69).

Las propuestas para trabajar con las tensiones entre el plano normativo y el de la práctica se resolverían para Castedo, entonces, con el pedido de capacitaciones docentes que pongan el foco en la actualización teórica disciplinar. Luego, señala respecto de la evaluación de la calidad educativa:

... la investigación pedagógica, la investigación etnográfica específicamente, ya mostró desde hace muchísimo tiempo que lo que realmente modela las prácticas de enseñanza son las expectativas de evaluación, especialmente si la evaluación es externa. Es decir lo que los maestros enseñan, y supongo que lo que los profesores de media enseñan también, tiene mucho que ver, o fundamentalmente que ver, con aquello en lo que creen que van a ser evaluados los niños, y no sólo en los contenidos de la evaluación, sino también en los formatos de tareas de las evaluaciones. Entonces, yo todavía no logro ver que en las jurisdicciones esto se esté tratando como un tema importante... (1997: 70).

La especialista de alguna manera visibiliza lo que en aquella época Pablo Gentili (1994) analizaba como *discurso de la calidad*, que articuló el campo educativo como efecto de las políticas llevadas a cabo en Latinoamérica hacia fines de los '80, al compás de los retornos de los gobiernos democráticos. Este discurso de la calidad fue sustituyendo al *discurso de la democratización*, que había acompañado la primera etapa de las transiciones pos-dictatoriales. Gentili afirma que esta operación fue posible debido a que los discursos hegemónicos sobre la calidad educativa asumieron el contenido que dicho concepto poseía en el campo productivo. Este reemplazo, según el autor, no se reduce a un simple mecanismo de sustitución simbólico-discursivo:

El doble proceso de trasposición que subyace a esta nueva retórica, constituye el indicador de un proceso cuya explicación debe buscarse en las prácticas políticas y sociales concretas. Y es la necesidad de imponer una lógica mercantil en la educación pública, lo que explica semejante trampa discursiva. Sólo en dicho contexto es posible comprender el discurso de la calidad como nueva retórica conservadora en el campo educativo. (Gentili, 1994: 55).

Lamentablemente, hoy en día contamos con sobradas muestras de las consecuencias del accionar habilitado por ese tipo de retóricas en el espacio educativo [5].

Reflexiones finales

Como dije al comienzo del artículo, el panel analizado puede brindarnos un panorama acerca de qué líneas teóricas sobre la lengua y qué orientaciones sobre su enseñanza comienzan a circular como política de Estado a partir de la nueva reforma educativa, y se dan a conocer a los docentes en esta mesa redonda por medio de la presentación de los CBC de Lengua. En esta presentación se despliega como estrategia central la construcción de una realidad anterior caótica referida a esa enseñanza, y cada una de las panelistas analiza esa crisis desde una *mirada* en particular.

Resulta sumamente interesante indagar cómo de acuerdo con lo que cada una de las especialistas llama "crisis", consecuentemente propone y legitima una "solución" que está directamente relacionada con el hecho de hacer ingresar a los CBC al menos "algo" de los saberes de los cuales ellas son referentes.

Es en este sentido que me interesa seguir avanzando en mi investigación sobre las relaciones entre las políticas educativas como políticas de Estado y sus orientaciones para la enseñanza de la Lengua que, aún hoy, y con una nueva Ley de educación sancionada en el año 2004 junto con sus nuevos

diseños curriculares oficializados en el año 2006 [6], direccionan los sentidos de las prácticas de enseñanza efectivas en nuestro país. Pues se trata de procesos y efectos que *se me aparecen* cotidianamente en mi trabajo como profesora de secundario, de cursos de ingreso a distintas carreras universitarias y como formadora de futuros docentes.

Notas

[1] Así lo ejemplifica Carolina Cuesta: “Los profesores de la escuela secundaria compraban los materiales del C.B.C. y las editoriales escolares comenzaron a incorporar este producto en sus nuevos títulos. Algunas universidades nacionales que fueron creadas en los '90 comenzaron a replicar los lineamientos de la cátedra de Semiología en sus cursos de ingresos. También, y hasta hoy, iniciaron una serie de publicaciones que devienen en citas obligadas en otras publicaciones o *papers* sobre temas de enseñanza de la lengua y la literatura en el nivel secundario y en los mismos ingresos.” (2010: 119).

[2] *Fuentes para la Transformación Curricular. Lengua*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1996. Otros especialistas que participaron en la elaboración de estos documentos son: María Adelia Díaz Rönnner, Ofelia Kovacci, Magdalena Viramonte de Ávalos, Ana María Postigo de Bedia y Gustavo Bombini. Disponible en: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/1bombi.pdf>

[3] José A. León plantea que a la psicología cognitiva le ha resultado muy interesante estudiar la lectura y la comprensión de textos porque el develar los procesos lectores suponía un avance significativo en la comprensión de las funciones básicas de la mente, dice: “...cuando un lector se enfrenta a un texto, utiliza activamente todos sus procesos mentales. Describir los procesos de la lectura supone conocer cuestiones centrales para la psicología cognitiva, tales como el dinamismo de las representaciones mentales, los mecanismos de almacenamiento y recuperación en la memoria, o el uso de estrategias que el lector activa ante la lectura de un texto.” (León, 1996: 29)

[4] Para la caracterización de las “teorías de la comprensión lectora” seguimos a: Cuesta, C. (2003): *Los diversos modos de leer literatura en las escuelas: la lectura de textos literarios como práctica sociocultural*. Disponible en SeDiCI Servicio de Difusión de la Creación Intelectual de la Universidad Nacional de La Plata: http://sedici.unlp.edu.ar/search/request.php?id_document=ARG-UNLP-TDG-000000002&request=request

[5] Gustavo Bombini ha advertido (en su artículo de 2004 para la Cátedra de UNESCO, “Prácticas de lectura: una perspectiva socio-cultural”), acerca de las consecuencias que tienen estos operativos de evaluación de la calidad educativa que ponen en juego estándares para la comprensión de los textos de chicos de los distintos niveles del sistema. El autor plantea que los diagnósticos resultantes de esas evaluaciones generan, junto con los resultados desalentadores de las encuestas referidas al consumo de libros de texto por alumno y otros indicadores, un clima “apocalíptico”. Esto, difundido además por los medios de comunicación masiva, provoca la circulación de las más terribles explicaciones (decadencia generalizada, triunfo en la batalla de los medios de comunicación y/o de las nuevas tecnologías versus el libro, apatía de los jóvenes, docentes poco idóneos para su tarea, ignorancia, etc.) que terminan todas desembocando en la culpabilización de sujetos e instituciones. Bombini afirma que este tipo de representaciones son parte de una “ilusión de homogeneidad” que tiende a borrar las variaciones sociolingüísticas y culturales que se ponen en juego en los modos de leer, escribir y conocer de sujetos que pertenecen a distintas comunidades. Por el contrario, el autor sostiene que hay que construir otro tipo de hipótesis “donde la resistencia de sujetos y comunidades no deben leerse en clave deficitaria sino como parte de una dinámica cultural de la que la escuela no puede ser ajena”.

[6] Me refiero a la Ley Nacional de Educación con la que se derogó la Ley Federal de Educación, y que fuera sancionada en el mandato presidencial de Néstor Kirchner, y a los Núcleos de Aprendizajes Prioritario (NAP) que reemplazaron a los CBC.

Bibliografía

Bombini, Gustavo (2004): "Prácticas de lectura: una perspectiva socio-cultural". Cátedra UNESCO, Sede Universidad de Catamarca. Mimeo.

Cuesta, Carolina (2003): *Los diversos modos de leer literatura en las escuelas: la lectura de textos literarios como práctica sociocultural*. Disponible en SeDiCI Servicio de Difusión de la Creación Intelectual de la Universidad Nacional de La Plata:

http://sedici.unlp.edu.ar/search/request.php?id_document=ARG-UNLP-TDG-000000002&request=request

Cuesta, Carolina (2010): "Un bosquejo de un posible relato histórico: transición democrática, Estado, intelectuales y enseñanza de la lengua y la literatura en Argentina". *El Hilo de la fábula*, Año 8, Nro. 10, Santa Fe, Ediciones de la Universidad Nacional del Litoral, pp. 111-124.

Gentili, Pablo (1994): "El discurso de la 'calidad' como nueva retórica conservadora en el campo educativo". *Proyecto conservador y crisis educativa*. Buenos Aires, CEAL.

León, José A. (1996): "Psicología cognitiva y discurso escrito (I): modelos y teorías". *Prensa y educación. Un enfoque cognitivo*. Buenos Aires, Aique.

Narvaja de Arnoux, Elvira; Romero de Cutropia, Alicia; Melgar, Sara y Castedo, Mirta (1995): "Los CBC en el Área de Lengua" (mesa redonda). *Actas del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, pp. 53-85.

Temporetti, Felix (2006): "Prácticas educativas: entre lo individual y lo sociocultural. Breve ensayo sobre los conocimientos psicológicos en la enseñanza". *Itinerarios educativos*. Año 1, Nro. 1, Santa Fe, Ediciones de la Universidad Nacional del Litoral, pp.89-102.

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