



**TRASLACIONES**  
Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura



Vol. 2 (4) Diciembre 2015- pp. 09-34

ISSN 2362-6194

## **UN ACERCAMIENTO AL LUGAR DE LA LECTURA EN LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA MENEMISTA**

### **AN APPROACH TO THE ROLL OF READING IN THE MENEM'S EDUCATIONAL TRANSFORMATION**

Michelle Barros<sup>1</sup>

Universidad de Buenos Aires. Argentina.

[micbarros@yahoo.com.ar](mailto:micbarros@yahoo.com.ar)

#### **Resumen**

Este trabajo es parte de un proyecto más extenso que busca analizar, desde el enfoque del estudio de las políticas del lenguaje y con las herramientas propias del análisis del discurso, las representaciones de la lectura promovidas desde el Estado durante la última década del siglo XX en nuestro país y reflexionar sobre su valor político en contraste con políticas lectoras desplegadas en la primera década del siglo XXI. En este caso, el objetivo es dar cuenta de las representaciones de la lectura presentes en los discursos y documentos producidos entre 1989 y 1993 por el entonces Presidente de la Nación Dr. Carlos Saúl Menem y su Ministro de Educación Prof. Antonio Salonia, período entendido como iniciador de las políticas educativas neoliberales y de las peculiares condiciones en que fueron producidas. En este sentido nos proponemos dar cuenta de cómo, a partir de una gran operación discursiva denominada “la transformación educativa”, se difundió un conjunto de medidas que permitió concebir

*Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 2, 4.*

Michelle Barros

la lectura no sólo como una herramienta de acceso a los niveles educativos básicos, sino como garantía para el logro de mayor equidad, eficiencia y eficacia educativa, es decir, como factor clave a la hora de legitimar discursivamente el proceso neoliberal.

**Palabras clave:** Representaciones- Lectura- Transformación educativa- Calidad- Equidad

### **Abstract**

This work is part of a much extensive project that aims to analyze, from language policies approaches and with speech analysis tools, the representations of reading promoted from Argentine State during 20<sup>th</sup> century last decade and to take into account their political value in contrast with reading policies developed in 21<sup>st</sup> century first decade. In this case, the aim is to account for the reading representations in speeches and documents produced between 1989 and 1993 by Argentina 's President Dr. Carlos Saúl Menem and his Education Minister Prof. Antonio Salonia, period considered as the beginning of neoliberal educational policies and their particular production conditions. In relation to this aspect, we want to show how, with a strong speech operation called "la transformación educativa" (educational transformation), certain political measures were introduced which allowed to conceive the reading theme not only as a basic educational instrument, but also as a guarantee of suitable levels of equity, efficiency and quality (social as well as educational) in search of legitimize the speech of the neoliberal process.

**Key words:** Representations- Reading- Educational transformation- Quality- Equity

## INTRODUCCIÓN

Históricamente, en Argentina la lectura siempre ha constituido una práctica social sobre la que se ha necesitado intervenir. A finales del siglo XIX, por ejemplo, la escuela pública, obligatoria y gratuita apareció en escena con una misión claramente “civilizatoria”: su función primordial consistió en “formar al ciudadano” para la Nación que entonces se intentaba inaugurar. A la educación se le otorgó la capacidad de transformar la sociedad y los sujetos a partir de un dispositivo escolar encargado de construir la “República Letrada” y para lograr esto, el imaginario normalista le atribuyó una fuerza inédita a la lectura ubicándola como la causa que garantizaba el progreso individual y social (de Miguel en Cucuzza y Pineau, 2004, p. 111).

En general, se considera que esta función de la lectura se mantuvo, con fines políticos diversos, durante gran parte del siglo XX. Sin embargo, durante el Proceso de Reorganización Nacional (1976 -1983), la necesidad de una cultura de “disciplina y pureza” forjada sobre la censura<sup>2</sup>, la persecución, la desaparición de autores y la quema de libros, tuvo como consecuencia un claro

[...] desprestigio” de esta práctica que se puso en evidencia a la hora de plantear los objetivos de la escuela primaria para la iniciación de la lectura y la escritura, y marcó “una involución<sup>3</sup> en relación con la importancia que se la daba a estas prácticas en los planes formulados a lo largo de las décadas del 60 y el 70 (Braslavsky, 1992, p. 16).

La lectura recobró interés a mediados de la década del 80 en la que se llevaron a cabo una serie de iniciativas culturales que buscaron recuperar “los sentidos sociales resquebrajados luego del régimen autoritario” (Mihal, 2011, p. 154). En este sentido, se llevaron a cabo dos acciones: el Plan Nacional de Alfabetización (1985-1989), realizado a través del Ministerio de Educación y Justicia, que buscaba “la participación responsable del hombre argentino en la vida cívica con el fin de cimentar las instituciones democráticas” (1985, p. 5); y el primer Plan Nacional de Lectura (PNL) *Leer es Crecer* (1986-1989) implementado por la Secretaría de Cultura de Nación, que constituyó un elemento de ruptura inédito en materia de políticas culturales en la

medida en que se empezó a abordar la lectura como problemática y no solo desde un punto de vista educativo (Mihal, 2011).

A finales de la década del 80, pese a que se advertía acerca de la “marginación de la lectura” y la necesidad de “redefinir los objetivos educativos” (Fernández Rojas, 1988, p. 6), los planes nacionales puestos en marcha desde 1985 fueron abandonados<sup>4</sup>. No obstante, la implementación de políticas neoliberales que implicaron, sobre todo, la descentralización y desconcentración de los distintos componentes y modalidades de la gestión estatal, permitió el resurgimiento de la temática educativa, y con ella la de la lectura, en la agenda política. Como bien señala Norma Paviglianiti (en Echenique, 2003, p. 8), a los términos que definían el proyecto político de los años ochenta –individuo, competencia, eficiencia y descentralización – les sucedieron los análisis por duplas de los años noventa –democracia y competencia, equidad y desempeño–, factores todos que repercutieron fuertemente en el discurso educativo, ligado a los efectos de la globalización económica.

Como consecuencia, los contenidos, las técnicas pedagógicas y los modos de trabajo y convivencia fueron considerados obsoletos; la falta de políticas y estrategias educativas con prioridad hacia los sectores de mayor pobreza y marginalidad fue apuntada como profundizadora de la desigualdad de oportunidades; y la actualización y perfeccionamiento de los educadores de todos los niveles fue altamente criticada. También el problema de la calidad de la educación pasó a constituir un problema central de las políticas y estrategias de acción. En relación con la lectura, la investigadora Cecilia Braslavsky diría que la escuela era considerada “impotente para modificar la persistencia refractaria de la deserción y la repitencia, que en gran parte dieron lugar a las variantes del analfabetismo y a la abundancia de los “no lectores”” (1992, p. 7).

El objetivo de este artículo, entonces, es dar cuenta de las representaciones de la lectura que circularon en algunos discursos producidos durante el último año de la década del 80 y los primeros años de los 90, a cargo del por entonces Presidente de la Nación Dr. Carlos Saúl Menem y de su Ministro de Educación Prof. Antonio Salonia.

*Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 2, 4.

Michelle Barros

Además, se analizará la función de esas representaciones en el contexto sociopolítico del momento. Consideramos este recorte histórico relevante dado que nos parece significativa la circulación de las ideas fundantes de la transformación iniciada en 1989 a lo largo de los primeros cuatro años de gobierno menemista, ya sea en publicaciones internas del Ministerio de Cultura y Educación como de compilaciones privadas, documentos en los que se la define como un “hito en el desarrollo educativo argentino” (Fundación Río de la Plata, 1992, p. 1).

Por otro lado, si bien se han realizado importantes estudios respecto de la historia social de la lectura en Argentina en las últimas dos décadas, ninguno aborda los valores asociados con la misma en los discursos producidos durante el período señalado. Por eso es esencial empezar a pensar qué relaciones se observan entre los sistemas de representaciones que se hacen evidentes en las políticas educativas con los procesos de reforma del Estado que comienzan a producirse durante el menemismo.

Coincidimos con Cucuzza y Pineau (2004) en que toda disputa por el establecimiento de una determinada relación entre sociedad, lectura, escritura y escuela se cifra dentro de distintas concepciones sociales sobre la educación. Es por eso que, para precisar el lugar que durante los inicios de la década del 90 el Estado le otorgó a la lectura, se analizarán algunos documentos y discursos oficiales producidos entre 1989 y 1992, período anterior a la formulación de la Ley Nacional de Educación y al Plan Social Educativo, en el que se concibe discursivamente la lectura ya no solo vinculada a la condición y ejercicio de la ciudadanía plena o el fortalecimiento de la democracia, sino desde un lugar diferente, superador de esa tradición y ligado a la lógica económica, que dejaría en segundo plano la necesidad de “aprender a leer” para poner énfasis en el “leer para aprender”. Esto permitió trasladar el rol de la lectura del debate acerca del acceso universal a la escolaridad, a la problemática de la equidad y la calidad del sistema, categorías sobre las que se buscaría legitimar las reformas educativas neoliberales que se sucederían a lo largo de toda la década.

*Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 2, 4.

Michelle Barros

## 1. Marco teórico

Tomamos el concepto de representaciones sociales de la psicología social (cf. Moscovici, 1989; Jodelet en Moscovici, 1986; Abric, 1994), entendidas como sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo. Desde el estudio de las políticas lingüísticas, Arnoux y Bein (1999) sostienen que las representaciones sociolingüísticas median entre la praxis y la conciencia social de la praxis y en los procesos político-lingüísticos ponen de manifiesto su funcionamiento ideológico, pues ocultan y develan las posiciones sociales y políticas confrontadas en el seno de una sociedad respecto de este campo como de otros.

Por otro lado, el estudio de las representaciones de la lectura que nos proponemos realizar se enmarca en la tradición de los estudios glotopolíticos en la medida en que se observarán 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 esta disciplina concibe a “toda práctica lingüística como una acción social que reviste la forma de lo político” (Guespin y Marcellesi, 1986, pp. 5-34). De esta manera las ideas o representaciones sociales ya sea sobre la lengua, la escritura o la lectura 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, 2007).

También se tendrán en cuenta los estudios producidos desde la Historia Social de la Lectura como de la Historia de la Cultura Escrita, disciplinas que consideran que “una historia de los modos de leer debe identificar las disposiciones específicas que distinguen a las comunidades de lectores y las tradiciones de lectura” que les *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 2, 4.

Michelle Barros

pertenecen o con las que se identifican (Chartier, 1992, p. 52), por eso es necesario atender a los procesos de producción y las materialidades que envuelven los textos, así como las prácticas de la lectura en diversas épocas y escenarios (Chartier, 1996 ; De Certeau, 1980).

Del mismo modo Michèle Petit (2001) considera que todos los discursos sobre la lectura, ya sea que provengan de los poderes públicos, de los docentes, de los padres o de los editores, pueden ser percibidos como testimonios de impaciencia, de voluntad de control o de dominio. La lectura, según Jorge Larrosa (1996), ha estado históricamente sometida a finalidades morales, cognoscitivas o puramente estéticas, pero siempre formando parte de algún proyecto que la limitaba y canalizaba.

Finalmente, a los fines de nuestra investigación también es necesario considerar algunas observaciones realizadas por estudios sobre políticas educativas en Latinoamérica. En relación con las primeras, destacamos los estudios de Adriana Puiggrós (1996; 2010), Cecilia Braslavsky (1992); Mariano Echenique (2003), Pablo Gentili (1994; 2000:) y Daniel Filmus (1996), que nos permitirán estudiar los matices ideológicos con los que se asociaron la educación y la cultura durante ese período.

## **2. Metodología**

Adoptamos la perspectiva de la escuela francesa de Análisis del Discurso en tanto “práctica interpretativa que atiende a todos los discursos y que según los problemas de lo que parta recurre a unas u otras disciplinas lingüísticas y no lingüísticas” (Arnoux, 2006, p. 19). En este sentido, consideraremos los textos no sólo como documentos, siguiendo el camino habitual (instrumental) del estudio histórico de las políticas lingüísticas, sino que principalmente como discursos, lo que conduce a una actividad interpretativa que busca conjugar lenguaje e historia a partir de múltiples remisiones a las condiciones de producción a través del reconocimiento y de la descripción, en la materialidad significativa, de determinados rasgos lingüístico-discursivos que configuran procesos de sentido a partir de las regularidades y de vacilaciones, y que se interpretan como huellas de esos procesos históricos ya que están cargados de ideología. En suma, los discursos producen sentidos, que varían conforme los

*Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 2, 4.

Michelle Barros

distintos momentos en los que fueron formulados y los lugares institucionales en los que surgen.

### **2.1. Materiales para la constitución del corpus**

- a) Recopilaciones de discursos y documentos generados entre 1989 y 1992 desde el Ministerio de Justicia y Educación (MJyE) y el Ministerio de Cultura y Educación (MCyE) dentro de la colección *Serie Pensamiento Fundamental*, bajo las denominaciones “Gobierno Menem: Unidad Nacional y Transformación Educativa”, “Unidad Nacional y Transformación Educativa”, “Bases para la Transformación Educativa” y “Perfiles y dimensiones de la educación actual”, muchas veces distribuidos con la colaboración de la Fundación “Antorchas” y la Imprenta del Congreso de la Nación.
- b) Recopilaciones de discursos y documentos por entidades independientes, tal como el libro a cargo de la Fundación Río de la Plata (FRdIP) titulado *La Transformación Educativa en el pensamiento político de Menem y Salonia* (1992).

### **2.2. Criterios para la constitución del corpus**

Tenemos en cuenta tres variables: *variable institucional* (discursos gubernativos no legislativos y documentos producidos por el Ministerio de Cultura y Educación en los cuales se pueden estudiar las posiciones respecto de la educación y la lectura), *variable histórica* (1989, 1991) y *variable temática* (discursos, documentos ministeriales y publicaciones privadas que toman como objeto de reflexión y/o de valoración la lectura).

### **2.3. Análisis del corpus**

Consideramos esencial definir, tal como lo plantea Marc Angenot (2010), las prácticas discursivas como hechos sociales y, en consecuencia, hechos históricos. Es por eso que necesitamos abordar nuestra investigación desde perspectivas que nos permitan realizar un análisis del discurso fuertemente articulado con sus condiciones de producción, en el sentido en que las define M. Pêcheux (1975).



Para la caracterización de las representaciones sociales identificaremos los sentidos dominantes que se entablan en los diferentes discursos que conforman el corpus en torno al concepto de *lectura*. En este sentido, el método definido por M. Foucault (1983) nos permitirá analizar las regularidades discursivas en la construcción de los objetos *lectura* y *alfabetización*, así como las transformaciones, de semejanza, alejamiento, diferencia o continuidad en las relaciones que se establecen entre estos.

Con este objetivo, en primer lugar, daremos cuenta de las condiciones en las que esas relaciones se produjeron; mientras que, en un segundo apartado, teniendo en cuenta que el análisis del discurso explora las categorías gramaticales y léxicas ya que las considera opciones significativas dentro de un conjunto de posibilidades disponibles en los sistemas lingüísticos (Arnoux, 2006), atenderemos tanto a los desplazamientos ejercidos en torno al objeto *lectura* desde el aparato estatal, como a los valores específicos que adquieren los términos a través de las relaciones que establecen con otras unidades de los discursos considerados (Maingueneau, 1991).

#### **2.4. Resultados**

El análisis pondrá en evidencia que, dentro de una oferta educativa que se erigió como una “novedosa” respuesta a la crisis y las demandas de la sociedad, la lectura ya no fue considerada solo una herramienta de acceso a los niveles educativos básicos, sino como garantía para el logro de mayor equidad, eficiencia y eficacia educativa, es decir, como factor clave a la hora de legitimar el proceso neoliberal.

#### **2.5. Antecedentes internacionales**

La lectura siempre ocurre en contextos preexistentes, donde las prácticas y las creencias usuales le otorgan un valor específico (Rockwell, 2005, pp. 14-15). En este sentido instalamos nuestro análisis en el marco de la multiplicación de discursos surgida a finales de la década del 80, vinculada con la universalización de las oportunidades de educación fundamental y el fracaso de los sistemas de enseñanza básica, factor generador de una población que “no dispone de las habilidades supuestas por las grandes transformaciones que se están operando en la producción,

en el consumo, en la vida social y política y en el nuevo orden internacional” (Paiva, 1993, p. 6).

A. M. Chartier y Hébrard (1994) sostienen que en nuestro siglo, incluso los métodos para alfabetizar a las jóvenes generaciones tienen que ver con las concepciones que cada época se hace de la lectura, es decir, con las prácticas sociales de lectura y las representaciones legítimas de la cultura escrita (Chartier, A. M. en Martínez Moctezuma, 2001, pp. 147-167). En este sentido, resulta importante señalar que, durante estos primeros años de la década, la lectura fue raramente vista por fuera de la problemática del analfabetismo. No obstante, en esta etapa, la alfabetización como “proceso cultural complejo”, tal como se la definiría en el año 1990 -proclamado como el “Año Internacional de la Alfabetización” por las Naciones Unidas sobre la base de una decisión aprobada en diciembre de 1987-, estaba fuertemente vinculada con el avance global del neoliberalismo que relacionaba la adquisición de la lecto-escritura con el desarrollo de competencias sociales y profesionales que impidieran el retraso del desarrollo socio-económico de los pueblos.

En 1985 la UNESCO ya había recomendado adoptar el concepto “cultural” de alfabetización, con la finalidad de elevar a la persona a un nivel competencial para la “inserción profesional, para la vida social y familiar y para el ejercicio activo de la ciudadanía” (en Jiménez del Castillo, 2005, p. 276). En Argentina, esta concepción se vio reflejada parcialmente en el Plan Nacional de Alfabetización de 1985 que buscaba “intensificar la participación autónoma y reflexiva en los ámbitos laborales, políticos, sindicales, culturales y familiares” (p. 5), y en el Diseño Curricular de 1986 en el que se destacaba la importancia de “saber leer y escribir” como competencia básica que operaba como “seleccionadora del conocimiento que tenía que impartir la escuela primaria” (en Braslavsky, 1992, p. 17).

Para inicios de la década del 90, la alfabetización había alcanzado una significación más allá de la mera capacitación técnica para la lectura, escritura y cálculo, ampliando los márgenes hacia la acción social. La “alfabetización funcional” –término introducido por la UNESCO en 1965- se definió, entonces, como un proceso de desarrollo de las

*Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 2, 4.

Michelle Barros

capacidades básicas que permitía al individuo la participación plena en el conjunto de actividades de la persona, ya sean las del ciudadano, las del trabajador y las del individuo inserto en su familia, barrio o ciudad (en Jiménez del Castillo, 2005).

En marzo de 1990, cuando se llevó a cabo la Conferencia Mundial en Jomtien, Tailandia, cuyo lema fue la “Educación para todos” (EpT), el concepto de alfabetismo funcional se vio claramente reflejado en la noción de “Necesidades Básicas de Aprendizaje” que sirvió de marco para el diseño y la ejecución de políticas educativas a nivel mundial, particularmente en educación básica:

Cada persona -niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus **necesidades básicas de aprendizaje**. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como **la lectura** y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes). (UNESCO, 1990, s/p)<sup>5</sup>

De acuerdo con esto, las "necesidades básicas de aprendizaje" implicaban conocimientos, destrezas y valores indispensables no solo para sobrevivir, participar y ejercer plenamente la ciudadanía y desarrollar las propias capacidades, sino también para estar informado y capacitado para tomar decisiones sociales y económicas fundamentadas, aprendiendo dentro de un marco de educación y aprendizaje permanente. Las nociones de “ciudadanía”, “identidad cultural”, “desarrollo socioeconómico”, “derechos humanos” y “equidad” se vincularon con la necesidad de crear “entornos alfabetizados” para su sostenimiento y desarrollo (UNESCO, 2006, p. pp. 135-145).

En relación con la lectura, sin embargo, la voluntad de algunos organismos de constituir políticas de corto, mediano y largo plazos a favor de esta práctica, empezó a manifestarse más tardíamente. Claros ejemplos de esto fueron la *Carta de la Habana sobre la unidad y la integración latinoamericana y caribeña*<sup>6</sup> de 1991, en la que se contemplaba la pertinencia del “diseño de mecanismos para incentivar y estimular la lectura infantil y juvenil, asumiendo la premisa esencial de que los lectores no nacen, se hacen”; y la *Carta de Porto Alegre*<sup>7</sup> de 1992, en la que se consideraba que la lectura *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 2, 4.

“es un poderoso instrumento de inserción social para el hombre latinoamericano” (Charría, 1996, p. 232) documentos que se limitaron a proponer ideas generales sobre la circulación del libro y no diseñar normas y principios para la formulación de políticas de lectura en la región (Álvarez Zapata y Gómez García, 2002, pp. 11-36).

En Argentina, el proceso de reforma educativa de repercusiones sobre el objeto *lectura* se había iniciado antes de 1990. Es por eso que, en el siguiente párrafo, nos proponemos analizar la construcción discursiva de la lectura desde el Estado y su papel como herramienta funcional a la legitimación de los cambios económicos y sociales impuestos por el neoliberalismo.

## **2.6. La lectura en la batalla educativa: de la tradición a la transformación**

Para principios de 1989 la situación social en Argentina era, cuando menos, complicada. Si bien el gobierno de la Unión Cívica Radical había entendido que su principal responsabilidad histórica apuntaba a consolidar la democracia –y así se manifestó en la formulación de políticas educativas-, nunca pudo revertir las condiciones económicas que había heredado de la dictadura (Mayer, 2012). La inflación junto con las difíciles condiciones sociales y políticas, llevaron a la entrega anticipada del poder a manos de Carlos Saúl Menem, candidato del partido justicialista que había triunfado en la elección popular.

La extensión de créditos internacionales de parte de organismos externos –el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Interamericano del Desarrollo- que buscaban financiar los procesos de reforma estructural de las economías de los denominados “países emergentes”, tuvo como objetivo la apertura económica de estas naciones para integrarlas al mercado internacional. Era necesaria, entonces, una reforma educativa acorde con el nuevo desarrollo económico y social, una transformación que, como veremos, buscaría “ampliar las potencialidades y la eficacia del fenómeno educativo a través de la apertura de espacios educativos no convencionales y la estrecha vinculación con la vida económica, social y cultural de la nación” (MCyE, 1991a, p. 21).

En ese contexto, a mediados de 1989, al poco tiempo de haber asumido la gestión, el Presidente Menem presentó un conjunto de medidas que sustituirían el viejo sistema con una educación cuyo éxito “estaría garantizado por la libertad de mercado” (Puigróss, 2010, p. 37). El Primer Mandatario denominó a esta nueva etapa la “Batalla de la Educación”, reforma que se llevaría a cabo a través del proceso de “Transformación Educativa” que el equipo del entonces Ministro de Educación Antonio Salonia puso en marcha:

La reforma del Estado y la revolución productiva han de requerir el soporte de una **educación transformada**, que a su vez se verá potenciada por los logros que se alcancen en aquellos campos. Y estas no son tareas de un gobierno, de un partido ni sólo de una generación. Esta es tarea de todo un pueblo. (MCyEb, 1991, p. 3)

Pablo Gentili (2000) sostiene que los sistemas neoliberales habían visto en la crisis de la educación la expresión más clara de la crisis del Estado; no sorprende, entonces, que este acontecimiento fuera conceptualizado en términos bélicos y la educación se redujera a “un cuerpo enfermo” que había que “revivir”:

Juntos tenemos que enfrentar tabúes y prejuicios, proponemos ejercer la iniciativa y la creatividad –y motivarlas en los demás, de modo que facilitaremos el proceso necesario para que **el sistema educativo en agonía, marchito y sin bríos, produzca el milagro de la resurrección, gane en oxígeno, ponga en tensión sus músculos y se movilice** en itinerarios nuevos y fecundos. (MEyJ, 1989, p. 30)

Vale la pena aclarar, tal como anticipamos en la introducción, que los discursos que dieron a conocer esta reforma, si bien fueron producidos entre julio y octubre de 1989, formaron parte, en los tres años siguientes, de recopilaciones generadas desde el Ministerio de Cultura y Educación así como de publicaciones independientes en las que se recomendaba su relectura e interpretación “cada vez que se vuelva sobre los principios liminares para avanzar con paso seguro en el aludido proceso” (FRdeP, 1992, p.2). Al respecto, Antonio Salonia (1995, p. 51) diría que las ideas y el programa educativo desarrollado a partir de julio de 1989 “estaban definidos con antelación, muy maduros en el pensamiento y en la decisión política”.

*Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 2, 4.

Michelle Barros

La necesidad de reunir y hacer circular las ideas que inspirarían luego la reforma de la Ley Educativa en 1993, pone en evidencia la magnitud con la que se transmitieron las modificaciones establecidas en materia institucional y pedagógica (Cf. Nosiglia y Triptano, 2000: p. 2) en relación con la tradición que las precedía. En este sentido, la “transformación”, entonces, se construyó discursivamente desde lo “nuevo”, lo “original”, lo “imaginativo”, lo “audaz”, lo “inédito”. El pasado, en cambio, operaba como un factor asociado a “fórmulas probadas y reiterativas” y con los “estereotipos de la rutina y la inercia”:

Los múltiples y complejos problemas educativos de nuestro tiempo nos ubican ante el desafío de generar **nuevas** actitudes y **nuevos** modos de leer y comprender las realidades involucradas. Nos exigen, a la vez, respuestas seguramente **distintas**, más abarcativas y originales, que brinden mejor tributo al pasado y a la actualidad –a sus fórmulas **probadas** y **reiterativas**- y que se abran a ideas y propuestas no convencionales, decididamente **imaginativas** y **audaces**, en ciertos sentidos **transgresoras** y, en buena medida, **inéditas**. [...] Es probable que nunca como ahora la decisión política –particularmente en el campo de la educación- estuvo más provocada por el horizonte y los resplandores del porvenir, que por lo panoramas del presente – cada vez más desteñidos y confusos-, y los **estereotipos de la rutina y la inercia colectiva**. (MCyE, 1992, p. 5)

M. Angenot (2010) afirma que la interacción de los discursos, los intereses que los sostienen y la necesidad de pensar colectivamente la novedad histórica producen la dominancia de ciertos hechos semióticos que sobredeterminan lo enunciable. Es indudable que la “audacia creadora” o “sana rebeldía”, tal como denominaría en ese primer discurso Carlos Menem a la transformación (FRdIP, 1992, p. 20), no podía desligarse de las reformas económicas que pondrían a la Argentina “de pie” para sacarla de “esquemas hoy superados por la marcha de un mundo en constante evolución”. Lexemas como “producción”, “recursos” y “desarrollo” muestran la necesidad de articular las acciones educativas con el conjunto de políticas económicas-sociales, de vincular el cambio educativo con la independencia económica, entendida como “constructora” de oportunidades:

La soberanía pasa por la **liberación de todos los recursos** y potencialidades del país. Por una auténtica explosión de iniciativas individuales y comunitarias, en el marco de un país

*Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 2, 4.

Michelle Barros

que ofrezca **oportunidades** para todos. [...] Nosotros le decimos no a la soberanía del hambre, no a la soberanía del analfabetismo. [...] Estamos diciendo sí a una soberanía constructiva, que nos integre al mundo con **más oportunidades** que riesgos, **más beneficios** que amenazas. (MEyJ, 1989, p. 20)

De esta manera, la ansiada “democratización de la escuela”, esencia y emblema de la tradición educativa argentina, deja de ser, en la perspectiva neoliberal, un problema central. Inclusive porque, tal como lo plantea Gentili (2000), la posibilidad misma de alcanzar la ansiada democratización queda subordinada a la necesidad de administrar de forma eficiente los recursos, mientras que la “igualdad de oportunidades”, enunciado dominante en la formulación de la transformación, se tornaba condición indispensable para garantizar crecientes niveles de justicia y equidad social (Filmus, 1996).

Por otro lado, la introducción de los sintagmas “fortalecimiento de la soberanía”, “potenciación de la dignidad popular” y “consolidación unidad nacional”, respondía a la necesidad de consolidar en el imaginario social la “debilidad” de un sistema educativo que estaba “de rodillas”, imagen ligada a la metáfora del cuerpo moribundo y la idea de que solo con la calidad, la cultura del trabajo y la producción se podría lograr “la resurrección”. De esta manera, la crisis educacional era presentada como un producto del propio sistema y la “transformación” como el único mecanismo reparador (Puigróss, 2010)

En el marco de estos lineamientos generales, el sistema educativo deberá incorporar a sus objetivos básicos la idea central de que en la Argentina de hoy se debe formar para la consolidación de la **unidad nacional** y que las acciones pedagógicas deberán servir a la **recreación de la cultura del trabajo** y la **producción**, al mejoramiento de la **calidad de vida**, a la preservación y la potenciación de la **dignidad** popular y al fortalecimiento de la **soberanía** y la **autodeterminación** nacional. [...] (MEyJ, 1989, p. 32)

Ahora bien, dentro de esta matriz discursiva de la transformación, la lectura, en primera instancia, se asoció a la idea de “utilizar mejor” y “salvar la belleza y la dignidad” de la lengua castellana. De esta manera, si tal como plantea Jean-Jacques Courtine (1981: p. 52) “toda producción discursiva que se efectúa en las condiciones

determinadas de una coyuntura pone en movimiento, hace circular formulaciones anteriores, ya enunciadas, [que irrumpen] como un efecto de memoria en la actualidad de un acontecimiento”, es evidente que en esta representación sobreviven elementos propios de la formación discursiva<sup>8</sup> que se está dejando atrás, valores de una modernidad ilustrada que ya no iban a tener cabida como tales en el nuevo sistema social ni en el nuevo sistema de ideas que surge con éste:

[...] Se trata, por supuesto, de un proceso progresivo sobre la base de **UTILIZAR CADA VEZ MEJOR NUESTRO IDIOMA** (sic). Tenemos que aprender a hablar bien y expresar nuestro pensamiento **correctamente**, a gustar del **hábito de la lectura**, a **redactar fluidamente** y **erradicar los errores**. En esta tarea debemos aliarnos con los comunicadores sociales y **salvar la belleza y la dignidad de nuestra lengua castellana**. (FRdIP, 1992, p. 75)

Como segunda instancia, la lectura se presentó ligada indisolublemente a la problemática del analfabetismo; sin embargo, así como el hambre o la enfermedad, este se concibe como un “mal social”<sup>9</sup> que solo podía ser superado en la medida en que la población adquiriera las habilidades necesarias para los supuestos cambios que se estaban operando globalmente:

La falta de políticas y estrategias educativas con prioridades hacia las poblaciones en situación de pobreza y marginalidad –lamentablemente con un gran crecimiento en los últimos años-, ha generado **la profundización de la desigualdad de oportunidades y posibilidades** [...]. La sociedad y el país mantienen todavía tasas de deserción escolar y **analfabetismo** que **resultan incompatibles con la justicia social y la dignidad humana**. (MEyJ, 1989, p. 34)

Al considerar que una población poco educada constituía una importante barrera a los ajustes en la esfera económica (Paiva, 1993), los discursos enfatizaron entonces la necesidad de focalizarse ya no solo en el acceso a la educación básica, sino particularmente en *la educación de calidad para todos*, en la que la lectura fue comprometida tácitamente como una “habilidad instrumental básica”:

La escuela primaria deberá insistir en el logro efectivo de las **habilidades instrumentales básicas** y la formación elemental que le compete. De este modo **podrán evitarse luego las campañas de alfabetización** –excesivamente **reiteradas y costosas** en nuestro país- que expresan una **faceta dramática** de la **desaprensión y la ineptitud** de las dirigencias,

*Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 2, 4.

Michelle Barros



simultánea y convergentemente en el plano educativo como en el plano social. (MEyJ, 1989, p. 36)

Tal como habíamos planteado anteriormente, el objeto “campaña de alfabetización” deja de lado su sentido histórico y tradicional que lo concibe como instrumento legítimo de formación, democratización e inclusión social más allá de la escolaridad, para concebirse como prueba de ineptitud e “instrumentos de proselitismo partidario” (Salonia, 1995, p. 92). Por otro lado, la categorización de la lectura como “instrumental”, que sugiere la visión de esta práctica como técnica y destreza, se liga a esta “ineptitud” de la escuela para transmitir contenidos, institución que ya no puede entonces limitarse a enseñar a “aprender a leer” sino a “leer para aprender”:

No sólo se educa en la geografía de escuelas y universidades, ni alcanzan para la educación de nuestro tiempo los objetivos y las experiencias de los currículos escolares y universitarios. [...] En el aula y junto al docente –que orienta, induce, ayuda, propone caminos, abre panoramas – el alumno **“aprende a aprender”** y desarrolla conocimientos, habilidades y destrezas que son propios del crecimiento en ese ámbito [...]. (FRdIP, 1992, p. 129)

Sin dudas “las oportunidades” son generadas por una institución, la escuela, que debe enseñar a manejar un instrumento que puede usarse aún sin grandes competencias culturales. Desde esta perspectiva la representación de la lectura que se busca instalar es la de un conocimiento “básico” que permitirá adaptarse, ser dúctil, flexible, es decir, que acompañará los valores que la nueva sociedad demandará a los sujetos:

Los educadores trabajarán para el logro del desarrollo del **pensamiento propio y del juicio crítico** de los alumnos. La cantidad y diversidad de los conocimientos que acumula diariamente la humanidad, y la vertiginosidad de sus cambios, torna ociosa a la educación que se limite a trasmitirlos, siendo indispensable **enseñar a aprender, a razonar, a investigar**. (MCyEb, 1991, p. 4)

Pero lo “básico” también está asociado a que la lectura como herramienta debe adecuarse a las demandas del mundo del trabajo, dejando de lado, por ejemplo, a las instituciones formales (formar para la universidad). Recordemos que para el neoliberalismo la educación debe formar para el mercado del empleo, para la “competencia” en un mercado de puestos de trabajo que, en la realidad, se reducía

*Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 2, 4.

Michelle Barros

cada vez más. Por eso, la esfera educacional debía adaptarse con rapidez, eficacia y flexibilidad a los requerimientos específicos de ese mercado (Gentili, 2000). En este sentido, entonces, se ve la representación del leer como funcional a los cambios neoliberales:

Se atenderá especialmente los requerimientos de la educación de adultos y los de **la alfabetización**. Se apuntará a la formación social y a la capacitación laboral del adolescente y del adulto trabajador, agentes **activos de la revolución productiva**. (MEyJ, 1989, p. 37)

Por otro lado, si bien la posibilidad de transmitir estas destrezas buscaba instalar que la escuela “daba oportunidades a todos”, esta no garantizaba que los estudiantes pudieran permanecer en ella, ni tampoco que lograsen adecuados niveles de desempeño y resultado. El derecho a la educación requería la existencia de “oportunidades educativas concretas y la posibilidad de que la sociedad en su conjunto tuviera acceso a esas oportunidades sin otra condición que el propio mérito” (De Vicenzi, 1992, p. 96). Esto deja en evidencia que los alumnos no eran considerados todos iguales en rendimiento, algunos adquirirían más destrezas que otros, dependía del alumno y su capacidad para adquirir los instrumentos, entre ellos la lectura, que se le ofrecían. En definitiva, la lectura constituía un poderoso instrumento de equidad – desde la existencia de oportunidades concretas de acceso al sistema, como “necesidad básica”- pero no de igualdad social, ya que el éxito solo sería alcanzado por aquellos que estuvieran mejor capacitados para competir, por los “mejor educados”:

En nuestro caso, **la equidad representa un componente indispensable de la calidad**, si bien se liga, en gran medida, con factores extraescolares, la búsqueda de equidad implica **la disminución de las barreras endógenas de acceso y permanencia en el sistema**, la eliminación de los sutiles mecanismos de discriminación y la posibilidad de recibir **igual calidad de educación** en cualquier contexto geográfico, con independencia del origen social de los sujetos. (FRdIP, 1992, p. 53)

Con el pretexto de vincular la lectura con las “necesidades personales, comunitarias y de producción” (MCyEb, 1991, p. 55) se vigorizó entonces el acceso de los jóvenes procedentes de sectores menos favorecidos a los bienes del mercado de trabajo y

*Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 2, 4.

Michelle Barros

consumo, pero al mismo tiempo se reforzó la vulnerabilidad de estos sujetos dotados de escasas alternativas educativas, fenómeno que se condijo con la exclusión estructural posterior (Puiggrós, 2010). Y esto queda claro en el hecho de que, si bien la matrícula en términos cuantitativos se incrementó notablemente durante el período 1989 – 1998 en el sistema educativo primario y los primeros años del secundario, el porcentaje de deserción, desgranamiento y repitencia se acrecentó paralelamente (Sirvent, 1996).

En este sentido, la lectura constituía una habilidad cognitiva acorde a los parámetros de equidad y su funcionalidad también cobraba sentido en tanto que aseguraría un aprendizaje de “calidad”, en el que lo que importaba no era el proceso sino el resultado. Este interés en los aspectos cualitativos de la enseñanza de la lectura sería entonces indispensable para medir el “rendimiento escolar” y legitimaría, en años posteriores, la creación de los sistemas de evaluación:

Todo esto nos conduce a un objetivo general y preferente: **ELEVAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN** (sic). Evaluaremos **calidad y rendimiento** en todo el sistema, desde el jardín de infantes hasta la educación superior, tanto en lo meramente administrativo financiero, como en lo sustancialmente pedagógico y académico. (FRdIP, 1992, p. 53)

“Leer para aprender”, entonces, implicaba poner al alumno en el centro, replantear sustancialmente contenidos, métodos, sistemas de evaluación y modelos de gestión escolar y, por sobre todo, propiciar la evaluación de las calidades docentes y de las condiciones generales requeridas para asegurar dichos aprendizajes (Torres, 2000). Sin dudas esta representación de la lectura contribuyó a difundir aquellos valores y actitudes acordes con el nuevo rol del Estado, el progreso de los sectores productivos y un mundo más competitivo<sup>10</sup>.

Hasta acá vimos cómo, si el argumento central que sostiene a las políticas educativas neoliberales es que los grandes sistemas escolares son ineficientes, inequitativos y sus productos de baja calidad (Puiggrós, 1996), el valor funcional de la lectura se sostuvo, entonces, dentro de un proyecto de educación orientado a lo pragmático y lo técnico, ligado a la alfabetización pero no sujeto a la responsabilidad del Estado. El énfasis fue

*Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 2, 4.

Michelle Barros

puesto en la equidad y la calidad, supuestas demandas de los diferentes actores sociales y económicos, de las que la lectura se erigió como garantía, como necesidad básica de aprendizaje requerida para el logro de “la igualdad de oportunidades”.

### **3. CONCLUSIONES**

Es evidente que las prácticas de lectura, al igual que otros comportamientos sociales, “no pueden separarse del contexto en que se desarrollan” (Lahire, 2004, p. 42). En la medida en que la lectura es un proceso de construcción social sujeto a tensiones y luchas en los diferentes sistemas educativos, sostenemos que, si bien las representaciones de la lectura que circularon en estos discursos no difirieron del contexto general en el que fueron producidos, estas tuvieron una relación estrecha y simultánea a la hora de legitimar las transformaciones del ambiente socioeconómico.

Sin dudas la reforma del Estado iniciada en 1989 imprimió profundos cambios en el funcionamiento del sistema educativo con pretensiones fundacionales (Nosiglia y Triptano, 2000). La Transformación se definió como la necesidad de “ampliar las potencialidades y la eficacia del fenómeno educativo a través de la apertura de espacios educativos no convencionales y la estrecha vinculación con la vida económica, social y cultural de la Nación” (MCyEb, 1991: 60). La educación y, en consecuencia, la lectura, fue pensada entonces desde las competencias requeridas por los sujetos y la sociedad, es decir, desde un enfoque centrado en una oferta educativa vinculada a las demandas de los ciudadanos. Esto derivó en el diseño de un proyecto “novedoso” que involucró la lectura desde su carácter más instrumental, como herramienta de aprendizaje más que como objeto concreto de conocimiento, como garantía de niveles de equidad y calidad necesarios para el sostenimiento del desarrollo económico, educativo y social.

La función más importante de los discursos sociales es, según Angenot (2010), producir y fijar legitimidades. Creemos que esta representación de la lectura que hemos analizado fue determinante a la hora de crear consensos para el sostenimiento de la reforma educativa que se terminaría de configurar en 1993 con la *Ley Federal de*

*Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 2, 4.

Michelle Barros

*Educación*. En este sentido, muchos autores han destacado la capacidad que el liberalismo tuvo para imponer con éxito sus programas de ajuste, para imponer sus *verdades* de manera tal que la transformación fuera aceptada como la única salida posible (Gentili, 2000; Puigróss, 2010).

Según Adriana Puigróss (1996) la condición necesaria para que una política educacional, un proyecto curricular o una experiencia educativa tengan viabilidad, es que los sujetos implicados crean en su necesidad o al menos se resignen a que se trata de la única solución existente. En la medida en que el consenso es indispensable para educar y educarse, la formulación de la alfabetización como fundamental para la articulación entre el sistema educativo y las exigencias de la economía; el énfasis puesto en la lectura para el aprendizaje, que subordinaría en los años siguientes el proceso a los resultados en la búsqueda de una “eficiente educación de calidad”; y la promoción de la lectura como parte de esa “formación elemental” y, por lo tanto, como condición de acceso a la igualdad de oportunidades, constituyeron las bases sobre las que se sostendría el neoliberalismo pedagógico a finales del siglo XX .

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abric, J. C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. P.U.F: París.

Álvarez Zapata, D. y J. G. Gómez García. (2002) “El discurso bibliotecario público sobre América Latina (1950-2000): Una revisión preliminar con énfasis en Colombia”. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, Vol. 25, N° 1, ene.-jun. 2002, pp. 11-36.

Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Arnoux, E. (2006). *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires: Santiago Arcos.

Arnoux, E. y R. Bein (comps.) (1999). *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.

Braslavsky, B. (1992). *La escuela puede. Una perspectiva didáctica*. Buenos Aires: Aique.

*Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 2, 4.

Michelle Barros

“Carta de la Habana sobre la unidad e integración cultural latinoamericana y caribeña”, con motivo del IV Encuentro de los Ministros y Encargados de políticas Culturales de América Latina y El Caribe, La Habana, 19, 20 y 21 de septiembre de 1991. *Cuadernos Iberoamericanos de Integración*, N°6, pp. 207-212.

Charría, M. E. (1996). “Los compromisos explícitos de los Estados frente a la formación de lectores Proyecto de Promoción de Políticas de Lectura del CERLALC”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol XXVI, N° 1, pp. 229-236.

Chartier, A. M. y J. Hébrard (1994). *Discursos sobre la lectura*. Barcelona: Gedisa.

Chartier, A. M. (2001). “La enseñanza de la lectura: un enfoque histórico”. En: Martínez Moctezuma, L. (coord.) *La infancia y la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, pp. 147- 167.

Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa.

Chartier, R. (1996). *El orden de los libros*. Barcelona: Gedisa.

Courtine, J. J. (1981). Analyse du discours politique (le discours communiste adressé aux chrétiens). *Langages*, 62, pp. 5-125.

Cucuzza, H. y P. Pineau (dirs.) (2004). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Cucuzza, H. (dir.) y R. Spregelburd (codir.) (2012). *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.

De Certeau, M. (1980). *L' Invention du Quotidien*. París: U.G.E.

Del Valle, J. “Glotopolítica, ideología y discurso: categorías para el estudio del estatus simbólico del español”. En: Del Valle, J. (ed.) (2007: p. 17). *¿La lengua patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid / Frankfurt, Iberoamericana / Vervuert, Lengua y Sociedad en el Mundo Hispánico.

De Vincenzi, E. (1992). *Argentina Sociedad Anónima. Estado y educación: eficiencia y excelencia al servicio del bien común*. Buenos Aires: ADEEPRA.

Echenique, M. (2003): *La propuesta educativa neoliberal. Argentina 1980-2000*. Rosario, Santa Fe: Homo Sapiens.

*Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 2, 4.

Michelle Barros

- Feijóo, M. (2002). *Argentina. Equidad social y educación en los años 90*. Buenos Aires: IIFE-UNESCO.
- Fernández Rojas, H. "Juventud y hábitos de lectura". Ponencia presentada en la II Reunión del Sistema Nacional de Información Educativa: "Hacia un plan nacional de lectura". Lima, 1988.
- Filmus, D. (1996). *Estado, Sociedad y Educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos*. Buenos Aires: Troquel.
- Foucault, M. (1983). *La Arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Fundación Río de la Plata. (1992). *La Transformación Educativa en el pensamiento de Menem y Salonia*. Buenos Aires: Ediciones de la Fundación Río de la Plata.
- Gentili, P. (1994). *Proyecto neoconservador y crisis educativa*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina (CEAL).
- Gentili, P. (2000). "Mentiras que parecen verdades: argumentos neoliberales sobre la crisis educativa". En: *I Congreso Internacional de Educación "Educación, crisis y utopías". Tomo 1: Análisis político y propuestas pedagógicas*. Buenos Aires: Aique.
- Guespin, L. y J. B. Marcellesi (1986). "Pour la Glottopolitique". En: *La Glottopolitique, Langage*, 83, pp. 5-34.
- Invernizzi H. y J. Gociol (2002). *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*. Bs. As.: EUDEBA.
- Jiménez Del Castillo, J. (2005) "Redefinición del analfabetismo: el analfabeto funcional". *Revista de Educación*, N° 338, pp. 273-294.
- Jodelet, D. (1986). "La representación social: fenómenos, conceptos y teoría". En: Moscovici, S. (comp.) (1986). *Psicología social II*. Barcelona: Paidós, pp. 469-494.
- Lahire, B. (comp.) (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre Literatura y Formación*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Maingueneau, D. (1991). *L'Analyse du discours. Introduction aux lectures de l'archive*. Paris: Hachette.

*Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 2, 4.

Michelle Barros

- Mayer, J. (2012). *Argentina en crisis. Política e instituciones 1983-2003*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Mihal, I. (2011) "Viajar, llegar y llevar: Argentina y el Plan Nacional de Lectura (1986-1989)". En: <estudiosSOCIALES7.pmd>, N°8, septiembre, p. 151-168.
- Ministerio de Cultura y Educación (1991a). *Unidad Nacional y Transformación Educativa*. Serie Pensamiento Fundamental, N° 1. Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación (1991b). *Bases para la Transformación Educativa*. Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación (1992). *Perfiles y dimensiones de la Educación actual*. Serie de Pensamiento Fundamental, N° 4. Buenos Aires
- Ministerio de Educación y Justicia (1985). *Manual de Instrucciones para el alfabetizador. Plan Nacional de Alfabetización*. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación y Justicia (1989). *Gobierno Menem: Unidad Nacional y Transformación Educativa*. Buenos Aires.
- Moscovici, S. (1989). "De représentations collectives aux représentations sociales". En: Jodelet D. (coord.). *Les représentations sociales*. Paris: PUF. Pp. 62-86.
- Nosiglia, M. C. y S. Trippano. (2000). "Estado y educación en la Argentina de los 90". Ponencia presentada en The 2000 meeting of the Latin American Studies Association, Hyatt Regency Miami, March 16-18, 2000.
- Paiva, V. (1993). "Investigaciones en analfabetismo funcional de adultos". En: UNESCO - OREALC. *BOLETÍN 32/ Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago, diciembre de 1993, pp.7-9.
- Pêcheux, M. (1975). *Les verités de la Palice*. Paris: Maspero.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: FCE.
- Puiggrós, A. (1996). "Educación neoliberal y quiebre educativo". *Nueva Sociedad*, N° 146, pp. 90-101.
- Puiggrós, A. (2010). *La Tremenda sugestión de pensar que no es posible. Luchas por una democracia educativa (1995-2010)*. Buenos Aires: Galerna.



- Rockwell, E. (2005). La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Año 3, N° 3, pp. 14-15.
- Salonia, A. F. (1995). *Ley Federal de Educación. Transformación del sistema educativo*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Sirvent, M. T. (1996). "La educación de jóvenes y adultos en un contexto de políticas de ajuste, neoconservadurismo y pobreza". *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año V, N° 9, pp. 65-72.
- Torres, R. M. (1990). "Los erradicadores del analfabetismo". *Tiempo de Educar*, Nro. 4, p. 3.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Nueva York: WCEFA.
- UNESCO (2000). *Una década de Educación para Todos: una tarea pendiente*. Buenos Aires: UNESCO. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- UNESCO (2006). "Why literacy matters". Unesco (Ed.), *Education for all. Literacy for life*. Paris: Unesco Publishing.
- UNESCO- OREALC. (1991). *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. BOLETIN 24*, abril de 1991.

## Notas

---

<sup>1</sup> Michelle Barros es profesora y licenciada en Letras de la Universidad de Buenos Aires, especialista posgraduada en procesos de lectura y escritura. Es profesora de Semiología en el Ciclo Básico Común. También es jefa de trabajos prácticos en la Universidad Argentina de la Empresa. Como parte de su Doctorado en Lingüística, investiga en relación con políticas públicas de lectura en Argentina en el período comprendido entre 1989 y 2008.

<sup>2</sup> Según Horario González "[El gobierno militar] pensaba que la lectura es un acto material directo en el que se vacía de golpe la conciencia como un movimiento de transmisión mecánica hacia una superficie entendida como "tábula rasa"" (Invernizzi y Gociol, 2002: p. 16).

<sup>3</sup> En el Diseño de 1981, por ejemplo, aparecía como objetivo la enseñanza del "código gráfico" sin mención de la lectura. (Cf. Braslavsky, 1992)

---

<sup>4</sup> A nivel mundial, La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) caracterizaba a la década 1980- 1990 como “una década perdida” y de “aprendizaje doloroso” (UNESCO-OREALC, 1991: p. 8).

<sup>5</sup> En todos los casos el resaltado es nuestro.

<sup>6</sup> Documento escrito durante el IV Encuentro de Ministros de Cultura y Responsables de las Políticas Culturales de América Latina y el Caribe, celebrado en Cuba los días 19, 20 y 21 de septiembre de 1991. Este encuentro se definió allí como el espacio cultural que “debe avanzar no sólo hacia la consecución de un desarrollo en las materias propias de la cultura, sino en otras que tienen íntima vinculación con nuestra cultura política y con el respeto a la expresión de nuestra soberanía e independencia” (p. 207).

<sup>7</sup> Los representantes designados para la reunión de Políticas de Lectura de Mercosur de Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay se reunieron en Porto Alegre entre el 28 de junio y el 1 de julio en la Casa de Cultura Mario Quintana, y produjeron la *Carta de Porto Alegre* como registro de sus trabajos y propuestas para una acción conjunta.

<sup>8</sup> La noción de “formación discursiva” es lo que “en una formación ideológica dada, es decir, a partir de una posición dada en una coyuntura dada determinada por el estado de la lucha de clases, determina “lo que puede y debe decirse (articulado bajo la forma de una arenga, de un sermón, de un panfleto, de un programa, etc.)” (Pecheux, 1975: pp. 144-145).

<sup>9</sup> No obstante, esta adscripción de la alfabetización a las teorías economicista y distribucionista de la educación no es novedosa. Roberto Aníbal Bottarini pone en evidencia estas representaciones a finales de los 60, que “excedían la acción alfabetizadora y desbordaba hacia el resto de las políticas educativas y culturales, proponiendo su transformación”. (Cuczza y Spregelburd, 2012: p. 488). Rosa María Torres (1990: p. 3) ya advertía que las formas del lenguaje no son accidentales, que siempre expresan algo, y que la terminología de “erradicación” –tal como define este tipo de metáforas- vinculadas al analfabetismo, llevaban consigo “un ocultamiento de la verdadera naturaleza de la problemática, sus causas y remedios”.

<sup>10</sup> Si bien esta representación de la lectura tiene una clara relación con el concepto de “alfabetización funcional”, de circulación hegemónica en los documentos de la época, creemos que lo supera, al centrar parte de las políticas educativas en las formulaciones de equidad, postulando la idea de que las transformaciones distributivas procesadas en el marco del sistema educativo pueden tener impacto en cambios progresivos en la estructura social. (Feijoó, 2002).