

1. Nombre del Proyecto

Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en la Argentina II: Profundizaciones en la segunda mitad del siglo XX.

2. Período de ejecución

1ro. De enero de 2004 al 31 de diciembre de 2007

3. Integrantes

Director: Prof Héctor Rubén Cucuzza

Codirector: Dr. Pablo Pineau

Investigadores: Prof. Juan Balduzzi
Prof. Roberto Bottarini
Lic. Pablo Colotta
Lic. Ma. Cristina Linares
Lic. Patricia Miranda
Prof. Rosana Ponce
Lic. Paula Spregelburd
Dr. José Miguel Somoza Rodríguez
Lic. Susana Vital

4. Antecedentes

Entre 1996 y 2003 el equipo de Historia Social de la Educación del Departamento de Educación de la UNLu desarrolló el Proyecto de Investigación "Historia Social de la Educación: del Catón Catequístico al ordenador" (HISTELEA). Esos años de trabajo dieron una serie de resultados que incluyen publicaciones –entre las que se destaca CUCUZZA y PINEAU, (2002)-, presentaciones en diversos espacios académicos, la participación en redes nacionales e internacionales¹, y el armado de Museo de las Escuelas en acuerdo con la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

¹ Este proyecto se encuentra incorporado al proyecto Interuniversitario MANES (Manuales Escolares) dirigido por el Dr. Manuel de PUELLES BENITEZ con sede en la UNED de España y, por su intermedio, asociado a la Banca EMMANUELLE del INRP (Francia). Actualmente, la Red MANES se ha presentado a un proyecto Alfa de la Comunidad Europea bajo la dirección de la Dra, Gabriela OSSENBACH SAUTER.

El proyecto se propuso dar cuenta de las distintas formas en que se cumplió la propuesta moderna de enseñar a leer y escribir a toda la población en nuestro país, y sus resultados han permitido la realización de una primera versión diacrónica de la historia de la enseñanza de la lectura y escritura en la Argentina.

Sus planteos se ubicaron en lo que se ha denominado la "Historia Social de la Educación" al sostener la finalidad de caracterizar y analizar los hechos educativos en el contexto socio-económico y político en el que se manifiestan. Esta opción advierte sobre la necesidad de que la versión de la historia de la educación presentada debe necesariamente y explícitamente hacer mención a las articulaciones que lo educativo establece con el resto de las esferas de lo social (económica, política, social, cultural, ideológica, religiosa, artística, tecnológica, etc.) para poder dar cuenta de sí misma. De esta forma se abandona una historia de la educación que construye como su objeto, en forma exclusiva y discreta, a las ideas pedagógicas, a las instituciones educativas, a la legislación al respecto, a la biografía de ciertos sujetos "ilustres", para dar lugar a una historia de la educación "social", que busque dar cuenta de lo educativo a partir de su inscripción en un relato mayor.

Sucintamente, podemos sostener que partimos de un recorte –y consiguiente rescate– de lo "educativo" como un ente con cierta independencia, autonomía o identidad respecto del resto de los registros de lo social, con los que mantiene a su vez fuertes articulaciones –lo que Roger Chartier, refiriéndose a la historia cultural, ha denominado la "articulación paradójica entre una diferencia y las dependencias"–. Así, la Historia Social de la Educación se plantea como uno –si no el principal– de sus objetos de análisis a las complejas relaciones que la educación ha establecido con otras dimensiones de lo social –lo que clásicamente ha sido denominado el "contexto"– a lo largo del tiempo².

Pero este punto de partida nos conduce al problema de la relación entre lo educativo y lo social. El tipo de relación que estos órdenes establecen –determinación, traducción, subordinación, independencia, ambivalencia, etc– son objeto de discusión en tanto las concebimos como relaciones ni esenciales ni fijas, y mucho menos inmutables a través del tiempo y de las distintas sociedades. En otras palabras, no podemos sostener que la educación siempre "reproduce" la estructura clasista, "subordina" lo cultural a lo político, o es absolutamente autónoma de lo económico, sino que dichas cuestiones deben ser analizadas en tanto casos concretos con regularidades y particularidades propias.

² Cabe agregar aquí que de esta forma también se logra superar los abordajes de cuño idealista que sólo toman en cuenta el devenir del pensamiento pedagógico, como motor de lo educativo, con independencia de las prácticas.

Nos inclinarnos entonces por dejar de lado las comprensiones de lo social como un todo coherente, donde una única lógica, (económica, política, ideológica), como un perfecto hilo de Ariadna, puede conducirnos ordenadamente por la totalidad social, para avanzar en lecturas más sugerentes y peligrosas, de lógicas dispersas e inconclusas, imposibles de despegarse de la superficie del texto por el que buscan guiarnos. Planteamos la necesidad de comprender la "socialidad", la historicidad de lo educativo dentro de lo educativo mismo, que nos permita pasar de un relato que se centre en la "Historia de la Educación" a otro que tenga como referente a "la educación en la historia". El desafío es, entonces, construir una historia de la educación que, desde su especificidad, pueda dar cuenta de la totalidad, no ya entendiendo a una instancia como paso previo a la otra, sino como una única narración más abarcadora, no exenta de contradicciones, conflictos e incoherencias.

Por otra parte, una buena parte de de los trabajos "clásicos" sobre historia de educación pecan de distintos vicios que han venido siendo denunciados en la discusión histórica. En nuestro campo, durante mucho tiempo primaron las miradas etnocéntricas, sexistas, urbanas, alfabetizadoras, dando lugar a una historia de la educación que excluyó de su incumbencia enorme cantidad de prácticas, propuestas, enunciados y sobre todo a sujetos que escapaban a esta mirada. Estos relatos se ocuparon exclusivamente, siguiendo a los trabajos fundantes de Durkheim al respecto, de contar cómo fue el avance "natural y armónico" de una única forma educativa, dándole -en el mejor de los casos, románticamente rescatadas- una referencia a pie de página a otras formas educativas, generalmente consideradas menos "evolucionadas" y tendientes a desaparecer por causas "naturales". Las oposiciones y diferencias encontradas fueron comprendidas en términos de "anormalidades" o desarrollos aberrantes, si acaso tenían la suerte de ser mencionadas.

Esta perspectiva general nos ha permitido acercarnos a la construcción de un objeto más recortado como es la historia social de la enseñanza de la lectura y escritura. Desde aquí planteamos la mirada y el recorte de la problemática. La Historia Social de la Lectura y la Escritura comienza a vislumbrarse entonces no como un tema típico de una disciplina en particular, sino como un espacio de encuentro de diversos abordajes. Así, reconoceremos como útiles y fructíferas otras lecturas y aproximaciones al objeto de investigación -y a otros relacionados- realizadas desde la nueva historia intelectual y de la cultura, desde la lingüística, desde la filosofía, desde la nueva paleografía, etc, así como desde la tentativa de construir como campo particular una Historia Social de la Escritura a partir de los estudios sobre la alfabetización (Viñao Fraga, 1996). Estos planteos no sólo abonan nuestros acercamientos sino que se constituyen en nuestros interlocutores privilegiados.

Sosteníamos en la investigación previa que a lo largo de la historia hubo distintas “escenas de lectura” en función de diversas políticas de enseñanza de la lectoescritura que implicaron su distribución en forma desigual y diferenciada. A continuación, presentaremos sucintamente algunas de sus conclusiones como parte de esta fundamentación.

Hasta avanzado el siglo XIX, los que leían y escribían eran muy pocos. Esas dos prácticas estaban diferenciadas, y fue necesario recorrer un largo camino para que se propusiera como actividad docente su fusión. A aprender a leer se comenzaba memorizando el abecedario por medio de las Cartillas o Silabarios, cuadernillos que presentaban el alfabeto y avanzaban luego hacia las combinaciones en sílabas a memorizar, para recién luego enfrentarse a los primeros libros de lectura de corrido. Entre éstos estaban los Catones y Catecismos, textos provenientes de la época de la colonia que se mantuvieron por largo tiempo. Con fuerte contenido religioso, estos impresos caros y escasos estaban compuestos por máximas o preguntas y respuestas fijas que debían leerse y repetirse, generalmente en voz alta y en forma colectiva.

En la segunda mitad del siglo XIX, el triunfo de la escuela moderna modificó la situación. La lectoescritura se volvió un proceso único, y comenzó una larga “querrela de los métodos” para establecer cuál era el mejor. Los nuevos textos, más manuales y baratos, estaban escritos e impresos en Argentina, y contenían un conjunto de lecturas cortas sobre diversos temas acompañadas con ilustraciones. Sus representaciones paradigmáticas son “El Nene” de Andrés Ferreyra, y “El libro de El Escolar”, de Pablo Pizzurno. Aprobados y estimulados por el Estado, este tipo de obras conjugaba una visión política-moral (una participación ciudadana restringida a la república y un comportamiento cotidiano regido por la civilización y la urbanidad), otra metodológica (la palabra como punto de partida) y una visión editorial empresarial (Editores y distribuidores nacionales, avances en las técnicas de impresión, etc.). A la vez, se ritualizó la escena de lectura escolar que privilegiaba la retórica e implicaba un fuerte disciplinamiento corporal. Con ellos, en la primera mitad del siglo XX la escuela logró difundir la alfabetización e imponer sus pautas de lectura al conjunto de la sociedad.

La masificación de la escuela primaria se intensificó durante la época peronista, lo que amplió el acceso de nuevos sectores populares a la lectoescritura. A su vez, el régimen vio las potencialidades de “inculcación ideológica” que permitían los textos, y decidió usarlo desembozadamente para su provecho sin los encubrimientos de los gobiernos anteriores. La ideología oficial se volvió el menos oculto de los currículos ocultos. Pero si bien se produjo una disrupción en los contenidos en los textos, no se produjeron masivamente cambios en su tratamiento escolar. Los libros mantuvieron la forma de la etapa anterior, y las escenas de lectura también fueron las mismas.

En la segunda mitad del siglo XX, el libro de texto siguió cambiando de la mano del resto de los devenires educativos y sociales. En 1955, el nuevo gobierno militar buscó desterrar las improntas peronistas de los años previos mediante políticas de proscripción. En 1957, el Consejo Nacional de Educación estableció un nuevo "Concurso y elección de Textos de Lectura" que volvía a las pautas previas al peronismo.

Junto a estos cambios ideológicos se llevaron a cabo otras modernizaciones que pusieron en crisis a la "escena de lectura escolar". La renovación cultural y pedagógica iniciada en los años 60 y 70 cuestionó los modelos educativos provenientes del siglo XIX. Esos años vieron la aparición de nuevos fenómenos como la adscripción a las llamadas teorías "críticas" –que iban desde Illich al reproductivismo– por parte de docentes y pedagogos, el avance de la psicología social, la dinámica de grupos y la pedagogía de la recreación, la expansión del psicoanálisis y la consolidación de nuevas concepciones de infancia. En este contexto comenzó a constituirse una nueva escena que propiciaba la lectura comprensiva y solipsista, desplazando al modelo moralizador basado en la retórica.

Hubo ciertos cambios materiales importantes: aumentó el tamaño de los libros, y la tapa blanda reemplazó a la dura. Las páginas presentaban más imágenes, que además eran más grandes y coloridas. Como se comprende, esta nueva materialidad dificultó sostener la vieja escena. El nuevo libro se utilizó preferentemente para la lectura silenciosa individual, para realizar trabajos grupales, o para proponer un nuevo abanico de actividades como observar, analizar, escribir, conversar, opinar o discutir.

También se avivó el fuego del debate teórico. En 1962, Berta Braslavsky publicó su ya clásico *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*, y la lectura "epistemológica" de Piaget había hecho pie en la Universidad de Buenos Aires de la mano de Emilia Ferreiro en los 70, desde donde se desarrollaron importantes investigaciones que años más tarde renovarían los enfoques de su enseñanza (Véase Ferreiro y Teberosky, 1989). Comenzaba a romperse la unidad de método, lo que se profundizaría a lo largo del tiempo.

Los nuevos libros de lectura contienen ilustraciones y formas más cercanas al mundo infantil –en algunos casos hasta se incluían historietas– y el discurso moralizador no fue tan explícito, y cedió su lugar a argumentaciones y explicaciones más complejas. El texto abandonó su condición de ser soporte de la oralidad –desapareció el énfasis puesto en la elocución y las lecturas expresivas– y la Escuela Nueva acercó el libro al cuaderno al llenarlo de actividades. Vayan como ejemplos: *Mi amigo*

Gregorio, Aire Libre, Dulce de Leche, Páginas para mí y Trampolín.

Si bien no en forma directa, la alternancia entre gobiernos electos y gobiernos dictatoriales puede leerse en las modificaciones de los libros de lectura. Por ejemplo, la última dictadura militar de Argentina (1976-1983) desarrolló una propuesta de la enseñanza de la lectoescritura altamente limitadora, que, bajo el manto de un cierto discurso democratizador de "respeto al alumno" –a su tiempo, sus acciones, su nivel evolutivo, su ritmo de aprendizaje-, tiraba por la borda las discusiones que sobre el tema se habían llevado a cabo en los últimos veinte años. El Curriculum de la Ciudad de Buenos Aires de 1981 restringía la enseñanza de la lectoescritura a sólo 13 letras en primer grado. La vigilancia estatal y la censura ideológica cobraron una fuerza significativa, y muchos libros de lectura fueron relegados, modificados o debieron esperar muchos años para ser aprobados por el Estado

Con la recuperación definitiva de los gobiernos constitucionales, en los últimos veinte años, los nuevos textos buscaron rescatar dinamismo en contenidos y formas. Son escritos por equipos de autores y evidencian esfuerzos de actualización en los nuevos conocimientos disciplinares y en las propuestas metodológicas más recientes. Se evidencia un importante eclecticismo metodológico, sobre todo en los libros de lectura inicial. El Estado abandonó totalmente de sus funciones de contralor y se entregó a la libertad de mercado la toma de decisiones, dando lugar a situaciones que relegan las cuestiones políticas y pedagógicas a problemas de marketing.

Pero la eficacia de la página impresa viene siendo puesta en cuestión por la irrupción de la pantalla como soporte de texto. La revolución informática propone una nueva escena de lectura frente a la computadora: el hipertexto ya no sigue la linealidad de la escritura tipográfica, "navegamos" por imágenes, sonidos y textos escritos enlazados por "links", consultamos enciclopedias digitalizadas, etc., planteándose nuevos desafíos a la enseñanza de la lectura y escritura, intentando superar la falsa antinomia libros o pantallas en un marco creciente de distribución desigual de esos bienes culturales.

5. Fundamentación

Una vez terminado la primera lectura del proceso presentado hasta aquí, consideramos necesario realizar algunas profundizaciones más específicas sobre ciertos nudos problemáticos de la segunda mitad del siglo XX.

Esto implica ordenar el abordaje y los conceptos alrededor de un conjunto de problemas desde los cuales se analizan y reconstruyen las

articulaciones sociales sobre las que éstos se asientan. Optamos por la metáfora del “nudo” en función de los planteos epistemológicos presentados más arriba. Un “nudo” no tiene existencia “real” más allá de las cuerdas que lo conforman, y su fuerza depende del entrecruzamiento de ellas -su cantidad, su grosor, sus vueltas, etc. Los “nudos problemáticos” no existen per se, sino que son el resultado complejo del encuentro de las distintas miradas -las cuerdas de la metáfora. Cada nudo deber ser enfrentado a la vez a distintos abordajes, e inscribirse en distintos enfoques en cuya articulaciones y traducciones se asienta³.

El recorte temporal (Segunda mitad del siglo XX, de 1955 a la actualidad) responde a que, como se desprende de lo sostenido en el apartado anterior, en dicha período se produjo la crisis de lo que hemos denominado la “escena de lectura escolar” al calor del resto de los cambios de la época⁴.

A continuación, presentaremos los nudos problemáticos a trabajar:

-Cultura política y lectura escolar

La relación entre estos dos términos ya ha sido destacada por varios autores. Diversas obras de Roger CHARTIER (v.g. 1995), y el monumental trabajo de Anne-Marie CHARTIER y Jean HEBARD (1994), al demostrar que en los países centrales la constitución de determinados públicos lectores no estuvo exenta de la construcción de sujetos políticos, abrieron al análisis las distintas posibilidades que sobre dicho tema se fueron dando a lo largo del avance de la modernidad.

Algunos de los trabajos recopilados en OSSENBACH y SOMOZA

³ Vale agregar que cualquier presentación de nudos problemáticos responde sólo a fines analíticos. Las fronteras entre ellos son siempre artificiales y construidos por quien los plantea. Sus límites son absolutamente lábiles, y sus articulaciones múltiples y constantes. Si bien siempre se los expondrá desde alguna presentación -que por su condición de inestabilidad deberá ser fuertemente fundamentada-, es bueno intentar, al menos como ejercicio, otras lecturas “verticales” de los nudos problemáticos que permitan recordar su artificialidad a fin de complejizar y ampliar la comprensión del campo.

⁴ A su vez, debe señalarse que la acelerada precipitación de la crisis social, económica y política en la que se vio sumergido nuestro país en los últimos años golpeó al conjunto de sus instituciones, a la universidad y a las tareas de investigación. En nuestro cronograma original esos años estaban destinados al estudio en profundidad de la segunda mitad del siglo XX, objetivo lo que buscamos recuperar con este proyecto.

(2001), y en CUCUZZA y PINEAU (2002) para nuestro país, señalan que líneas semejantes se han verificado en diversos países de Latinoamérica. Como en muchos otros casos, en Argentina uno de los ejes principales que estructuró la discusión pedagógica fue la articulación entre el sistema educativo –una de cuyas funciones principales fue la construcción de públicos letrados- y la cultura política.

Desde sus orígenes a mediados del siglo XIX la escuela buscó disciplinar e integrar a los sectores populares y funcionar como una instancia de legitimación y formación de los grupos gobernantes. Su sujeto pedagógico privilegiado fue el ciudadano civilizado, o sea un sujeto destinado a actuar en cierto marco político y cultural determinado. Así la asociación entre sistema político-escuela fue muy fuerte, y la existencia de modificaciones en uno de los términos dio lugar a fuertes revisiones del otro. En función de esto, nuestro análisis se centrará en algunos casos emblemáticos en la que esta tensión se haya manifestado respecto a la lectoescritura escolar en el período elegido.

-Continuidades y rupturas en el discurso sobre la lectura escolar

Nos proponemos analizar los cambios producidos en el discurso docente sobre la lectura atravesando un siglo de historia de la educación en Argentina, con eje en las transformaciones que los cambios en las “tecnologías de la palabra” provocaron en la configuración de las relaciones entre: maestros, libros y escenas de lectura.

Se trabajará en tres momentos paradigmáticos de la historia nacional a los efectos de contextualizar esas relaciones, a saber:

- 1er. Momento: La escena de lectura normal fundacional
El proyecto de país liberal. Maestro, libro y cultura tipográfica en convivencia armoniosa.
Predominio del texto impreso. Sometimiento de la imagen

- 2do. Momento: La escena de lectura transgresora de la norma
El proyecto de país del Estado Benefactor. Las fracturas maestro, libro y cultura televisiva.
Apogeo y triunfo de la imagen. Introducción del sonido. El texto como soporte de la oralidad.

- 3er. Momento: ¿La escena de lectura anómica?
El proyecto de país neoliberal. Promesas del reencuentro maestro, libro y cultura multimediática
Simultaneidad de imágenes, sonidos y textos. El paradójico regreso del texto.

A manera de síntesis podríamos decir que el "leen cualquier cosa" del sentido común del discurso docente de comienzos del siglo XX bajo el imperio de la palabra impresa, dio paso al "no leen nada" de la segunda mitad con el triunfo de la imagen televisiva, y terminó siendo sustituido por el "no saben leer" de comienzos del XXI cuando se afianza la nueva escena de lectura en las pantallas de Internet."

-Las modificaciones en el libro de lectura

Hacia fines del siglo XIX, el Estado Nacional asumió el rol de educador y colocó bajo su tutela a uno de los medios de difusión ideológica privilegiados por su alcance: el libro escolar. Esto fue acompañado por el despegue del mercado editorial y los avances tecnológicos, configurándose poco a poco el campo profesional de los autores e ilustradores. Ésta generación de libros mantuvo ciertos rasgos que la definen hasta fines de los 70': la palabra como punto de partida y la imagen como soporte del método; contenidos que hacen referencia a temáticas nacionales; fuerte relación con la oralidad; regulación amplia del Estado; discurso textual dirigido hacia un "Sujeto lector ampliado" dirigido fundamentalmente a la conformación del "ciudadano urbano moderno".

A lo largo del siglo XX podemos observar ciertas modificaciones, algunas respondiendo a cuestiones de orden técnico (introducción del offset); otras a políticas educativas (cambios de programas, reglamentaciones); otras a políticas de Estado (conservadurismo, peronismo); otras a cambios culturales (modificación de las imágenes), etc. Así surgen distintas periodizaciones que mantienen una constante hasta el decenio del 70' y del 80', cuando comienza a modificarse el objeto libro, llegando a diferenciarse completamente de la generación surgida a fines del XIX.

Nos proponemos interpretar las modificaciones que se produjeron en los *libros de lectura escolar* en el período que comprende desde la década de 1970 hasta nuestros días en la Argentina. Para ello analizaremos algunas de las instituciones que atraviesan al libro como objeto de nuestro estudio: el Estado, las Editoriales y las concepciones didáctico-pedagógicas.

-Alfabetización de adultos y formación ciudadana

Nos proponemos investigar las campañas de alfabetización de adultos en nuestro país en la segunda mitad del siglo XX y la influencia de sus dispositivos en el proceso de formación ciudadana.

A lo largo del siglo asistimos a diferentes experiencias y concepciones que abonan un camino de maduración para la educación de adultos. Recién en su segundo tercio se elaboran desde el Estado propuestas específicas que buscan ampliar los marcos establecidos por la ley 1420 de 1884. A partir de la segunda posguerra motivaciones pedagógicas y políticas favorecen la aparición nacional e internacional de propuestas específicas orientadas a la alfabetización de personas adultas bajo formas no tradicionales, que parten de reconocer su condición diferenciada de la niñez.

En nuestro país, dichas propuestas son implementadas por los gobiernos nacionales transcurridos entre 1963-1966, 1973-1976 y 1983-1989, bajo la forma de campañas específicamente orientadas. Estos tres gobiernos corresponden a dos fuerzas políticas, la UCR y el PJ, que los asumen en muy diferentes condiciones, tanto nacionales como internacionales. Cada una de estas administraciones elabora propuestas que, en principio, aparecen diferentes como diferentes eran sus respectivos contextos generales.

Nuestra investigación consistirá en trabajar estas campañas alfabetizadoras tanto en su especificidad como en la comparación tratando de establecer las motivaciones y objetivos perseguidos en cada caso, la organización implementada, los medios y técnicas pedagógicas utilizadas, el contenido de formación cívica propuesto y la concepción de ciudadanía desde la cual se elabora la propuesta. Como parte del trabajo construiremos un marco referencial general que nos permita ubicar la temática a investigar en líneas generales de acción más amplias de los respectivos gobiernos.

-La lectura y la escritura escolar en el marco de una "historia social de las tecnologías de la palabra"

En la segunda mitad del siglo XX los medios masivos de comunicación adquirieron cada vez más importancia en la vida cotidiana, Apoyándonos en los trabajos que relacionan a los cambios en las tecnologías hegemónicas de la palabra y las reestructuraciones de la conciencia y la expresión sostenemos que existe una tensión entre la lógica de los mensajes transmitidos a través de los medios audiovisuales y la lógica de la cultura escrita. La escuela, como institución concebida en torno al objetivo de difundir la cultura escrita, rápidamente acusa recibo de dicha tensión, y aparecieron discursos pedagógicos que intentan definir y proponer diferentes formas de relación entre la escuela y los medios.

Entre "apocalípticos" que ven en la intensificación de la circulación de los mensajes mass-mediáticos la catastrófica decadencia de la cultura

letrada, e "integrados" que apuestan a su posibilidad de ampliar y profundizar los alcances pedagógicos de las escuelas, el campo pedagógico se ocupa del tema. Este debate se da conjuntamente, por un lado, a la fragmentación y polarización social, y por el otro, a la intensificación y complejización de las nuevas tecnologías: a los medios masivos se le suma la informática, dando más conflictividad a la relación entre la cultura letrada, la escuela y las lógicas "no letradas" con que se leen y se escriben los nuevos mensajes.

Así, entre fines del siglo XX y principios del XXI, el sistema educativo adopta estrategias diferentes, divergentes y hasta contradictorias para abordar esta tensión cultura letrada - procesamiento electrónico de la palabra. Esta divergencia de estrategias no necesariamente reproduce término a término la polarización social, sino que se abre en un mosaico de alternativas sumamente complejo y contradictorio. Sin embargo, la dispersión y la fragmentación del sistema educativo no permite que se establezcan en él discursos (mucho menos recursos) hegemónicos a la hora de enseñar a leer y escribir en los nuevos soportes, resultando muy difícil percibir la eficacia de los esfuerzos por revertir los procesos de fragmentación cultural y social.

-Prácticas escolares de lectura y escritura

La presencia que tienen la lectura y la escritura en las escuelas, la forma en que se lee y se escribe en ellas, las finalidades atribuidas a estos saberes, los útiles y materiales que se utilizan, los métodos con los que se encara su enseñanza han sufrido modificaciones importantes durante la segunda mitad del siglo XX. Las experiencias de lectura y de escritura de los escolares actualmente no son idénticas a las que vivieron sus padres y abuelos.

Sin embargo estas modificaciones coinciden sólo parcialmente con los períodos de reformas políticas en el sistema educativo o con la adopción oficial de nuevos enfoques teóricos. Por el contrario, los cambios suelen ser más lentos, más graduales. Buena parte de lo viejo perdura y se conservan muchas prácticas que las reformas oficiales intentan (para bien o para mal) erradicar. Por otro lado, las modificaciones no se producen siempre en el sentido en el que las autoridades proponen sino que parecen seguir otras direcciones. En síntesis, existe una distancia importante entre el discurso normativo (establecido tanto por la legislación como por las teorías pedagógicas) y las prácticas cotidianas de las escuelas.

Paralelamente se vienen modificando las prácticas sociales de lectura y escritura en una relación estrecha pero no mecánica con las prácticas escolares. Las distintas coyunturas políticas plantearon

diferentes exigencias y requerimientos hacia los escritores profesionales (literatos, intelectuales, periodistas). Por otro lado, las modificaciones en la vida cotidiana de la última mitad del siglo así como los cambios en las tecnologías de la palabra (fundamentalmente la televisión y la computadora personal) supusieron cambios en el leer y escribir de todos los días.

Nuestro interés se centra en indagar acerca de las prácticas concretas de lectura y escritura en las escuelas. Nos proponemos interpretar las continuidades así como las modificaciones operadas en ellas durante la segunda mitad del siglo XX.

-Lectoescritura y Nivel Inicial

El Nivel Inicial en la Argentina no ha tenido la tarea de enseñar a leer y escribir a los niños de hasta cinco años. Podemos decir que la enseñanza sistemática de la lectura y la escritura no es un objetivo a ser alcanzado por los niños que concurren a las salas de jardín de infantes.

Ahora bien, de la misma manera que los métodos y marcos teóricos desde donde se abordó y se aborda la práctica de la enseñanza de la lectura y la escritura fueron cambiando, podemos decir, que en el nivel inicial encontramos mayor o menor permeabilidad en la recepción y participación de los debates correspondientes.

A modo de ejemplo encontramos que partir del ingreso de J. Piaget al campo pedagógico argentino en la segunda mitad del siglo XX, el nivel inicial realizó un proceso de creación de materiales didácticos bajo su impronta (llamadas "Actividades de aprestamiento").

La idea era preparar a los niños en su ingreso a la escuela primaria y se trabajaba solo en la sala de cinco años. Esta tarea cuenta con el aporte del mercado editorial en la producción de libros, llamados "cuadernillos de aprestamiento". Hoy se habla de ofertar a los niños pequeños "un ambiente alfabetizador", de brindar "oportunidades de participación en prácticas de lectura y escritura", guiadas siempre por un propósito comunicativo. Que se entiende por "ambiente alfabetizador", implica ir explicitando cuáles son los alcances del concepto de alfabetización para los niños en edad de jardín de infantes.

-Los medios digitales y la reestructuración la conciencia

La extensión y popularización durante la última década del siglo XX de nuevas tecnologías de la palabra está teniendo consecuencias sobre la

sociedad y la cultura de impacto semejante a las que en su momento provocaron la aparición de la escritura y de la imprenta. El procesamiento electrónico de textos no sólo implica mayor facilidad y rapidez en la trabajosa operación de redactar, corregir, diseñar y editar toda clase de escritos o documentos (lo que no haría de ello sino una máquina de escribir más compleja) sino que posibilita y aún fuerza o impone una forma radicalmente nueva de concebir la lectura, la transmisión y la recuperación de la información. Aunque no seamos plenamente concientes de ello, en un lapso de tiempo muy breve en términos históricos nos encontramos inmersos en un gigantesco cambio cultural que afecta no sólo a la forma de comunicarnos y de relacionarnos sino a los procesos internos del pensamiento.

Sin embargo, como ya ocurrió anteriormente, la aparición de una nueva tecnología de la palabra trae acarreados beneficios y pérdidas. La lectura de un texto electrónico, en una pantalla de computadora siguiendo enlaces y referencias, hace perder concentración y capacidad de análisis sobre el escrito inicial, y si no se tiene experiencia lectora suficiente y un entrenamiento adecuado puede llevar a una deriva incontrolada a través de vínculos que pueden hacer perder al lector el sentido y el significado de tal lectura.

En relación con ello, nos proponemos hacer una reflexión acerca de los efectos y consecuencias que las tecnologías de la información y la comunicación están provocando en la práctica social de la lectura y de la escritura en Argentina. En los últimos años la administración educativa ha realizado un importante esfuerzo para introducir en las prácticas cotidianas de aula la tecnología digital. Sin embargo, el mayor avance en su utilización se ha registrado por fuera del sistema educativo, especialmente entre los grupos etarios más jóvenes y los de mayor nivel social, cultural y económico. Este proceso tiende a producir un nuevo tipo de fragmentación cultural, social y generacional: los que están "conectados" y los que no lo están, los que comprenden y utilizan los códigos de la cultura digital y los que quedan al margen. La cultura digital asume características de la era de la televisión, quizás potenciándolas aún más, haciendo de las imágenes y los iconos visuales el centro de los procesos comunicativos, afectando de manera aún incierta a la estructura argumentativa de la mentalidad "letrada", propia de toda la Edad Moderna hasta nuestros días.

6. Algunas cuestiones metodológicas

Los últimos años han señalado un renovado y marcado interés por el tema de la lectura y escritura escolar, con un centro especial en los libros de texto. Existe ya una interesante producción que permite hablar de la

existencia de un espacio de encuentro de diversos abordajes como la nueva historia intelectual y de la cultura, la lingüística, la filosofía y la nueva paleografía entre otros.

Desde la historia de la educación, podemos identificar tres abordajes:

1) Los primeros trabajos realizados por la historiografía "tradicional" en la recopilación y catalogación de textos escolares, entre los cuales mencionamos por ahora a Juan María Gutiérrez y Abel Chaneton, trabajos pioneros en la recuperación histórica en los que se han privilegiado los abordajes bibliométricos de las obras.

2) Un segundo momento, más reciente, está integrado por trabajos referidos al análisis de contenido de los libros de texto y de las propuestas escolares de escritura. En la década de los 70, estos se orientaron mayormente a análisis ideológicos, y buscaban denunciar los mecanismos de reproducción social escondidos en sus mensajes a partir de identificar los elementos de curriculum oculto. En cierta forma, estos trabajos pueden ser considerados impactos educativos del clásico escrito de Ariel Dorfman y Armando Matterlart (1972) Para leer el Pato Donald, Buenos Aires, ed. Siglo XXI. El mejor ejemplo de este línea es la compilación de Gregorio BINI, (1977) Los libros de texto en América Latina, México, Nueva Imagen.

Hacia la década de los 80, la teoría de la ideología dejó paso a la teoría crítica de los contenidos, y desde ésta se realizaron los nuevos análisis de contenido. Esta producción se caracteriza por la unidad del objeto de estudio (manuales escolares y su relación con el curriculum y la enseñanza de historia e instrucción cívica). Creemos no equivocarnos al señalar que su mejor ejemplo se encuentra ligado, en buena medida, a los intercambios entre el Instituto Georg-Eckert para la investigación de libros de texto de la República Federal Alemana y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) área educación, a comienzos de los noventa. La cooperación entre ambas instituciones estimuló la producción nacional, parte de la cual se registra, en RIECKENBERG (1991).

3) Finalmente, un tercer momento comienza a desarrollarse a partir de la convocatoria latinoamericana de Gabriela Ossenbach, en octubre de 1996, al Primer Seminario Manuales Escolares en América Latina, realizado en Madrid en la Universidad Nacional de Educación a Distancia; que luego fue continuado en diversos encuentros internacionales. En ellos varios equipos de universidades argentinas y latinoamericanas han adherido al Proyecto MANES (Manuales Escolares), dirigido por Manuel de Puelles Benítez y Alejandro Tiana Ferrer, con sede en el Departamento de Historia de la Educación de la UNED; y a través del mismo con la Banca Emmanuelle, bajo la dirección de Alain Chopin, sediada en el Service d'histoire de l'éducation del INRP (Institut National de Recherche Pédagogique), en Francia. Es objetivo de este proyecto de investigación

sumar al mismo a la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Desde nuestra perspectiva, nos interesa aunar el aporte de las tres posiciones para nuestro trabajo, ubicándonos centralmente en la tercera. Por un lado, nos importa rescatar el afán bibliométrico y de análisis de los soportes materiales -condición *sine quae non* para reconstruir las escenas concretas- y de la segunda, el hincapié por el análisis de contenido de libros y escritos. A su vez, los llamados de Chartier (1994) a tener en cuenta el texto, el impreso y la lectura para la construcción de la historia de la lectura nos parece dignos de atención en este punto. Es necesario considerar el contenido de los libros de textos -la segunda línea presentada, esto es, las cosmovisiones, las temas presentados y prohibidos, las formas de presentarlos, las marcas ideológicas, etc.-, el impreso -la primera línea, esto es, los soportes materiales, las ilustraciones, las tiradas y ediciones, los precios, etc- y, finalmente, las prácticas concretas -esto es, lo que hemos denominado como las "escenas de lectura" y "escenas de escritura".

Para tal, se utilizarán las siguientes fuentes:

- Libros de texto editados en el período.
- Documentos oficiales (currículos y programas, resoluciones, etc.)
- Textos pedagógicos y didácticos (incluyendo libros y revistas).
- Entrevistas a informantes clave (autores de libros, docentes, alumnos, etc.)
- Producciones escritas escolares (cuadernos, carpetas, láminas, etc.)
- Otros (fuentes literarias, periodísticas, etc.).

7. Objetivos del proyecto

-Realizar una Recopilación, catalogación y análisis de textos para la enseñanza de la lectura y escritura en la Argentina.

-Aportar a la construcción del campo teórico de una historia social de la enseñanza de la lectura y escritura.

-Analizar las continuidades y rupturas en las percepciones del discurso docente acerca de la lectura frente a las nuevas tecnologías en el Siglo XX.

-Analizar en profundidad la relación entre cultura política y lectura escolar en la segunda mitad del siglo XX en Argentina.

-Analizar las campañas de alfabetización de adultos llevados a cabo

en el período

-Analizar los cambios que la cultura digital e icónica provoca en los modos de socialización y educación en Argentina, y en los procesos mentales de razonamiento lógico y de argumentación discursiva.

-Describir e interpretar las continuidades y rupturas operadas en las prácticas escolares de lectura y escritura

-Analizar las modificaciones producidas en el *libro de lectura escolar* en el período en estudio

-Historizar las prácticas y los debates sobre la enseñanza de la lectura y escritura en el Nivel Inicial

8. Transferencias de Resultados

8.1 A nivel nacional

8.1.1 La ubicación de los centros de documentación que posean manuales escolares, tanto a nivel público como privado, y la catalogación del material existente contribuirá a la creación de una masa crítica de fuentes primarias para futuras investigaciones en historia, sociología, política y didáctica en el área de las ciencias de la educación.

8.1.2 Se llevará a cabo un trabajo conjunto con la Biblioteca del Docente, (Secretaría de Educación Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires), de catalogación de los libros donados al Museo de las Escuelas y su inclusión en la Base de datos MANES.

8.1.3 El equipo difundirá los avances parciales en publicaciones, jornadas y congresos nacionales e internacionales, a la vez que encarará una política de publicaciones.

8.2. A nivel internacional

8.2.1 La incorporación al MANES y a la Banca EMMANUELLE permitirá el intercambio de la base de datos, en especial, el registro de las influencias española y francesa en los procesos de escolarización y alfabetización en nuestro país.

8.2.2 Se privilegiará el mantenimiento de las relaciones con los integrantes latinoamericanos de la Red MANES-América Latina coordinada por la Dra. Gabriela Ossenbach Sauter de la UNED. En este sentido, se ha hecho una presentación conjunta con otras siete universidades latinoamericanas y

europas ante la Comunidad Europea para la aprobación de un Proyecto Alfa.

9. Presupuesto (Estimado por cada año de duración del proyecto, a ser ajustado de acuerdo a la situación)

Rubros	Importe \$
1. Bienes de consumo varios	1000.-
Subtotal	1000.-
2. Bibliografía y gastos de publicación	
2.1 Compra de Libros y revistas	800.-
2.2 Fotocopias y anillados	500.-
Subtotal	1300.-
3. Servicios no personales	
3.1 Servicios de traducción	500.-
3.2 Armado y mantenimiento de la página web del Proyecto mediante Pasantía Interna	2400.-
3.3. Otros	500.-
Subtotal	2700.-
4. Viajes y viáticos	
4.1 Previsión de inscripciones a Jornadas y Congresos	1500.-
4.2 Previsión de apoyo para movilidad a archivos	500.-
Subtotal	2000.-
5. Bienes de capital	
Subtotal	0.-
Total presupuestado	7700.-

¡Error! Marcador no definido.

10. CRONOGRAMA

Actividad	Meses Año 2004											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Revisión del marco teórico	X	X	X	X								
Relevamiento y carga de fuentes primarias			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Análisis de fuentes documentales			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Seminarios de discusión sobre los problemas teóricos y metodológicos						X						X
Elaboración de informes parciales para su difusión						X						X
	Meses Año 2005											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Relevamiento y carga de fuentes primarias	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Análisis de fuentes documentales	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Seminarios de discusión sobre los problemas teóricos y metodológicos y sobre los resultados parciales						X						X
- Elaboración de informes parciales para su difusión y transferencias a MANES						X						X
	Meses Año 2006											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Relevamiento y carga de fuentes primarias	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Análisis de fuentes documentales	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Seminarios de discusión sobre los problemas teóricos y metodológicos y sobre los resultados parciales						X						X
Elaboración de informes parciales para su difusión						X						X
	Meses Año 2007											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Relevamiento y carga de fuentes primarias	X	X	X	X	X	X	X	X				
Análisis de fuentes documentales	X	X	X	X	X	X	X	X				
Elaboración de informes parciales para su difusión						X						
Seminarios de discusión sobre los problemas teóricos y metodológicos y sobre los resultados parciales						X						
Elaboración del informe final, publicaciones y transferencias a MANES									X	X	X	X

11. Bibliografía

- BARTHES, Roland (1974) El proceso de la escritura, Buenos Aires, Caldén.
- BERSTEIN, Basil (1986) Clase, Código y Control, Madrid, Ed. Akal.
- BINI, Gregorio (comp) (1977) Los libros de texto en América Latina, México, Nueva Imagen.
- BOTREL, Jean-Francois (1993) Libros, prensa y lectura en la España del siglo XIX, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- BOTTÉRO Jean y otros (1995) Cultura, pensamiento y escritura, Barcelona, Gedisa.
- BOURDIEU, Pierre (1990) Sociología y cultura, México, Grijalbo.
- BRAFMAN, Clara F. (1996) "Los libros de lectura franceses en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. 1856-1910", en Propuesta Educativa, Año 7, Nº 15, Buenos Aires, Flacso.
- BRASLAVSKY, Berta P. (1962) La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual, Buenos Aires, Kapelusz.
- CAMPA, Ricardo (1989) La escritura y la etimología del mundo, Buenos Aires, Sudamericana.
- CARDONA, Giorgio (1994a) Antropología de la escritura, Barcelona, Gedisa.
- CAVALLO, Guglielmo y CHARTIER, Roger (ed.) (1997) Historia de la lectura en el mundo occidental. Madrid, Ed. Taurus.
- CUCUZZA, Héctor (dir.) y PINEAU, Pablo (codir.) (2002) Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina. Del Catecismo Colonial a La Razón de mi Vida. Bs. As, Miño y Dávila.
- CUCUZZA, Héctor Rubén (1996a) "Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación", en CUCUZZA, Héctor Rubén (comp), op. cit.
- CHANETON, Abel (1939) La instrucción primaria durante la dominación española en el territorio que forma actualmente la República Argentina, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.
- CHARTIER, Anne-Marie y HEBRARD, Jean (1994) Discursos sobre la lectura 1880\1980, Barcelona, Gedisa.
- CHARTIER, Roger (1993) Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna, Madrid, Alianza.
- CHARTIER, Roger (1994) El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII, Barcelona, Gedisa.
- CHARTIER, Roger (1995) El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación, Barcelona, Gedisa.
- CHOPIN, Alain (1991) Le Thesaurus Emmanuelle sur les manuels scolaires, Paris, INRP.
- DORFMAN, Ariel y MATTELART, Armando (1972) Para leer el Pato Donald, Buenos Aires, Siglo XXI.
- ELIAS, Norbert (1987) El proceso de la civilización, México, FCE.
- ESCOLANO BENITO, Agustín (Dir) (1992) Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización, Madrid, Fundación Germán Sánchez

Ruipérez.

-FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana (1989) Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño. México. Siglo XXI.

-FOUCAULT, Michel (1969) Qué es un autor, México, Universidad Autónoma de Tlaxcala.

-FURET, François y OZOUF, Jacques (1977) Lire et écrire. L'alphabétisation des français de calvin à Jules Ferry, Paris, Minuit.

-GOODY, Jack (1985) La domesticación del pensamiento salvaje, Madrid, Akal.

-GRAFF, Harvey (1987) The legacies of Literacy, Indiana, Indiana University Press.

-GUTIERREZ, Juan María (1868) Noticias históricas sobre el origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires..., Buenos Aires, J. M. Cantilo.

-GUTIERREZ, Juan María (1915) Noticias históricas sobre el origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires, Buenos Aires, J. M. Cantilo.

-GUTIERREZ, Leandro y ROMERO, José Luis (1995) Sectores populares, cultura y política. Buenos Aires en la entreguerra. Bs. As, Sudamericana.

-HEBRARD, Jean (1989) "La escolarización de los saberes elementales en la época moderna", en Revista de Educación, Nº 288, Madrid, Ministerio de Educación.

-JOHNSON, Egil (1996) Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares. Barcelona, Pomares-Corredor.

-LANDOW, George (1995) Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología, Barcelona/Buenos Aires, Paidós.

-OLSON, David R. y TORRANCE, Nancy (comps.) (1995) Cultura escrita y oralidad, Barcelona, Gedisa.

-ONG, Walter (1987) Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra, México, FCE.

-OSSENBACH SAUTER, Gabriela y PUELLEZ BENITEZ, Manuel de (ed) (1991), La Revolución Francesa y su influencia en la educación en España, Madrid, UNED.

-OSSENBACH, Gabriela y SOMOZA, Miguel (eds.) (2001) Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina, UNED, Madrid.

-PETRUCCI, Armando (2003) La ciencia de la escritura. Primera lección de paleografía. Bs. As, Fondo de Cultura Económica.

-PINEAU, Pablo (1996) "La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización", en CUCUZZA, Héctor Rubén (comp), op. cit.

-PUIGGROS, Adriana (dir.) (1989 y siguientes) Colección: Historia de la Educación en la Argentina (Ocho tomos). Bs. As, ed. Galerna.

-RIEKENBERG, Michael (comp), (1991) Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica, Buenos Aires, Alianza/FLACSO/Georg Eckert Instituts.

- VAZQUEZ, Josefina (comp.) (1988) Historia de la lectura en México. México, Ediciones del Ermitaño.
- VIÑAO FRAGO, Antonio (1999) Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales, México, Fundación Educación.
- WEINBERG, Gregorio (1995) Modelos educativos en la historia de América Latina, Buenos Aires, A-Z Editora.
- WILLIAMS, Raymond (1982) Cultura. Sociología de la comunicación y del arte, Barcelona, Paidós.