



PEDAGOGÍAS DE LECTURA

Un recorrido por la educación lectora en Argentina. Lectura crítica de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP)

Graciela Bialet

la educación
nuestra bandera

Plan nacional
de lecturas



Ministerio de Educación
Argentina

Presidente

Dr. Alberto Fernández

Vicepresidenta

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinete de Ministros

Dr. Juan Luis Manzur

Ministro de Educación

Lic. Jaime Perczyk

Unidad Gabinete de Asesores

Prof. Daniel José Pico

Secretaría de Educación

Dra. Silvina Gvirtz

Subsecretario de Educación Social y Cultural

Lic. Alejandro Horacio Garay

Coordinadora del Plan Nacional de Lecturas

Natalia Porta López

Equipo Plan Nacional Lecturas:

Diseño y diagramación: Elizabeth Sánchez

Gestión de derechos: Verónica Varela

Corrección y asistencia editorial: María Aranguren

PEDAGOGÍAS DE LECTURA

Un recorrido por la educación lectora en Argentina. Lectura crítica de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP)

Graciela Bialet



El presente trabajo es la reconversión en formato de divulgación de una investigación bibliográfica y documental realizada entre los años 2007/2011 y retomada en 2019. Se inició en el marco de la coordinación pedagógica del Plan Nacional de Lectura (2007 /2011) con intención de estudiar las regulaciones curriculares nacionales con que se pretendía justificar las decisiones en materia de políticas públicas de lectura desde el ámbito educativo.

Distintas etapas y resultados parciales de esta investigación han servido (y siguen siendo objeto de nuevos avances) para capacitación e insumos de reformulaciones que promueve cada jurisdicción a través de los Planes Provinciales de Lecturas de Argentina. Por ello ha sido cedido por la autora para el Plan Nacional de Lecturas en 2022. Una versión ampliada está publicada en el libro **Lecturas al margen: Ideas e historias de lectores, infancias y literaturas pendientes** (La Crujía, 2023).

Quien leía una frase, con dificultad, balbuceando, pasaba el fascículo con alivio. Se tardaba en completar el sentido del relato, pero era algo.

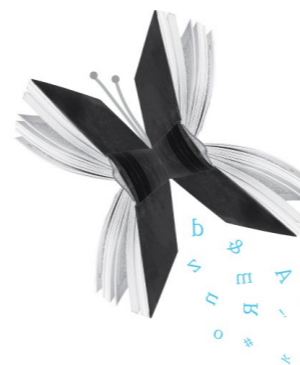
Desde el fondo, unos pibes bardeaban. Dados vuelta, bardeaban. El bardo iba en aumento. Pronto fue imposible la lectura (...) "Sé que tienen motivos para embolarse. Como sé que algunos de ustedes chuparon o se falopearon antes de venir al colegio. Sé también que algunos de ustedes hoy vieron al viejo fajar a la vieja. Y también que tal vez los que cobraron fueron ustedes. Sé que no la tienen fácil. Sin laburo, sin un mango. Encima, el colegio. De verdad, es mucho pedirles a ustedes, dados vuelta, que se queden tranquilos en el aula. No me careteen. Pueden salir". Los pibes empezaron a caminar hacia la puerta del aula. "Pero antes –les dije–, sepan que si cruzan esa puerta son boleta".

Los pibes se frenaron. Atónitos, me miraban. Ahora no volaba una mosca. "Porque si estoy acá es por ustedes. Si no saben leer, ustedes no saben sus derechos. Y si no saben sus derechos, cuando la Bonaerense los agarre con un fasito, los pueden fusilar. Vayan nomás. Los ratis los esperan".

GUILLERMO SACCOMANNO,
"Son boleta" ¹

¹ <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/subnotas/6329-1157-2010-07-18.html>

UN RECORRIDO POR LA EDUCACIÓN LECTORA EN ARGENTINA. LECTURA CRÍTICA DE LOS NÚCLEOS DE APRENDIZAJES PRIORITARIOS (NAP)



La poesía es en definitiva reconstrucción y reconciliación,
es el elemento más importante que tenemos para no hacer de nuestros niños
ni robots ni muñecos conformistas, sino para ayudarlos a ser lo que deben ser:
auténticos seres humanos.

MARÍA ELENA WALSH²

LEER Y ESCRIBIR. ALGUNAS PUNTUALIZACIONES PEDAGÓGICAS

Las palabras y sus lecturas reconstruyen las infinitas miradas sobre el mundo. Es, quizás, el acto humano de creación y recreación más trascendente que nuestra especie halló para relatar su paso sobre el planeta, para no conformarse con una sola pasada por la vida.

² Último párrafo de la charla ofrecida en el Congreso de OMEP (Organización Mundial de Enseñanza Preescolar), en 1964. Puede leerse completa en: www.amia.org.ar/Amia/upload/download/2018/06/08/download_152847387993.pdf

Tal vez por eso, con el advenimiento de la escolaridad masiva, el hecho de “aprender a leer y a escribir” fueron premisas fundacionales de la educación pública, desde sus inicios. No en vano la frase afirma en primer término la acción e intención de LEER y luego la de ESCRIBIR. ¿Es lo mismo leer que escribir? No, son dos procesos que dialogan entre sí por el común tipo de elementos lingüísticos con el que opera (el alfabeto y todas sus articulaciones entre grafemas, grafismos, fonéticas, semánticas, relaciones sintácticas), pero se diferencian puntualmente por su función, lo cual define sus prácticas.

Al leer, siempre se está interpretando información (ya sea de la realidad cotidiana o ficcional) en contextos de sentidos referenciales que son vinculares al conocimiento del lector/a. Se “lee” mucho más que letras articuladas en palabras y en textos, pues al reconstruir mentalmente los escenarios que se van “leyendo”, intervienen conceptos latentes, sentimientos, sensaciones, contextos, expresiones gestuales y se activan muchas otras comunicaciones previas.

En cambio, cuando se escribe, la precisión comunicativa requiere del uso lingüístico de estándares decodificables comunes y asertivos; la intención está centrada en producir una información específica, propia del escribiente, cuyo objetivo es que el texto sea comprendido por otros y con una razón determinada.

Quien escribe elabora un mensaje que quien lee interpreta a su manera, sobre todo si es literatura. O como mejor lo dice Umberto Eco³:

3 Eco, Umberto ([1979] 1993, p.79) El lector modelo. *Lector in fábula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen. Versión digital: https://monoskop.org/images/6/6e/Eco_Umberto_Lector_in_Fabula_3rd_ed_1993.pdf

“En otras palabras, un texto se emite para que alguien lo actualice; incluso cuando no se espera (o no se desea) que ese alguien exista concreta y empíricamente”.

>> *La lectura infantil del mundo tiene gigantes gestos literarios, solo es cuestión de acercar libros y tiempos de escucha. Como en esta escena de intercambios de ideas⁴:*

LA Ñ ERES UNA LETRA MUY SUFRIDA

Ya habíamos descubierto las letras a mediados del cursado del primer año de escuela. Ahora tratábamos de ver cuáles eran las dificultades que presentaban agrupándolas por locuras.

Así aparecían las que sonaban solas, las que no, las que se llevaban mal con la “e” y con la “i”, las que tenían dos sonidos, las que no tenían ninguno y lo mismo figuraban en el abecedario ¡nada más que para romper el blanco de la hoja!

¡Ay, ay, ay! Las letras nos traían más de un dolor de cabeza, pero no nos vencían. Casi siempre hallábamos algún remedio para anticiparnos a sus jugarretas, o por lo menos lo intentábamos.

Como aquella vez que Nahuel, tratando de desenmascarar por qué a la Ñ se le colaba el sonidito de una “i” que no se escribía, nos anunció:

—A la Ñ la aplasta para abajo ese palito que se le pone encima ¿viste?, y la empuja y empuja tanto para achicarla que

4 Biale, Graciela (CB ediciones; 2004). *El libro de las respuestas sabihondas*. Ilustrado por Liliana Menéndez.

suenan **ñi...ñi...ñi...** decía agarrándose la cabeza y presionándola hacia abajo con las manos, a medida que flexionaba sus rodillas.

—Así, ¿viste? ¡Así! —Y seguía con su juego rítmico de tuerkas sin engrasar.



No es casual que la escuela fuera creada para leer y escribir, y no al revés: para escribir y después leer.

Existe cierta (cuasi) hipótesis popular, e incluso pedagógica, de creer que si se aprenden las letras —a dibujarlas y combinarlas en la elaboración de escritura—, en consecuencia, se aprenderá a leer (a ser lector/a). Y no es así. Inmersos en la cultura letrada, desde bebés los humanos estamos en contacto con soportes textuales, o sea con portadores de textos disponibles para su lectura (ya sean lingüísticos, gráficos, pictóricos y/o cinéticos), muchísimo antes de tener posibilidades de acceder a un teclado o de tomar un lápiz para producir grafismos (que requieren, además, de variadas habilidades de desarrollo y destrezas motoras). Luego, se sucederán imprescindibles procesos de abstracción y simbolizaciones para el reconocimiento de letras, que requieren ser organizadas en palabras y oraciones.

En su libro **Érase una vez una voz**⁵, Beatriz Sanjuán nos invita a pensar cómo el bebé ya “lee” el movimiento de la vida intrauterina, puesto que en el período de gestación escucha el cuerpo de la madre (late, suda, tiene cólicos, orina, miles

⁵ Sanjuán, Beatriz (2016). *Érase una voz. El primer libro del bebé*, Colección Cuadernos Hexágono, Pantalia Publicaciones, Zaragoza.

de fluidos suceden) al compás de los propios sonidos vitales del bebé que le indican acomodarse de un modo u otro, estirarse o enrollarse, dormir o despertar. O sea, la lectura (la de comprender el mundo, no solo la registrada con signos alfabéticos) se adquiere muy anteriormente a la escritura. Un infante en contacto con alguien que le lee en voz alta, ya está aprendiendo a interpretar historias, entonaciones y hasta diferenciar discursos (distingue una canción o una nana de una enunciación imperativa como “es hora de tomar la leche”). Un bebé que ve soportes de textos (libros, tablet) aprende su función y su funcionamiento, porque está “leyendo” para qué sirve y cómo actúa ese artefacto cultural “que le habla”, también. Ya a nadie sorprenden las precoces habilidades de las infancias para el uso de los mandos o controles remotos que encienden gestos humanos en las pantallas.

A su vez, tampoco es lo mismo *aprender a leer* que *formarse como lector/a*⁶, acción que requiere la incorporación de la práctica de la lectura lingüística como pauta tipificada del entorno cultural (“habitualizada”, dirán Berger y Luckman⁷). *Aprender a leer* y *formarse como lector* son dos procesos cognitivos consecutivos, subordinado el segundo del primero, pero no irremediamente consecuentes. A través de una práctica educativa de alfabetización se pueden aprender los signos y gestos de la lectura —como leyendo— pero nunca llegar a ser lector/a, puesto que para ello es necesaria, ade-

⁶ CERRILLO, Pedro C. y J. GARCÍA PADRINO (1996): Hábitos lectores y animación a la lectura. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.

⁷ Siguiendo a Berger y Luckman, la *habitualización* es un proceso que se da cuando la realidad objetiva y la subjetiva naturalizan respuestas ante un estímulo frecuentado que se repite reiterando una experiencia y así contribuye a su consolidación. Es un modo de aprendizaje que incluso se da en todos los niveles, desde lo celular hasta lo psicológico. Por ende, también en la vida socio cultural, pues este proceso lleva a la institucionalización de acciones; cada *habitus* posibilita a los seres sociales a apropiarse de las pautas conductuales tipificadas por el entorno.

más, la mediación de una práctica cultural. (Tantas personas alfabetizadas que hay en la sociedad, incluso profesionales, pero que no leen textos fuera de contextos de necesidad, que no son lectores que recurren a otros géneros ni informativos ni ficcionales).

El proceso de construcción lectora de una persona (infante, joven o adulta) depende de los primeros contactos con la palabra oral —esté escrita o narrada—, su frecuentación a lecturas significativas, de la valorización simbólica que le otorga su entorno a este tipo de experiencias y finalmente, de la relevancia afectiva que le genera.

En el mundo del S.XXI, tal como se da la comunicación mediática imperante, a través de conexiones e intercambios remotos y digitales, la mayoría de nuestras infancias aprenderán a acceder y a leer otro tipo de textos y soportes textuales (libros, literatura, manuales, etc.) en la escuela ¡o no lo harán en ningún otro lado! **La escuela es el lugar, la institución social y política, donde se forman los lectores.** “La gran ocasión”, dirá Graciela Montes.

“La escuela es la gran ocasión ¿quién lo duda? La escuela puede desempeñar el mejor papel en esta puesta en escena de la actitud de lectura, que incluye, entre otras cosas, un tomarse el tiempo para mirar el mundo, una aceptación de “lo que no se entiende” y, sobre todo, un ánimo constructor, hecho de confianza y arrojo, para buscar indicios y construir sentidos (aun cuando sean sentidos efímeros y provisorios). Si la escuela aceptara expresamente —institucionalmente— ese papel de auspicio,

estímulo y compañía, las consecuencias sociales serían extraordinarias.”⁸

También las bibliotecas, pero la relación con ellas depende de experiencias habitualizadas, aún más selectivas y naturalizadas en la familia, el barrio, los amigos; o sea, de prácticas de visitas e intercambios que una persona lectora tipifica e incorpora como realidad objetiva y subjetiva, porque su contexto, su experiencia cultural y emocional lo han legitimado y facilitado.

LA DOCENCIA ES UNA PROFESIÓN DE LECTORES PARA LECTORES

La escuela, ya sea presencial, remota, por radio o mediada por cuadernos de capacitación a distancia, no puede eludir la lectura. Está claro que siempre habrá que estar actualizando contenidos, prácticas, didácticas y nuevos desafíos.

El contacto con libros, la lectura individual y la realizada oralmente o compartida en voz alta debieran ser experiencias escolares diarias, convenidas, metódicas y no una ejercitación devenida (¿devaluada?) en tarea para el hogar, o un ejercicio a realizar alguna vez o cuando se puede o sobra el tiempo de clase.

Porque **leer enseña a pensar** y no podemos abandonar a nuestras infancias a la agenda “de ideas y contenidos” de los medios y del Tik Tok. La escuela está para enseñar. Por eso, la lectura debe estar pautada sistemáticamente.

8 <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002208.pdf>

Enseñar a leer y a ser lector/a requiere —de la escuela y de los docentes— entender la especificidad disciplinar y realizar actividades “intencionales”⁹ y profesionales para planificar su proceso de aprendizaje, como cualquier otra área curricular de conocimiento.

Cuando se piensa una planificación escolar educativa para enseñar cualquier contenido, por ejemplo: a cantar el Himno Nacional, los docentes traman acciones graduales, deciden momentos, priorizan razones (para qué / por qué el Himno y no una popular canción de moda), articulan con otras disciplinas escolares (¿con la profesora de Música? ¿en la hora de Ciencias Sociales?), eligen versiones, prevén los materiales necesarios (copias del texto para leer, instrumentos o dispositivos musicales), evalúan oportunidades para practicar porque saben que, en cada acto escolar o patrio, los estudiantes deberán entonar esas estrofas. O sea, no improvisan, no mandan de tarea para el hogar, no dejan librado al azar ese aprendizaje, ni retiran a los estudiantes más pequeños cuando se canta el himno en el patio porque “es muy largo, o difícil de entender la letra”; porque ni siquiera se les ocurre que ese contenido: “Himno Nacional” pueden NO enseñarlo, pues figura en las prescripciones curriculares como núcleos de aprendizajes prioritarios.

¿Cómo enseñar a ser lector/a? Es necesario definir la asignación de contenidos para ese circuito particular del aprendizaje cultural de la lectura.

Supongamos que la lectura coral es un contenido. Entonces será necesario pensar un plan para acompañar a construir ese conocimiento. ¿Quiénes leerán? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Qué? Y las respuestas a esas cuestiones irán guionando

9 Praxis, reflexión y acción sobre el mundo para transformarlo, diría Freire.

estrategias pedagógicas que, para ser tipificadas, preverán aproximaciones asiduas; y para ser significativas, involucrarán los intereses de los lectores, sus gustos por las historias.

Intervendrán entonces los catálogos, los libros, los soportes, las temáticas, todo estos convertidos también en contenidos de aprendizaje ¿Por qué? Porque para la mayoría de los estudiantes son elementos desconocidos y requieren de un docente que ya los conoce, para abordarlos. Andamiajes y acompañamientos precisos de ese lector más experto (el docente) que asiste tentadoras rutas de lecturas. Los contenidos y actividades se dosificarán y graduarán de acuerdo a alianzas conceptuales y articulaciones con todos los docentes de esos estudiantes, no para que todos hagan lo mismo, sino para que se complementen desde sus singularidades.

Sin duda, para convertirse en ese acompañante más experto en la formación de lectores, el docente deberá conocer los materiales de los que dispone, los textos, los géneros, las temáticas, los libros, así como conoce a sus alumnos y sus experiencias previas, porque cada cual porta con alguna textoteca¹⁰ oral de su familia, de su comunidad, por más extranjera que resuene en el ámbito escolar. Esos repertorios preliminares son un enorme bagaje por donde empezar a rastrear apetencias lectoras. Nadie puede mediar la lectura si no conoce lo que va a acercar, porque para tentar a un otro a leer, es imprescindible haber leído antes. (Como no hay docente de Matemáticas que pueda enseñar una ecuación, sin saber calcular y, además, sin saber si los chicos conservan la noción de cantidades).

10 Textoteca: término acuñado por Laura Devetach en su libro *La construcción del camino lector*, para referir al entramado de historias, relatos, recuerdos de letras de nanas, canciones, juegos que cada persona alberga en su historia, y que son insumos de lectura en su formación.

Las bibliotecas —escolares, áulicas, públicas— se convierten también en contenidos de aprendizaje. No se nace sabiendo cómo ir al teatro o a una biblioteca. Entonces surgen las preguntas, nuevamente: ¿Qué es una biblioteca? ¿Para qué se usa? ¿Qué materiales tiene? ¿Cómo se los halla? ¿Qué falta? Y de allí más estrategias de aproximaciones. La biblioteca es a la lectura lo que el gimnasio a la clase de Educación Física; el patio de la escuela al recreo; lo que el equipo de audio a la educación musical; lo que los colores a la educación plástica, y se podrían seguir listando asociaciones como estas.

Leer todos los días, en cualquier materia o asignatura. La lectura es como un entrenamiento intelectual hacia el conocimiento, y por eso, requiere de tiempo institucional y de espacios puntuales.

No es lo mismo decir “libros de texto” que “detesto los libros”. Algunos datos relevadores

Los humanos no podemos evitar “parlar”, somos seres pensantes y fonadores, venimos equipados de palabras para nombrar la vida. Por eso, la comunicación lingüística se torna en el modo y medio en que nos entendemos y definimos posturas ideológicas frente a cada determinación.

“Cada palabra es el resultado de una historia y de una serie de representaciones, pero solo adquiere su significado, que designa una cosa y no otra, en su diferencia con otras palabras de la misma lengua”.¹¹

Las palabras siempre transportan conceptos descifrables dentro del contexto comunicativo donde se expresan.

¹¹ María Teresa Andruetto. Discurso de cierre del Congreso de la lengua española, Córdoba, 2019.

Una manzana puede ser roja, verde, de variedades: Fuji, Gala, Pink. La significación de la manzana que tentó a Eva no es la misma que la rallada en papilla para bebé, ni la que apuntaba Guillermo Tell con su flecha.

Las palabras son poderosas como puñales, como luces en medio del mar, diamantes de mil signos. Nos liberan condenándonos a componer una y otra vez su sinfonía de verdades.

Que una palabra aparezca o no se enuncie en un discurso, igual está hablando. El silencio no tiene valor neutro, nombra ausencias.

Las palabras que nombran a la lectura, sobre todo en un texto instructivo, como lo es un documento curricular de alcance normativo, involucran incluso correlatividades con pautas legales y económicas.

Por ejemplo: que el área de conocimiento MÚSICA figure en el curriculum escolar, conlleva a la asignación de presupuestos para equipamientos y para salarios de profesores de música en todos los niveles educativos. Por el contrario, como no están pautados espacios curriculares como “COCINA” o “BALLET”, entonces esas disciplinas no se enseñan en nuestras escuelas. Tan obvio y sencillo como eso.

¿La LECTURA tiene un espacio curricular propio en los NAP? NO. Se dice que está incluida en LENGUA y que es transversal a todas las áreas de conocimiento. ¿Realmente disponemos de “hora para leer” con contenidos programados y graduables? Es necesario repensar estos dispositivos curriculares como proyectos sustentables a largo plazo, como la vida en la escuela que transitan los estudiantes en su formación “ciudadana”. Leer en la escuela es importante, sobre todo para leer después de que la escolaridad acabe.

No alcanza con decir “hay que leer” y seguir sobreentendiendo que se aprendió a hacerlo con la alfabetización inicial, ni continuar declamando “las bondades de la lectura”. Leer es un verbo, una acción, formar lectores debe dejar de ser una utopía librada al azar o al voluntarismo. Formar lectores es la meta, el piso de equidad donde las palabras y sus lecturas reconstruyan las infinitas miradas del mundo.

A continuación, se muestra un cuadro donde se visualiza rápidamente la presencia y ausencia de las palabras LECTURA, LIBROS y BIBLIOTECAS en la legislación educativa argentina desde su consolidación como república independiente hasta el presente. A cada ley le compete luego su propia definición y dispositivo curricular.

| Año | Ley | Lectura | Libros | Bibliotecas |
|------|--|---------|--------|-------------------------|
| 1884 | 1420 (Lainez) | 2 | 7 | 10 |
| 1993 | 24195 (Ley Federal de Educación) | 0 | 0 | 0 |
| 2006 | 26206 (Ley de Educación Nacional) | 2 | 1 | 2 |
| 2014 | 26917 (Sistema Nacional de Bibliotecas escolares y Unidades de Información educativas) | 3 | 0 | 11 (3 bibliotecario) |

Notorias definiciones de políticas educativas en Argentina pueden interpretarse de este sencillo relevamiento.

La Ley 1420, gestada en pleno auge de inmigraciones europeas, dio enorme valor al desarrollo de las bibliotecas populares y la lectura como herramienta de integración cultural a través del idioma y los libros.

Como puede observarse, la Ley Federal de Educación, que en nueve años desguazó como chatarra el sistema educativo nacional arrojando sin presupuestos ni pautas la responsabilidad presupuestaria a las provincias (mientras declamaba federalismo y una falsa “descentralización” iniciada por los genocidas en plena dictadura militar, en 1978), también eliminó los temas relativos a la lectura, libros y bibliotecas (incluso desde allí el espacio curricular de la enseñanza de nuestro idioma —castellano argentino devenido en español— se instaló con la nomenclatura de “Lengua”, a secas).

Solo a modo reflexivo: Si la “descentralización” educativa estuviese realmente pensada para favorecer los aprendizajes regionales ¿las escuelas no estarían equipadas curricularmente para su entorno geográfico? Entonces en colegios sobre costa marítima y en aquellos donde los habitantes atraviesan y conviven con ríos y lagos enseñarían a sus estudiantes a nadar (para potenciar recursos y preservación incluso de sus vidas) en un área de conocimiento llamada “NATACIÓN”. O donde nieva, en Tierra del Fuego y en las escuelas de cordillera, existiría un espacio curricular “PATINAJE”, y habría clases específicas con patines y pistas de nieve. ¿Parece muy extraño?... pues en España y en China, por ejemplo, las escuelas sí prevén estas asignaturas.

Entre la Ley Federal (1993) y la Ley de Educación Nacional (2006), el Ministerio de Educación de la Nación inició (en 2004) la tarea de restablecer, al menos, un patrón común de contenidos de enseñanza para que un/a alumno/a de cualquier provincia argentina pudiera acreditar y continuar sus estudios en otra, algo que se había convertido en un obstáculo para las migraciones familiares dentro del país (así de interrumpido e inconexo había quedado el sistema nacional de educación).

A estos contenidos comunes de enseñanza se los planteó como documentos curriculares y se los denominó Núcleos de Aprendizajes Prioritarios: NAP, por sus siglas. A lo largo de una década, a cada NAP se le fueron adicionando otros documentos llamados *Cuadernos del Aula* (materiales de desarrollo curricular) pensados para explicitar didácticas en torno a los NAP.

Analizaremos primero esos NAP en cuanto a contenidos comunes de enseñanza- aprendizaje de la lectura.

QUÉ SON LOS NAP¹² Y CÓMO PAUTAN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

Los NAP (Núcleos de aprendizajes prioritarios) conforman un tipo de *dispositivo curricular* –texto instructivo y explicativo, incluso en algunos párrafos, argumentativo– donde se enuncian el conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos que la comunidad educativa argentina tratará como contenidos de enseñanza-aprendizaje para educar a

12 <https://www.educ.ar/recursos/150199/coleccion-nucleos-de-aprendizajes-prioritarios-nap>

los estudiantes de todo el país. Estos documentos programáticos se proponen orientar acerca de cómo contribuir a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los estudiantes ponen en juego al recrear cotidianamente su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social, en amplio sentido.

Funcionan como una agenda, como un organizador temático y propositivo que cada jurisdicción argentina ajusta a su criterio regional, para la enseñanza en cada ciclo y nivel escolar, indicando posibilidades, tiempos, secuencias didácticas, ritmos y estrategias de acceso a áreas cognitivas, para “que los aprendizajes priorizados se constituyan en una base común para la enseñanza”, no un límite.

Los NAP fueron producidos por diferentes y variados educadores de cada provincia, a fin de armonizar y homologar una plataforma básica y común de contenidos: “Se aspira a que los aprendizajes prioritarios contribuyan a asegurar una base de unidad del Sistema Educativo Nacional... (y) a garantizar que todos los habitantes alcancen competencias, capacidades y saberes equivalentes con independencia de su ubicación social y territorial”¹³.

Estos documentos curriculares están sistematizados por *campos de conocimiento* (otrora llamados asignaturas o disciplinas), también se los nombra como **áreas** (de conocimiento, claro). A su vez, se los presenta por niveles de enseñanza (años y ciclos escolares): NAP para Nivel Inicial, para Nivel Primario (1er. Ciclo EGB, 2do. Ciclo EGB¹⁴), para Educa-

13 Resolución N° 214/04, Consejo Federal de Cultura y Educación. Argentina.

14 EGB: Educación General Básica.

ción Secundaria Ciclo Básico (1° y 2° / 2° y 3° años) y NAP para Educación Secundaria Ciclo Orientado (4°, 5°, 6° años).

Cabe señalar que a raíz precisamente del desarmado casi anárquico del sistema educativo argentino tras la demoleadora Ley Federal de Educación, dos jurisdicciones (la ciudad de Buenos Aires y la provincia de Neuquén, en la Patagonia) decidieron continuar con 7 (siete) años de escolaridad primaria, mientras que, en el resto del país, ese mismo 7mo. año de primaria se “secundarizó” y se reconvirtió en 1er. año del ciclo básico de nivel medio. Esto se refleja y contempla en los NAP, donde los mismos contenidos se replican en los documentos de 7mo. primaria y de 1ro. de secundaria.

Es interesante observar —y puede dar alguna pista para un primer análisis— en qué orden de aparición se presentan estos campos de conocimiento dentro de los NAP: en primer término Matemáticas, en segundo Lengua, luego Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Física, Educación Tecnológica, Formación Ética y Ciudadana, Educación Artística (puntualmente Artes visuales), Música, Teatro, Artes del Movimiento. Un listado de orden u organización se realiza tras una selectiva elección temática que, explícita o implícitamente, encripta un sentido de prioridades. Una primera sospecha surge: ¿“leer y escribir” han pasado a un segundo lugar en el mandato educativo?

Por eso, en textos propositivos como son los NAP, es preciso poder definir conceptual y operativamente las prioridades, los términos y los sentidos que se le dan a las propuestas, las estrategias y los contenidos, para poder delinear los objetivos a sugerir, las actividades que se postulen y a la hora de evaluar, se tenga en claro qué exactamente se tomará como insumo de avance de esos conocimientos.

Para eso sirve una evaluación, para verificar y rectificar un aprendizaje —sus virtudes y desaciertos—, ver cómo seguir, pasos atrás o para adelante. No para poner una nota. Parodiando sería como probar la sazón de una ensalada y evaluar si ¿le falta algo?, ¿le sobra algo?, ¿es posible con esta mezcla de productos y sabores crear otra versión más compleja, más nutritiva, más novedosa? Recalculamos y decidimos cómo seguir.

Las palabras, dentro de un documento curricular, debieran explicitar sus enunciados. No es lo mismo decir “Evaluación”, que “Calificación”, que “Prueba”. No da todo igual, ni son palabras sinónimas. Definir las áreas o campos de conocimiento permite regular las estrategias de enseñanza aprendizaje. Se convierte en un indicador. Por ejemplo, en los NAP para educación básica (Nivel primario), en el primer y priorizado campo de conocimiento: *Matemáticas*, se define textualmente aplicar “una concepción de matemática según la cual los resultados que se obtienen son consecuencia necesaria de la aplicación de ciertas relaciones” (de medidas).

Llamativamente, cuando se desarrollan los contenidos curriculares de *Lengua*, (donde están incluidas las enseñanzas de la lectura y de la escritura) NO aparece definición conceptual ni alguna operacional de dicha disciplina, tampoco define qué se entiende por leer y escribir, ni siquiera se hace referencia al hecho de que cuando se estudia una lengua, en realidad se está estudiando un IDIOMA, ni tampoco se indica a qué lengua de estudio se refiere, ¿al castellano?, ¿al español? Otro dato llamativo: la palabra castellano recién aparece nombrada (UNA SOLA VEZ) en NAP de Ciclo Orientado de Educación Secundaria, y la palabra español (TRES VECES).

Una segunda suspicacia (¿o podría entenderse como un metamensaje?): En un documento aparte, se desarrollan los NAP de lenguas extranjeras, para escuelas primarias y secundarias, explicitando “enseñanza de alemán, francés, inglés, italiano y portugués” (se denomina el idioma por su nombre específico, no con el genérico “Lengua” usado para designar el nuestro), aclarando que “en este documento se utilizan los términos español y castellano indistintamente” (como si fuesen sinónimos, incorrectamente, dado que en el Reino de España se reconocen cinco lenguas, y el apelativo del idioma como “español” se ha convertido en una suerte de marca registrada, de hecho, el usufructo de este patentamiento es uno de los ingresos más importante en la economía española).¹⁵

ESCUETA DESCRIPCIÓN DE LOS NAP POR NIVELES

Más allá las imprecisas acepciones del nombre de nuestro idioma, ¿qué se plantea dentro del área LENGUA cuando se enseña a leer, según estos NAP? Se propone aquí un rastreo de palabras y concepciones en cada dispositivo por Nivel de enseñanza.

15 La Constitución española (vigente desde 1978) establece el *castellano* como lengua oficial de España y cinco lenguas co-oficiales (en sus comunidades autónomas): el euskera, el catalán, el valenciano, el gallego y el aranés (desde 2010). En los estatutos de autonomía donde se menciona la lengua, se utiliza siempre la denominación de castellano. Según las constituciones nacionales de los demás países de habla hispana, se designa como: *castellano* en siete países con una suma de 150 millones de habitantes: Bolivia, Colombia, Ecuador, El Salvador, Paraguay, Perú y Venezuela. *Español* en ocho países con una suma de más de 60 millones de habitantes: Cuba, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, República Dominicana, Puerto Rico y Guinea Ecuatorial. *No hay mención acerca de una lengua oficial* en las constituciones de Argentina, Chile, México y Uruguay (los cuatro suman más de 180 millones de habitantes).

> NAP para el NIVEL INICIAL

Este documento curricular posee 23 páginas (en su versión impresa) con un breve texto de alrededor de 4200 vocablos¹⁶. No se divide en campos de conocimiento. Recién en la página 21 aparece citada (4 veces) la palabra “lectura” sin definirla operativamente ni reflexionar sobre lo que se entiende por leer. Se la asocia a acciones tales como (se citan textualmente):

- La participación en conversaciones acerca de experiencias personales o de la vida escolar (rutinas, paseos, lecturas, juegos, situaciones conflictivas, etc.) y en los juegos dramáticos, asumiendo un rol.
- La participación en situaciones de lectura y escritura que permitan comprender que la escritura es lenguaje y para qué se lee y se escribe.
- La frecuentación y exploración de distintos materiales de lectura de la biblioteca de la sala y de la escuela.
- La exploración de las diferentes tipologías textuales: explicativas, narrativas, argumentativas, etc. La escucha y el disfrute de las narraciones orales o lecturas (cuentos, poesías y otros textos) realizadas por el docente.
- La iniciación en la apreciación de la literatura.

16 <https://www.educ.ar/recursos/132574/nap-educacion-inicial/download/inline>

> NAP para el NIVEL PRIMARIO - 1º CICLO

Los NAP de este primer ciclo conforman un documento organizado por campos de conocimiento. Cuenta con alrededor de 8000 vocablos y la palabra “lectura” es nombrada en 22 ocasiones.

Dentro del campo de conocimiento denominado LENGUA —donde los objetivos educacionales para el primer ciclo de escolaridad primaria están enfocados a la alfabetización— se explicitan tres bloques temáticos para el 1º **AÑO**:

- I. EN RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN ORAL.
- II. Un bloque específico llamado: EN RELACIÓN A LA LECTURA (donde la palabra *lectura* es aludida 22 veces).
- III. EN RELACIÓN CON LA ESCRITURA.

Ya para el 2º y 3º AÑO se agrega un cuarto bloque:

- IV. EN RELACIÓN CON LA REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA (SISTEMA, NORMA Y USO) Y LOS TEXTOS.

También en otros campos de conocimiento se proponen actividades que implicarían lectura: en Matemáticas como “interpretación de información presentada en forma oral o escrita (con textos, tablas, dibujos, gráficos)”; en Ciencias Sociales “búsqueda de información”; Ciencias Naturales “comprensión de textos orales y escritos”.

Revisando el bloque II. EN RELACIÓN A LA LECTURA, no se asignan conceptos o definiciones acerca de qué es leer, pero se proponen estrategias y acciones tales como:

1º AÑO (la alfabetización se plantea como tarea central):

- Frecuentación y exploración asidua de variados materiales escritos.
- Lectura (comprensión /disfrute) de textos literarios y textos no literarios *leídos de manera habitual y sistemática por el docente y otros adultos*.
- La lectura de palabras, de oraciones que conforman textos con abundantes ilustraciones.

Para 2º AÑO: Se plantea continuidad de las estrategias 1º AÑO y se agregan:

- Lectura *compartida con los compañeros*.
- La comprensión de textos instruccionales.
- Lectura autónoma de palabras, de oraciones que conforman textos (en distinto tipo de letras) con abundantes ilustraciones y de fragmentos de textos.

Para 3º AÑO: Además de los pautados para 1º AÑO y 2º AÑO, aparecen sugeridas las siguientes prácticas:

- Lectura asidua de textos leídos en silencio o en voz alta por adultos, de manera habitual y sistemática.
- La comprensión de textos explicativos leídos en colaboración con el docente.

> NAP – para el NIVEL PRIMARIO - 2º CICLO

Es un documento de 6800 vocablos en el cual la palabra *LECTURA* es nombrada 36 veces. En este ciclo de escolaridad, el área de conocimiento LENGUA está estructurado en 4 bloques:

- I. EN RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN Y LA PRODUCCIÓN ORAL;
- II. EN RELACIÓN CON LA LECTURA Y LA PRODUCCIÓN ESCRITA;
- III. EN RELACIÓN CON LA LITERATURA;
- IV. EN RELACIÓN CON LA REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA (SISTEMA, NORMA Y USO) Y LOS TEXTOS

Como puede notarse en el subrayado, la lectura comienza desde el 4to. año de la escolaridad primaria a estudiarse conjuntamente con la producción de escritura. La lectura ya no tiene un espacio disciplinar propio. Comienza a fusionarse curricularmente el concepto de que leer y escribir son parte del mismo proceso de enseñanza aprendizaje. Tercera suspicacia: una mixtura ¿sinérgica o confusa?

Se refuerza esta visión pedagógica en los únicos dos objetivos (de los quince propuestos)¹⁷ en este documento NAP:

- 7º objetivo: La comprensión de las funciones de la lectura y de la escritura por medio de la participación en ricas, variadas, frecuentes y sistemáticas situaciones de lectura y de escritura.

17 El concepto/acción en torno a la *LECTURA* aparece pautado en la página 28 del documento, en solo 2 objetivos de los 15 enunciados.

- 8º objetivo: La lectura, con distintos propósitos, de textos narrativos, descriptivos, expositivos e instructivos, en distintos soportes, empleando las estrategias de lectura incorporadas.

Tanto para 4º, en 5º como en el 6º año (todo el 2do. ciclo), se sugieren prácticas de enseñanza de la lectura relativas a “leer para aprender, para hacer, para informarse, para averiguar un dato, para compartir con otros lo leído, por goce estético”.

> NAP para el CICLO BÁSICO del NIVEL SECUNDARIO (1º, 2º, 3º años)

Es un documento de casi 8000 vocablos en el cual la palabra *LECTURA* es nombrada en 43 ocasiones.

En Argentina, el cursado de estos tres primeros años de escolaridad secundaria (básica y obligatoria) acreditan —o sea, habilitan— para pasar a la terminalidad del nivel secundario con ciclo de especialización.

En los tres años de ciclo básico, el área de conocimiento LENGUA está estructurada en los mismos cuatro bloques del 2do. ciclo primario:

- I. EN RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN Y LA PRODUCCIÓN ORAL: (se alude a escuchar textos para estudiar);
- II. EN RELACIÓN CON LA LECTURA Y LA PRODUCCIÓN ESCRITA: (se plantea por primera vez la propuesta de la realización de un TALLER DE LECTURA, conceptualizando esta estrategia como contenido);

- III. EN RELACIÓN CON LA LITERATURA: (las estrategias oscilan entre escuchar, leer (en silencio -en 1ro y 2do.- y en voz alta); luego, analizar e interpretar textos).
- IV. EN RELACIÓN CON LA REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA (SISTEMA, NORMA Y USO) Y LOS TEXTOS: (leer para aprender y leer para investigar).

> **NAP el CICLO ORIENTADO de la EDUCACIÓN SECUNDARIA (4°, 5°, 6° años)**

El Ciclo Orientado de la Educación Secundaria es el ciclo final de la escolaridad secundaria en Argentina. Se ofrece en diversas modalidades optativas para los estudiantes, quienes pueden encausar sus conocimientos especializándose en Economía, o en Artes, o en Lenguas extranjeras, o en Ciencias Naturales, o en Sociales (hay otras según las jurisdicciones).

Todas estas posibles orientaciones comparten un mismo campo disciplinar de formación general, común y elemental: "Saberes de la formación general que todos los estudiantes deben aprender en su escuela secundaria. Esto significa que, en conjunto con los Núcleos de las otras áreas curriculares que aportan a esta formación, es necesario garantizar su enseñanza en todas las orientaciones y modalidades del Nivel Secundario".

En este ciclo terminal de escolaridad, el área de conocimiento se denomina ahora LENGUA Y LITERATURA. Una nueva reconfiguración del espacio curricular que además de yuxtaponer la enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura, adiciona un nuevo objeto de estudio: el literario, que es en realidad una expresión artística.

Este documento NAP consta de casi 8700 vocablos, entre los que la palabra *lectura* aparece nombrada 64 veces. Está estructurado en 4 ejes:

- I. LECTURA Y ESCRITURA DE TEXTOS LITERARIOS
- II. LECTURA Y ESCRITURA DE TEXTOS NO LITERARIOS
- III. COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS ORALES
- IV. REFLEXIÓN SOBRE EL LENGUAJE

En los cuatro ejes, las prácticas de lecturas fijan una manifiesta impronta en la comprensión de textos, en la reflexión, la puesta en común para la formación de opiniones y en el desarrollo de la criticidad. Con un detalle pormenorizado y rico de actividades tendientes a la autogestión lectora, taller de lectura, temáticas sugeridas para leer, lectura informativa, ampliación de repertorios literarios y la producción de espacios de promoción de la lectura literaria: tertulias, ferias, talleres, café literario, cine debate; visitas de autores, narradores, directores de teatro y cine.

CONCEPTUALIZACIONES PEDAGÓGICAS DE LA LECTURA EN LOS "CUADERNOS DEL AULA"

Cada uno de los dispositivos curriculares (NAP), por ciclo y por campo de conocimiento, ha sido acompañado por documentos de desarrollo curricular llamados *Cuadernos del aula*¹⁸. Son de carácter explicativo, propositivo y argumentativo, en los que amplían propuestas didácticas y estrategias

18 Se produjeron para 1er y hasta 7mo año, entre 2004/2007.

pedagógicas para la enseñanza de los contenidos comunes propuestos.¹⁹

En los Cuadernos del Aula dedicados al campo de conocimiento LENGUA, para cada año y ciclo escolar, la enseñanza aprendizaje de la lectura aparece aludida de diversas maneras con términos educacionales confusos que incluso, algunos devienen de conceptos y corrientes pedagógicas contrapuestas.

Se la nombra indistintamente a la lectura como un *saber* a adquirir, como un *hábito*, como un *comportamiento*, como un *proceso de formación*, como una *competencia*.

Pero cabe aquí señalar que estos términos no son sinónimos, cada uno de ellos enuncia un concepto distinto porque provienen ideológicamente de diferentes teorías del aprendizaje (que en resumidas cuentas: o son mecanicistas²⁰ o son cognitivas²¹).

Así como no todas las palabras parecidas son idénticas, los términos pedagógicos tampoco. En general, los sinónimos son aproximaciones semánticas, y no una copia exacta de sentido. Por ejemplo, no resuena igual decir “el animal se acercaba” que “la bestia se acercaba”, pues el contexto de significación varía, por más que el diccionario de sinónimos muestre

19 Un *dispositivo curricular* es un documento enunciativo que propone contenidos a enseñar como meta educativa. Por su parte, un documento de *desarrollo curricular*, formula instancias didácticas para que esos contenidos se desempeñen en prácticas pedagógicas posibles.

20 Basadas en el procesamiento de la información que se enseña y en la eficacia y la experticia que el estudiante desarrolla para reproducirla.

21 Basadas en la exploración /acompañamiento de las posibilidades de aprender, de acuerdo a las experiencias previas del estudiante, y a las aportadas / guiadas en el proceso de construcción de un conocimiento.

a las palabras “animal” y “bestia” como homologables. Igual sucede con los términos académicos en pedagogía.

Solo por intentar contribuir a definir posicionamientos en torno a la lectura y su enseñanza, es necesario revisar estos términos pedagógicos que aparecen casi como sinónimos en los *Cuadernos del Aula* y en los NAP.

| Nivel | INICIAL | PRIMARIO | | SECUNDARIO | |
|--|-----------------|--|------------------------------------|------------------------------------|--|
| | | 1° Ciclo | 2° Ciclo | Ciclo Básico | Ciclo Orientado |
| Bloques o ejes específicos, en dispositivo curricular NAP, denominados como: La <i>LECTURA</i> es conceptualizada en: “Cuadernos del aula” como un / a: En “Cuadernos del aula”, el rol del estudiante se nombra como: | Saber | LENGUA: <i>Lectura</i> | LENGUA: <i>Lectura y escritura</i> | LENGUA: <i>Lectura y escritura</i> | LENGUA Y LITERATURA: <i>Lectura y escritura de textos literarios</i> <i>Lectura y escritura de textos no literarios</i> |
| | | Hábito | Competencias del lector | Saberes | Saberes |
| | | Comportamiento lector Formación lector/ literaria | Saberes Formación lectora | Formación lectora | Formación lectora |
| | Oyente / lector | En 1er año: Oyente / lector En 3er año: Lector autónomo | Constructor de sentidos | Autónomo | Autónomo Crítico |

De modo sintético, casi como un reducido glosario pedagógico, se definen operativamente los conceptos utilizados

en los NAP y en los Cuadernos del Aula para referir a la enseñanza aprendizaje de la lectura. De su propia enunciación e interpretación, se deducen sus matrices teóricas e ideológicas ya sean mecanicistas o, por el contrario, cognitivas.

Un *hábito* es una práctica adquirida por repetición, que no requiere de poner en funcionamiento nuevos esquemas cognitivos.

Esta sola definición bastaría para desactivar el concepto “hábito lector”, pues el hecho de leer implica en sí mismo la puesta en funcionamiento de la comprensión e interpretación, la revisión de esquemas cognitivos, el montaje de los procesos de simbolización propios del acto de pensar y los de imaginar, donde interpreten nuevos desafíos, interrogaciones e hipótesis conceptuales. (Hablar de “hábito” no es lo mismo que referir a procesos de *habitualización*, concepto de la antropología social, aludido anteriormente).

Se hace oportuno reflexionar acerca de lo que algunas propuestas pedagógicas estipulan como “lectura comprensiva”. ¿A qué se refieren? La lectura entendida como acto de pensamiento reflexivo, o es comprensiva o no es lectura.

Un *comportamiento* es una reacción, la acción que deviene de un estímulo y que provoca determinada *conducta* (de hecho, todos los seres vivos se “comportan”, “reaccionan” según —y en relación a— su entorno). Para provocar un comportamiento educativo, o sea, una reacción por parte del estudiante, el docente aplica una práctica didáctica basada en lo que considera más conveniente para generar ese conocimiento.

Con la lectura sería algo así como propiciar eventos y fenómenos que motiven a leer. En esa línea de estrategias, en-

trarían no solo los textos, sino todas aquellas intervenciones conocidas como “animación a la lectura” (títeres, cuentacuentos, disfraces, espectáculos en torno a textos literarios). Recuperando nociones vertidas por Graciela Montes, habría que pensar si quien enseña a amar la lectura cree que es tan aburrido leer, o que está en estado casi de defunción esa práctica, que necesita ser “reanimada”; o sea, se parte de una hipótesis fatalista que requeriría, más que de una pedagogía, de una resucitación, ¿un milagro? Otra acepción afín utilizada a la par de “Animación” en el campo educativo —y en el cultural en general— es la de “Promoción de la lectura”, devenida de teorías y la mirada economicista de la vida (mercantil, donde todo se compra y vende, se oferta y promociona) luego del postmodernismo globalizado, tal como el término mismo lo indica. Leer no requeriría de un docente más avezado sino de ¿un “promotor de ventas”?

La palabra *competencias* tiene sus orígenes en la psicología conductista y en la teoría del capital humano. Las competencias educativas reúnen un conjunto de comportamientos, valores y habilidades cognoscitivas —sociales, afectivas, sensoriales, psicológicas, motoras— que pone en funcionamiento un estudiante para resolver problemas que se presenten en diversos ámbitos de su vida. Se planifican en función de *qué saber para saber qué hacer* con ese conocimiento, o sea, cobran más relevancia los resultados que el propio proceso de aprendizaje. Al decir de Gimeno Sacristán²², toda competencia presupone un “saber”, un “saber hacer” y un “querer hacer” en contextos y situaciones concretas en función de propósitos deseados.

22 Gimeno Sacristán, J. (comp.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid: Morata

La pedagogía de las competencias conlleva una verdadera obsesión eficientista, dice Jaime Martínez Bonafé²³, y toda una jerga economicista neoliberal acompañó sus formulaciones (nombrar a los equipos docentes como recursos humanos, la escuela como una empresa educativa, los profesores como gestores y promotores de aprendizajes). Además, como las competencias se jerarquizan y enumeran cuantitativamente, se instalaron como indicadores en casi todos los campos disciplinares.

Las competencias lectoras centran sus estrategias en la preocupación por evaluar la calidad de los resultados, tal como lo mide y dimensiona la prueba PISA impulsada por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). Estos organismos internacionales (de legitimación y de crédito) definen a la competencia de leer así: “La capacidad lectora consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión personal a partir de textos escritos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y de participar en la sociedad”²⁴. (Nótense los términos economicistas de la globalización en esta definición: “capacidad, empleo, metas, desarrollar, potencial”).

Un *saber* es el resultado de una práctica educativa que se materializa en actuación cognitiva. “Es la manera como los conocimientos entran en acción en una sociedad”²⁵. O

23 Jaime Martínez Bonafé: La formación del profesorado y el discurso de las competencias”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (51): 127-144, 2004. Disponible en: goo.gl/eBaL43.

24 INCE, 2000, p. 38.

25 Zuluaga, Olga L. (2006). Relaciones entre saber pedagógico, práctica pedagógica y memoria activa del saber pedagógico. En *Territorios pedagógicos: espacios, saberes y sujetos I* (pp. 91-102). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

sea, cuando un saber aprendido es incorporado como modo propio de pensar, como concepto nuevo para desenvolverse mejor en la vida, y no solo como el ejercicio de cómo aplicar un dato para determinada actuación escolar o el desempeño esperable del oficio de alumno.

Saber leer —que se reitera: no es descodificar, ni descifrar, ni deletrear—, es frecuentar con naturalidad y por necesidad práctica o ficcional la experiencia de la lectura. Ser lector/a se consolida en un saber cuando ese bien cultural, devenido en derecho, se convierte en una realidad cotidiana individual y social.

Un *proceso de formación* —también denominado proceso formativo— es un conjunto de acciones, una secuencia de hechos pedagógicos que transitan los estudiantes interactuando con docentes (como compañeros más experimentados, al decir de Vygotsky) para concretar un conocimiento, como experiencia colectiva de aprendizaje. Es precisamente en la colaboración grupal donde los aportes cognitivos se ponen en juego y en tensión para ser valorados como pertinentes por quien aprende (y no solo por quien prescribe lo que se debe aprender). Al decir de Paulo Freire, nadie se educa en soledad, sino con los demás, entre todos, mediados por el contexto de vida y del mundo.

Un proceso de formación lectora requiere de estas experiencias de cooperación por su propio accionar, dado que, al leer, el texto y el lector ineludiblemente deben intercambiar sentidos y representaciones, pues de ese proceso activo surgen los significados. De la planificación colectiva de un proceso de formación lectora emergen los contenidos, las actividades y la secuenciación de ese proyecto, en el cual las individualidades aportan sus miradas a lo grupal y viceversa.

HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA LECTURA

La *formación de lectores* deviene de teorías cognitivas de aprendizajes, las cuales instan a la reestructuración de saberes por descubrimiento guiado y autónomo, que ubican al docente como acompañante de esos emprendimientos cognitivos. Por el contrario, la *educación por competencias* emerge de teorías mecanicistas de aprendizajes, donde la perspectiva está puesta en el procesamiento de información, la conducta del estudiante es estática y reproductiva, el producto es más relevante que el proceso, se lo entiende y mide cuantitativamente.

Una pedagogía de la lectura podría proyectarse desde cualquiera de estas dos perspectivas, de acuerdo a los contextos teóricos e ideológicos que sustenten el dispositivo curricular y el sistema educativo que lo produce.

En el caso de Argentina, podría considerarse que se ha planteado una suerte de híbrido entre ambas teorías de aprendizaje, dado que se esbozan conceptos y prácticas provenientes tanto de teorías de aprendizajes cognitivas como de otras mecanicistas. Esto puede corroborarse no solo por el uso indistintos de términos pedagógicos para definir la práctica de la lectura como hábito, comportamiento, competencia, saberes o como formación lectora (relevados y explicitados en párrafos anteriores), sino también por su planificación ya sea como proceso que se proyecta a través de estrategias lectoras, o solo como interés en la adquisición de la lectura como un producto final para una práctica específica y utilitaria (leer para estudiar o aprender, por ejemplo).

En el siguiente cuadro pueden notarse cómo, incluso el uso de la palabra *lectura* marca una tendencia en alza en

cuanto a la preocupación de su enseñanza aprendizaje e incidencia en el cuerpo del texto de los NAP.

| Nivel | INICIAL | PRIMARIO | | SECUNDARIO | |
|--|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| | | 1° Ciclo | 2° Ciclo | CICLO BÁSICO | CICLO ORIENTADO |
| Relación cantidad de texto/referencia a la palabra <i>LECTURA</i> en NAP | 4200 vocablos | 8000 vocablos | 6800 vocablos | 8000 vocablos | 8700 vocablos |
| | 4 veces <i>LECTURA</i> | 22 veces <i>LECTURA</i> | 36 veces <i>LECTURA</i> | 43 veces <i>LECTURA</i> | 64 veces <i>LECTURA</i> |
| | 0,09% del espacio de texto del NAP | 0,27% del espacio de texto del NAP | 0,53% del espacio de texto del NAP | 0,54% del espacio de texto del NAP | 0,74% del espacio de texto del NAP |

Un promedio de 0,43% en total, en todos los NAP desde el Nivel Inicial al secundario.

Tal vez, se crea innecesario establecer una relación entre la cantidad de texto en general de los NAP y los pasajes en los que se habla sobre la enseñanza de la lectura (en términos de formar lectores en la escuela, en cada ciclo escolar), pero al hacerlo es interesante la información que emerge. Pues lo que no se nombra se desdibuja, o pasa como menos relevante, o manifiesta una preocupación poco central en la temática. Sobre todo, tratándose de documentos de prescripción curricular, como los son los NAP.

Es como si quisiéramos expresar por escrito un reclamo sobre el peligroso problema que representan en la plaza barrial unos precarios pos-

tes de iluminación metálicos, sin protección y mantenimientos adecuados; y en esa carta, los vecinos solo enunciaran rápidamente el tema del peligro eléctrico, pero se explayaron sobre la importancia del juego en la infancia.

Simplemente por mostrar un ejemplo comparativo entre valores que se le dan a otros términos valiosos e intrínsecos a la pedagogía, como lo son JUEGO y PROBLEMA, se presenta el siguiente cuadro donde se puede observar cuán poco se habla de LECTURA en los NAP:

| Nivel | INICIAL | PRIMARIO | | SECUNDARIO | |
|---|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| | | 1° Ciclo | 2° Ciclo | CICLO BÁSICO | CICLO ORIENTADO |
| Relación cantidad de texto/referencia a la palabra LECTURA en NAP | 4200 vocablos | 8000 vocablos | 6800 vocablos | 8000 vocablos | 8700 vocablos |
| | 4 veces LECTURA | 22 veces LECTURA | 36 veces LECTURA | 43 veces LECTURA | 64 veces LECTURA |
| | 0,09% | 0,27% | 0,53% | 0,54% | 0,74% |
| | del espacio de texto del NAP | del espacio de texto del NAP | del espacio de texto del NAP | del espacio de texto del NAP | del espacio de texto del NAP |
| JUEGO | 26 veces JUEGO | 41 veces JUEGO | 51 veces JUEGO | 198 veces JUEGO | 176 veces JUEGO |
| PROBLEMA | 7 veces PROBLEMA | 95 veces PROBLEMA | 78 veces PROBLEMA | 234 veces PROBLEMA | 187 veces PROBLEMA |

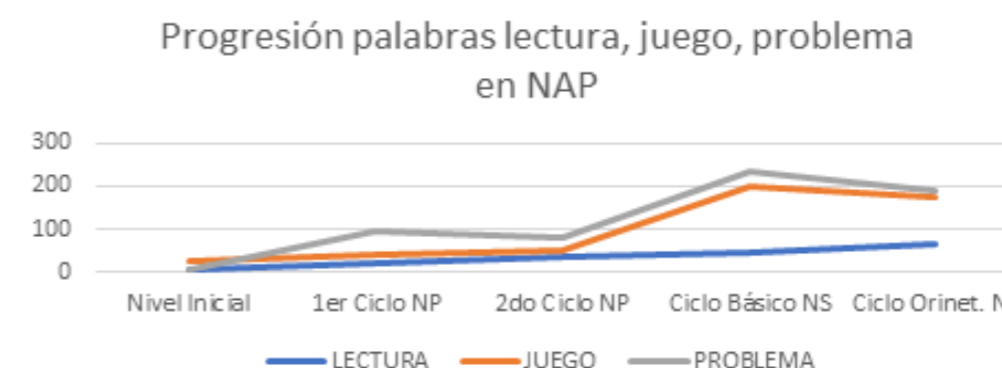
Queda bastante claro que leer es menos referenciado en el cuerpo curricular que los otros dos términos, y habilita interrogantes tales como:

¿Será que la lectura es menos importante de enseñar?

¿No se tiene suficientemente en cuenta que leer posibilita el acceso a todos los conocimientos?

¿Que al decir de Chartier y Hebrad, “la lectura es la escuela después de la escuela”, o sea el instrumento intelectual con el cual poder seguir conociendo el mundo real y el ficticio, más allá del transcurso escolar?

¿Por qué la lectura aparece como una preocupación creciente en cada ciclo, acentuando su importancia cognitiva en el primer grado de escolaridad primaria y en el último ciclo de secundaria?



También es notorio, al leer en horizontal el cuadro que se presenta al inicio de este último apartado, el despliegue de bloques relativo a la propuesta curricular de los NAP, dentro del campo disciplinar de la enseñanza de la LENGUA, en cuanto a la enseñanza de la LECTURA. Si bien en Nivel Inicial no se prefiguran bloques, ni ejes, ni áreas de conocimientos diferenciadas, se puede ver que la LECTURA recién aparece como eje específico en el 1er. ciclo de la escolaridad primaria, donde el acento está puesto en los procesos y contenidos de la alfabetización lingüística.

| Nivel | INICIAL | PRIMARIO | | SECUNDARIO | |
|--|---------|-----------------|-----------------------------|-----------------------------|--|
| | | 1° Ciclo | 2° Ciclo | Ciclo Básico | Ciclo Orientado |
| Bloques o ejes específicos, en dispositivo curricular NAP, denominados como: | | LENGUA: Lectura | LENGUA: Lectura y escritura | LENGUA: Lectura y escritura | LENGUA Y LITERATURA: Lectura y escritura de textos literarios Lectura y escritura de textos no literarios |

Únicamente en este 1er ciclo de primaria, la lectura ocupa un campo de conocimiento con autonomía disciplinar (aprender a leer no es lo mismo que a escribir, no se aprende a leer escribiendo).

Enseñar a leer y formar lectores requiere de un conjunto de actividades culturales de reconocimiento del circuito por donde se transita la lectura. Ese sistema articulado que los lectores recorreremos por libros, variados soportes, librerías, ferias, bibliotecas, géneros y temáticas. Y fundamentalmente “ver” leer a los que nos rodean, a quienes percibimos o registramos empáticamente como personas que nos aman, nos guían, comparten lo mejor que tienen con nosotros, nos dan la mano a nuevas y buenas experiencias.

Siguiendo con la lectura del cuadro, puede entreverse —y pensar, a modo de metamensaje— que resuelto el tema de aprender la escritura durante los tres primeros años de la escuela (1er ciclo de nivel primario), la lectura —como subsidiaria— se incorpora en el segundo ciclo de primaria y en el ciclo básico de la escolaridad secundaria, ya a un mismo bloque

con la enseñanza de la escritura. Luego en el ciclo orientado, los últimos tres años del nivel secundario, se desdoblán a su vez en textos literarios y no literarios.

Sin embargo, es necesario y urgente reflexionar acerca del fracaso escolar en la formación de lectores, en chicos y chicas que *no leen porque no aprenden lo bueno que es leer* falla que se produce en el sistema educativo precisamente en los años en que se “cree o sobreentiende” que la formación lectora pasa a ser contracara de la escritura.

Formar lectores y lectoras es una tarea educativa y CULTURAL progresiva, que no cierra ni acaba en ningún ciclo de la vida. Por eso, una pedagogía de la lectura para todos los niveles y ciclos educativos debiera contar con, al menos, estos cuatro escenarios:

1. Un proyecto de formación lectora dentro de un definido y exclusivo campo de conocimiento asignado como (y para) LECTURA, literaria e informativa, más allá de todas las interdisciplinariedades posibles que sean transversales con los demás campos de conocimiento que plantea la escuela, donde la lectura de textos informativos, educativos, libros de textos y manuales será oportuna e imprescindible. Porque, como dice Mempo Giardinelli: “No hay camino hacia el conocimiento que no sea través de la lectura, no hay atajos”. Un plan curricular, por tanto, elaborado entre docentes, estudiantes y comunidad educativa en general que incorpore como contenidos, qué libros, qué tipos de textos, qué títulos, autores, temáticas, soportes, formatos, qué conjunto de acciones se presentarán para

que el grupo de clase determine la secuencia de hechos pedagógicos que transitará.

2. Un espacio /tiempo específicos y diarios donde se lea en la escuela, porque a leer se aprende leyendo. Al menos quince minutos por día, en voz alta los docentes de todas las áreas, y otros quince, los estudiantes en silencio eligiendo qué leer voluntariamente, aunque solo revisen portadas o miren dibujos y epígrafes, eso también es leer, un paso en el proceso. Ofrecer textos literarios (leer X leer, por placer, por goce estético), revistas, comics, álbumes, buenas enciclopedias temáticas sin imponer tareas colaterales. Leer para hallar el gusto por las historias, las imágenes, los textos. Se aprende a escuchar música, escuchándola. A bailar, bailando, aunque nunca se llegue al nivel de Julio Bocca (dicho sea de paso, nadie duda en animarse a bailar en una fiesta porque teme que se le gasten los huesos. ¡Los libros se deterioran, se ensucian, se pueden dañar con el uso, porque son objetos y como tales, perentorios! No sirven nuevos e inmaculados sin uso. Un texto se monta sobre su escenario de representaciones y sentidos, cuando un humano lo dota de vida, leyendo). No hay manera de construirse como lector/a sin adentrarse en el entramado del circuito propio por donde los libros, textos y lectores se cruzan.
3. Lectura de textos de estudio (leer para aprender) para cada una de las áreas de conocimiento. Las escuelas argentinas están equipadas con libros de texto, pero el 86% de esos materiales no circu-

lan por las manos, ojos y cabezas de los estudiantes, ya sea por sobreprotección hacia los libros, o porque el/la docente no sabe de su existencia en la escuela, o no los conoce, o no los eligió, o sencillamente porque aún no se supera la mala praxis de enseñar a través de clases expositivas como método efectivo. Suponiendo que el índice de contenidos del texto escolar no se ajuste cien por ciento a lo que el/la docente quiere enseñar, o cómo hacerlo, podría pensarse en leer para contraponer o contradecir, es una estrategia potente. Al decir de Piaget, el error y la duda son la antesala de un nuevo saber... constructivismo básico.

4. Un PLAN NACIONAL DE LECTURAS, o provincial, municipal, incluso de la sociedad civil (ONGs, privados), capaz de abastecer y renovar permanentemente los acervos (libros papel y digitales), los catálogos en las bibliotecas escolares áulicas — también de las centrales y de las populares— y acercar experiencias significativas de lectura de modo presencial y digital (encuentros con autores, ilustradores, abuelos lee cuentos, narradores orales, ferias de libros, festivales de arte, tertulias, festivales de juegos y lecturas... y todas las que se puedan inventar con creatividad). También, instancias de formación de docentes lectores. La ley de educación vigente —Ley 26.206 de Educación Nacional— prescribe la obligatoriedad, su cobertura (y por lo tanto de su financiamiento) en su artículo 91 ²⁶. Como es de vigencia nacional,

26 El Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo Federal, fortalecerá las

ninguna jurisdicción puede o debiera obviarla. O, dicho de otro modo, *cualquier ciudadano, todos los docentes y familias, pueden reclamar el legítimo funcionamiento de un plan de lecturas.*

UN PÁRRAFO APARTE PARA UNA OBSERVACIÓN ACERCA DEL ESPACIO CURRICULAR DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA Y LA LECTURA LITERARIA.

A la hora de pensar en los espacios curriculares, en Argentina se desdibujó también la enseñanza aprendizaje de la literatura dentro del campo de conocimiento de la Lengua. Y es un desafío reubicar su estudio en el área correcta: “Educación Artística”.

Hasta mediado de los años 70 del S. XX, se diferenciaban las asignaturas que hoy se diseñan dentro del área de conocimiento de la Lengua (que no se denominaba “lengua”, así en general). Al estudio del idioma se lo impartía en la disciplina llamada “Castellano”, y dentro de ella se subdividía la enseñanza aprendizaje (y también en los registros de los boletines de clasificación) en “Lectura” y “Escritura” (en “escritura”, se estudiaba las particularidades del idioma: ortografía, gramática, sintáxis, semántica, etc.). Y otra disciplina aparte, era “Literatura” (con contenidos un tanto vetustos, hay que confesar, donde nunca se llegaba a leer autores contemporáneos), pero entendida como la expresión artística de la palabra y el pensamiento humano.

bibliotecas escolares existentes y asegurará su creación y adecuado funcionamiento en aquellos establecimientos que carezcan de las mismas. Asimismo, implementará planes y programas permanentes de promoción del libro y la lectura.

La literatura es arte, está más involucrada con la “Educación Artística” —que en los NAP incluyen los lenguajes de las Artes Visuales, la Música, la Danza y el Teatro— que con la “Lengua”. El texto literario, precisamente para diferenciarse de los demás textos comunicativos de la realidad cotidiana, busca trasgredir la lógica discursiva para producir ficción; así crea figuras literarias, inventa palabras, escenarios mágicos, lógicas maravillosas. María Elena Walsh siempre lo expresa mejor:

*Me dijeron que en el Reino del Revés
nadie baila con los pies
que un ladrón es vigilante y otro es juez
y que dos y dos son tres.*

O Lorca cuando dice: “**La luna tiene dientes de marfil**”.

O Liliana Moyano en “**Nana mamboretá**”:

*Mambo, mambo
Mamboré, mamboretá.
Mientras lo hace,
pasan tres lunas
y nada más.*

¿Serviría de algo aplicar análisis morfológico o sintáctico a estos versos? ¿Contribuiría a conocer la normativa del idioma castellano? ¿No es el texto informativo mucho más certero para ello? ¿Cómo sería estudiar una lengua no materna, supongamos el alemán, leyendo poemas de Goethe? ¿No es más sensato comenzar con un discurso más personal y práctico con estructuras gramaticales reconocibles en el modo coloquial? ¿Acaso no se estudian así las lenguas extranjeras?

Para seguir apuntando particularidades expresadas en los NAP en torno a la lectura, tal como se puede seguir leyendo en el cuadro, se observan también diferentes trayectorias en las pautas de algunas prácticas propias de una pedagogía de la lectura —desde enfoques cognitivos (no mecanicistas)—, pero sin continuidad sustentable de acción, ya que se plantean e interrumpen en distintos años y ciclos.

| Nivel | INICIAL | PRIMARIO | PRIMARIO | SECUNDARIO | SECUNDARIO |
|--|--|---|--|---|--|
| | | 1° Ciclo | 2° Ciclo | CICLO BÁSICO | CICLO ORIENTADO |
| En NAP, prácticas propias de una pedagogía de la lectura desde enfoques cognitivos | NO se nombra LECTURA EN VOZ ALTA, sino “escucha y disfrute de narraciones orales o lecturas (cuentos, poesías y otros textos) realizadas por el docente”. No TALLER DE LECTURA. | NO se propone TALLER DE LECTURA. NO refiere a ESTRATEGIAS DE LECTURA. Recién en el 3° año se nombra explícitamente LECTURA EN VOZ ALTA por parte de un adulto. También en 3°: “Leer frente a un auditorio”. | NO se propone TALLER DE LECTURA. NO se propone LECTURA EN VOZ ALTA por parte de un adulto. En 5° y 6°: “Leer frente a un auditorio”. Sí refiere a ESTRATEGIAS DE LECTURA. | Se propone para 7° y 8° años la LECTURA EN VOZ ALTA. Para 7°, 8° y 9° años propone TALLER DE LECTURA Y ESCRITURA. Refiere a diversidad de ESTRATEGIAS DE LECTURA. | NO se propone LECTURA EN VOZ ALTA Propone TALLER DE LECTURA Y ESCRITURA. Refiere a ESTRATEGIAS DE LECTURA. |

Una suma de inconexiones emerge de la lectura de los NAP elaborados a nivel nacional. NAP que cada jurisdicción argentina ha tomado como punta pie inicial para la reformulación de sus propios núcleos de aprendizajes prioritarios, que en varios casos han superado estas incongruencias, mejorado las propuestas y los contrastes argumentativos hasta aquí expuestos.

Probablemente estas discontinuidades metodológicas se deban a que los NAP fueron producidos por diferentes profesionales de la educación en los distintos años y ciclos de escolaridad, que no tuvieron las suficientes instancias de trabajo en equipo para articular trayectorias propositivas.

Es necesario repensar estos dispositivos curriculares como proyectos sostenibles a lo largo de toda la formación. No alcanza con añorar la meta. Es necesario conducir y actuar para que suceda.

Para aprender a andar en bicicleta no basta con describir el vehículo, tocarlo, reconocer sus partes, pensando en los lugares maravillosos adónde nos llevaría si supiésemos maniobrar. Sabemos por experiencia propia, por pedagogía de la sensatez, que se aprende a andar en bicicleta subiéndose a ella, experimentando equilibrio con la ayuda de alguien que acompaña y sostiene, tambaleando y probando de nuevo, hasta que el viento en contracara nos peina una sonrisa y entonces arribamos a la certeza de que la bicicleta siempre estará ahí, esperándonos para sacarnos a dar una vuelta o para llevarnos al lugar que anhelamos. Como los libros y la lectura ¿no?

>>Y va de yapa una anécdota con María Elena Walsh...

LEER NO ES UN PECADO

Los libros, la LIJ y los docentes sostienen un vínculo estrecho, pues los niños no van solos a las librerías a comprar cuentos, ni a las bibliotecas a retirarlos. Son los adultos quienes median entre los lectores infantiles y los textos. Las maestras/os auspician estos encuentros en la escuela.

De allí, que la relación entre María Elena Walsh y los docentes siempre ha sido cercana. Ella misma escribió: “me honra sentirme amiga de ustedes y creo haberlos acompañado durante toda la vida”²⁷, cuando por los años 90, esta relación se empañó debido a la postura crítica de la artista ante la protesta gremial que llevó a los sindicatos docentes a montar la denominada “Carpa blanca”, durante dos años frente al Congreso de la Nación (1003 días seguidos, entre los años 1997 y 1999), en reclamo por mejor financiamiento y la derogación de la nefasta Ley Federal de Educación.

María Elena expresó su opinión en una carta “A los docentes de la carpa” publicada en el diario *La Nación* el 21 de diciembre de 1997, donde expresaba su criterio de no parecerle una medida correcta. El artículo fue debatido, denunciado, muchos docentes incluso se sintieron ofendidos. Pero la democracia no es pensar al unísono, sino que, frente a la discrepancia, nos convoca a ser tolerantes y admitir que todas las posiciones serán puestas en debate. Este episodio, más los problemas de salud que resistía valientemente, llevaron a la artista a un cierto distanciamiento e incluso al escepticismo, tal como lo expresó en esa nota.

27 En Diario Brujo (1999) Espasa, Bs. As. Pág. 21 “La carpa debe tomarse vacaciones”.

En setiembre de 2001, María Elena Walsh visitó la Feria del libro de Córdoba, ciudad cuya universidad (la Universidad Nacional de Córdoba) le había asignado el título Doctora Honoris Causa en 1990²⁸, que la enorgullecía.

Por azar del destino ¡la varita mágica cayó sobre mí para presentarla! (bah, y porque Malicha Leguizamón —quien era su amiga de años y primera voz para hablar en esta ciudad de ella y de su obra— había viajado al extranjero. También por las circunstancias antes relatadas de prejuicios docentes aún en debate, e incluso entre gente de la literatura).

Durante muchos años fui delegada gremial docente (apoyé la “carpa blanca”) y en mi función de Coordinadora del Programa Volver a Leer del Ministerio de Educación de Córdoba, integraba la comisión organizadora de la Feria del Libro de mi ciudad. Me ocupaba de la programación de las actividades para las infancias y las de formación de docentes lectores. O sea, lejos de todo glamour, era una trabajadora rasa de la cultura. Probablemente porque nunca me importó agradar a establishment literario o gremial alguno, no dudé ni un instante en aceptar el desafío.

Tuve el honor, placer (y todos los adjetivos que puedan caber) de presentar a María Elena Walsh en una actividad central de la feria. Para mí, el solo hecho de conocerla de cerca y pedirle que firmara mis viejísimos libros era como “el sueño de la piba”.

María Elena, con justa razón, tenía reparos frente a esta joven mujer que la miraba con sonrisa enrulada de afectos,

28 En dicha ocasión, leyó su presentación académica la Profesora Emérita María Luisa Cresta de Leguizamón (Malicha). Dicho texto completo puede leerse en pág. 99 a 106 del libro “La Caperucita Roja de Córdoba y de cómo el lobo no pudo con ella” (2018) Ed. Comunicarte, Cba.

le juraba que solo le preguntaría lo que ella quisiera, y seguía sonriendo como una pavota. Por eso, creo, quiso conocerme de antemano y chequear qué tipo de entrevista le propondría. La cita fue en el bar de su hotel donde se alojaban con su compañera, la extraordinaria fotógrafa Sara Facio, a quien, como cereza del postre, ahí conocí también.

Le confesé que su obra había sido un antes y un después para mí, como para tantos más, pero que puntualmente *La Cigarra*, me había cobijado en el cráter de los años de la dictadura y había sido mi credo para impulsarme a ver la luz al final del túnel.

Ella hizo un silencio y luego me hizo saber de qué cosas sí y de cuáles no iba a hablar. Estuvimos en todo de acuerdo (yo seguía con mi risa idiota, claro). Nada de música, ni cantar, ni carpas, ni preguntas del público, solo cuarenta y cinco minutos y ¡ya!

El 14 de setiembre de 2001, en el Teatro Real, a las 19 en punto, con aforo sobrepasado (al extremo de tener bomberos y ambulancias en la puerta), finalmente la Walsh subió al escenario y las mil y pico de almas ahí reunidas la aclamaron. (Ah... si hubiera habido a disposición en aquellos tiempos tecnología digital, pantallas y esas cosas...).

De a poco, todo cobró ritmo de palabras amorosas y la gente sentada en butacas, en el piso, paradas o asomadas, todo el público se fue rindiendo a su encanto, y María Elena lo supo, porque se relajó y disfrutó de aquel cariño que emanaba de cada rincón del teatro.

Con disimulo ante el público, y con una amorosa sonrisa, tomó ligeramente mis anotaciones del cuestionario prefijado y las puso en su falda, como indicio de liberación.

Yo estaba totalmente cautivada por su mirada cómplice y entonces, fuera de todo lo apuntado, de las preguntas consensuadas y del protocolo, como si la Walsh estuviese ahí sentada a mi lado solo para mí, me brotó contarle que cuando yo era pequeña, no sabía ni cómo había llegado a mis manos su libro *El reino del revés*, y por primera vez supe lo que era divertirme con la lectura. A mí me encantaba leer, pero en mi casa solo había libros “serios”, de esos en los que se aprenden historias de la Biblia o de las ciencias. Pero cuando llegué al “Twist del Mono Liso” supe que tenía que esconder aquel libro, porque si me daba tanta risa, seguro que eso que estaba leyendo sería un pecado y mi mamá me lo iba a quitar.

*¿Saben, saben lo que hizo
el famoso Mono Liso?
A la orilla de una zanja
cazó viva una naranja
¡Qué coraje, qué valor!
Aunque se olvidó el cuchillo
en el dulce de membrillo,
la cazó con tenedor.*

Se hizo un silencio de bomba de chicle estampado en la nariz que me devolvió a la realidad. Ella me miró fijamente y tras un segundo de siglos largó una carcajada potente que inundó y contagió a todos los presentes. Me miró fijamente y me respondió:

—Mirá que me han acusado de ¡tantas cosas!, a mí... pero de ¿incitar a una niña al pecado?... jamás...

Las risas corrieron por todos los espacios del teatro y salieron hasta la calle para sorpresa de los transeúntes y tam-

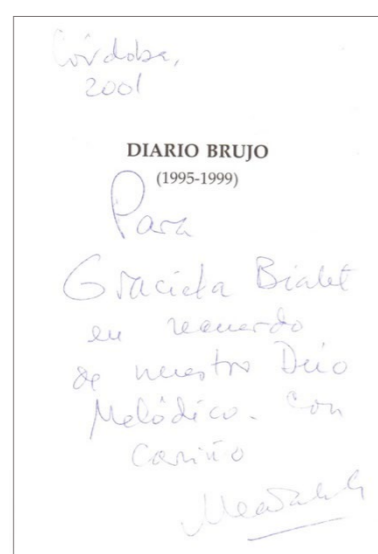
bién de los gorriones de la Plaza San Martín. Pero adentro, seguimos hablando de todo, más aún de cómo *La Cigarra* nos había iluminado la oscura caverna en los años de plomo.

¿Que cómo terminó aquello? La Walsh se extendió más de una hora, los bomberos se hartaron de hacer señas de todo tipo para que desalojáramos, los suspiros y los aplausos del público empañaron todas las butacas, entonces ella me miró con ceño propositivo:

—¿Qué?... ¿Nos vamos a despedir sin cantar? —Y comenzó a tararear “Cantando al sol, como la cigarra, después de un año bajo la tierra...” a capela.

Un coro de emociones trinó.

Aquella noche, me regaló *Diario Brujo* con esta dedicatoria:



PD: Éramos tan rudimentarios aún en aquellos años, que el fotógrafo ¡era mi marido! Llevó una cámara de fotos con rollo de no sé cuántas asas (porque tampoco teníamos cámaras digitales ni celulares en el 2001). Pues pasó que el pobre hombre, esposo al fin, no cerró bien la tapa y no salió ni una

foto del evento. Se velaron. Al día siguiente, el único periódico que había, no dio cuenta el acto. Una frustración total para la feria, pero yo ¡alegre!, pues me llevaba en el corazón y la memoria lo sucedido.

En mayo de 2018, diecisiete años después, gracias al ingenio de Rodrigo Ures (biógrafo de María Elena) que me sugirió la idea de preguntar en el diario por ese acontecimiento en el Teatro Real, gracias también al periodista José Playo a quien le consulté si tal vez en el archivo quedó algo, y de la editora de arte del diario *La Voz del Interior*, Soledad Soria, que realizó la búsqueda, sucedió el milagro: el 26 de mayo de 2018, a las 14:35, llegaron a la casilla de mi correo electrónico cuatro maravillosas fotografías que habían tomado pero luego no publicaron por falta de espacio en la tirada de esa jornada.

Como si la misma varita mágica que me eligió para presentarla, siguiera funcionando... Creer o reventar.



Graciela Bialet

Ministerio de Educación de la Nación
Buenos Aires, diciembre 2022