



Pablo Pineau



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

MÓDULO 4

**Historias
del enseñar
a leer y escribir**

Pablo Pineau



PRESIDENTA DE LA NACIÓN

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

MINISTRO DE EDUCACIÓN

Prof. Alberto E. Sileoni

SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Lic. Jaime Perczyk

JEFE DE GABINETE

A.S. Pablo Urquiza

SUBSECRETARIO DE EQUIDAD Y CALIDAD EDUCATIVA

Lic. Eduardo Aragundi

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN EDUCATIVA

Lic. Delia Méndez

DIRECTORA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Lic. Silvia Storino

ÁREA DE CAPACITACIÓN

Lic. Margarita Marturet y Lic. Carlos Ruiz

Pineau, Pablo

Historias del enseñar a leer y escribir / Pablo Pineau ; coordinado por Mercedes Potenze y Fernanda Benítez. - 1a ed. -

Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2012.

48 p. ; 22x17 cm. - (Serie Temas de Alfabetización; 4)

ISBN 978-950-00-0915-7

1. Conferencias. 2. Alfabetización Inicial. I. Potenze, Mercedes, coord. II. Benítez, Fernanda, coord.

CDD 374

Fecha de catalogación: 23/11/2011

COORDINACIÓN DE LA PUBLICACIÓN: Fernanda Benítez y Mercedes Potenze

AUTORAS: Pablo Pineau

COLABORADORAS: María Laura Piarristeguy y Patricia Bavaresco.

Agradecemos especialmente a Beatriz Massine, Silvia González y Pilar Gaspar del Departamento de Áreas Curriculares de la Dirección de Gestión Educativa; a Mirta Torres del Área de Educación Rural, y a Sara Melgar del Instituto Nacional de Formación Docente.

Coordinación de Materiales Educativos

Coordinador: Gustavo Bombini

Responsable de Publicaciones: Gonzalo Blanco

Asistente editorial: Cecilia Pino

Documentación fotográfica: María Celeste Iglesias

Edición: Gabriela Laster

Corrección: Virginia Avendaño

Diseño y diagramación: MZMS - Alfredo Stambuk

© 2011, Ministerio de Educación de la Nación

Pizzurno 935, CABA

Impreso en la Argentina

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

Estimados colegas:

La palabra *alfabetización* se utiliza, en sentido amplio, para hacer referencia a las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso, la apropiación y la recreación de la cultura escrita que la humanidad ha producido a lo largo de su historia. Saber leer y escribir es una condición necesaria para el ejercicio pleno de un conjunto de derechos, como la atención de la salud, el trabajo decente, el ejercicio de la ciudadanía, la educación permanente.

Alfabetizar, entonces, supone la distribución de ciertos saberes centrales para una inclusión social igualitaria y para la construcción de una sociedad más justa. Desde el Ministerio de Educación impulsamos una política de alfabetización inicial para garantizar la distribución del conocimiento y así superar desigualdades de partida en los entornos sociales de los niños.

La escuela ha tenido desde sus inicios una misión alfabetizadora. Es responsabilidad del Estado generar las condiciones para fortalecer políticas de enseñanza que enriquezcan la tarea de los docentes en el desafío de construir una escuela basada en la confianza y en la apuesta de que todos pueden aprender.

Los saludo con la alegría de formar parte de un trabajo colectivo para garantizar una escuela inclusiva, en la que todos puedan aprender.

Prof. Alberto E. Sileoni

Ministro de Educación

Índice

Historias del enseñar a leer y escribir

Pablo Pineau	9
--------------------	---

Pablo Pineau es doctor en Educación (UBA), máster en Ciencias Sociales con Mención en Educación (FLACSO), licenciado en Ciencias de la Educación (UBA) y profesor de Enseñanza Primaria. Es profesor regular de la UBA y de institutos de formación y capacitación docente. Es autor de diversos trabajos en temas de historia, teoría y política de la educación. Ha ejercido la presidencia de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación.

Historias del enseñar a leer y escribir

Pablo Pineau

Buenas tardes a todos. En la Universidad Nacional de Luján codirigí, con el profesor Rubén Cucuzza, un proyecto de investigación que se llamó “Historia social de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina” (proyecto Histelea).¹ Quiero contarles los resultados de aquel proyecto de investigación. Por lo menos, resultados parciales –el proyecto sigue actualmente bajo la dirección de Rubén Cucuzza y la codirección de Paula Spregelburd, en la Universidad de Luján–.

¿Qué es esto de Histelea? ¿Qué salimos a mirar? ¿Qué queremos trabajar nosotros? En algún lado, nuestro proyecto surge, si quieren, en diálogo, en disputa, en oposición, en consonancia con las lecturas que encontrábamos sobre el problema de la lectura y la escritura, muy vigentes en la educación argentina, sobre todo en los últimos años, aunque esto se puede arrastrar muchos años atrás, a partir de, probablemente, nuestra madre inspiradora: la “querella de los métodos”. Uno puede ver cómo ese famoso libro de Berta Braslavsky de 1959 –*La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura*– va a hablar en términos de querella, va a plantear que hubo un campo de debate, hubo un campo de condiciones de producción de distintas posiciones que se enfrentaron para ver cómo se enseña a leer y escribir a los chicos, que es,

1 <http://www.histelea.unlu.edu.ar/index.html>.

probablemente –sigue siendo– casi la función central de la escuela. Sa-
líamos a discutir con algunas lecturas que yo llamaría evolutivas. Lo que
uno puede ver es que las lecturas que predominaban presuponían que
en algún lado las modificaciones en las formas de enseñar a leer y escri-
bir respondieron más a cuestiones evolutivas de la búsqueda del buen
método que a otras cuestiones. Nosotros decimos que sí, pero no, que
en realidad esta es una lectura posible, y está muy bien, pero que desde
la mirada histórica nuestras preguntas no venían a aportar a pensar cuál
es el mejor método –pregunta que es lícita, que es válida, que hay que
hacerla, y que es importante que nos la contestemos–, sino que nuestra
pregunta no era tanto cuál era el mejor método sino una pregunta más
histórica: por qué en tal momento histórico se creyó que ese método era
el mejor, lo fuera o no lo fuera. Nuestra evaluación no tenía que ver con
evaluar concretamente “es o no es el mejor método”, sino con tratar de
ver por qué en tal momento histórico se usaron tales libros de texto, por
qué en tal momento histórico se creyó que esos eran los mejores libros,
se creyó que ese era el mejor método, se creyó que leer era eso y que
escribir era esto. Queremos historizar, queremos plantear, por ejemplo,
que la pregunta no es ¿qué es leer?, sino ¿qué es leer hoy?, ¿qué fue leer
antes?, y en qué forma estas concepciones previas siguen estando pre-
sentes, a veces como traba y a veces como ventaja. Solemos pensar a
la historia, al aula, como un gran espacio de sedimentación, un espacio
donde voces viejas, voces antiguas, voces no por eso desautorizadas, no
por eso equivocadas, siguen jugando, probablemente muchas veces las
formas concretas, la propia biografía de los sujetos, las formas en que los
propios sujetos aprendieron a leer y a escribir. Este es un concepto de
André Chervel, un interesante investigador francés: cada generación fue
formada con cierta matriz educativa, con cierta cultura escolar, dice él. Y
cada generación tiende a pensar que esa cultura escolar es la correcta y
esta le juega en algún lado; para poder incorporar las nuevas cuestiones
tiene que establecer puentes con aquella, no puede pensar la ruptura

total, y tal vez la ruptura total sea una forma de establecer puentes, pero sobre todo tiende a pensar que aquella forma era la correcta, porque fue su forma, porque de hecho le fue efectiva, fue lo que le permitió aprender. Entonces, nosotros queríamos revisar estas ideas; la pregunta central, distanciándonos del debate didáctico, era tratar de ver por qué cierta prescripción en tal momento histórico se consideró la correcta. Por eso, cuando hicimos el proyecto originariamente era una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura. Después quisimos sumar lo de la historia social. La idea de historia social iba en esta línea de no simplemente una historia, no es una historia evolutiva, no es una historia de la sucesión, sino que es una historia social. Cuando pensamos la idea de historia social –y probablemente hoy tampoco lo llamaría historia social, sino historia cultural–, acompañando un poco los debates dentro del campo histórico, buscábamos tratar de ver las relaciones por definición complejas, contradictorias, múltiples que se establecen entre la enseñanza de la lectura y la escritura y el resto de las dimensiones sociales. En qué manera se establece la forma de leer y escribir con la ciudadanía, por ejemplo, es un eje central: la idea del ciudadano alfabetizado. En la Argentina casi no hubo proyectos concretos, pero en muchos países del mundo la condición de ser alfabeto para ser votante existió. En la Argentina nunca se exigió, pero hubo quienes lo propusieron. Uno puede ver cómo históricamente se planteó la idea de “quien no sabe leer y escribir no puede votar”. Hay una relación muy fuerte entre lectura y escritura y política, entre la idea de leer y escribir y la civilización, entre leer y escribir y el progreso del país, con ciertos modelos políticos, con ciertos modelos económicos, con ciertos modelos culturales, con ciertos modelos sociales. Queremos ver cómo desde un objeto concreto: la historia de la enseñanza de la lectura y escritura inicial, cómo eso tenía que ver con otras dimensiones del futuro, con otras dimensiones sociales. Esta es nuestra pregunta.

Empezamos a investigar el tema, y tal vez privilegiamos más la lectura que la escritura, en parte porque nos quedamos fascinados por la

obra de un historiador francés que ha andado mucho por la Argentina, que es Roger Chartier. Cuando Chartier hace una historia de la lectura, plantea que una historia de la lectura presupone tres elementos. Por un lado, él habla del **objeto libro**, recuperar toda una cierta tradición vinculada a la idea del objeto libro. Como él dice –es una idea muy interesante–, “los escritores no escriben libros, escriben textos que las editoriales vuelven libros”. Cuando uno dice: escribí tal libro..., se podría decir: usted no escribió un libro, usted escribió un texto que después un montón de procesos de producción, diseño, diagramación, distribución, mercantilización, volvieron un libro. Cuando uno dice qué libro escribió tal autor, se trata de una metáfora; el autor en realidad escribió un texto. Ese texto tuvo una cantidad de modificaciones para volverse libro. Él dice que hay que recuperar la dimensión del libro en tanto objeto. Que no es lo mismo leer un papiro o leer una pantalla que leer un libro. No es lo mismo leer un libro que se puede sostener con una sola mano que leer un libro que no se puede sostener. No es lo mismo, para el caso de la escuela, leer un libro de tapa dura que un libro de tapa blanda, no es lo mismo leer un libro pegado que leer un libro anillado, no es lo mismo leer un libro que trae un CD que leer un libro que no trae un CD. Hay algo del orden de la materialidad del objeto con el cual leemos, donde se inscribe lo que estamos leyendo, que es central para entenderlo; hay toda una idea de volver a ver la materialidad: si tiene imágenes, no tiene imágenes, tiene imágenes a color, cuál es el diseño, dónde se ubican las imágenes. Hay toda una dimensión del libro en tanto objeto que es central para entender esta cuestión, y por otro lado, en la idea del libro –y sigo con Chartier– en tanto mercancía. Esto cuesta pensarlo, pero el libro es un objeto de consumo. Es una mercancía más. Yo no puedo entender las políticas de enseñanza de la lectura y la escritura (y voy a tratar de no dar el nombre de ninguna editorial) sin entender las editoriales, sin entender las políticas editoriales, sin entender el problema de los precios de los libros, sin entender las formas de distribución. ¿Cómo llegaba *El ne-ne* a los confines del país? ¿Quién lo vendía? No es lo mismo comprar un

libro en una librería especializada que en el almacén de ramos generales, como muchas veces se hacía. Hay algo del objeto que es lo que menos investigamos, supongo que por este pudor que nos da pensar el libro como un objeto de consumo. Bueno: qué libro pido y cuánto cuesta. Esto es una pregunta que hace muchos años no se hacía. La idea de cómo los libros fueron incluyendo muchas modificaciones que respondían a criterios didácticos, por ejemplo incluir ejercicios en los libros, y además, a criterios mercantiles. Si el libro está usado, hay que comprar uno nuevo, si en el libro hay actividades, esto impide esa práctica muy tradicional de usar el libro del hermano. Que, además, tenía que ver con una tradición: uno puede encontrar familias enteras que reconocen la misma lectura porque leyeron el mismo libro. Y cuando digo el mismo libro no digo sólo el mismo texto, sino el mismo libro. Si el libro tiene ejercicios, el libro no se puede usar más. No estoy hablando de que eso esté bien o esté mal, estoy diciendo que esto no es inocente, deja marcas, no es lo mismo leer un libro usado que no poder usar un libro usado. No es lo mismo que el libro sea sólo mío, o que sea un libro de distintos lectores. No estoy tomando posición, lo que quiero que vean es que no es inocente, no es ingenuo, no es lo mismo usar un libro de muchas generaciones, escrito por el hermano, que un libro que sólo usé yo y ya está, no se puede volver a usar. Fíjense la diferencia entre un libro que una vez consumido se acabó, y un libro que se mantiene.

Por un lado, dice Chartier, hay que mirar el libro en tanto objeto, en tanto producto. Mirar el libro, por ejemplo, para entenderlo, ver quiénes participan de su factura. Sólo adelanto un tema: la importancia, por ejemplo, que en los libros de lectura y de texto actuales tiene el diseñador gráfico, figura inexistente en las décadas de 1920 y 1930. La caja, esa categoría que se usa para quien escribe libros: caja no había en los veinte y los treinta. El libro se escribía y duraba la cantidad de páginas que se precisaba. Hoy aparece toda una idea de cierto diseño, cierta caja, aparecen otros integrantes para que el texto aquel se vuelva un libro, en tanto

su condición material: forma, tamaño, peso, material con que está hecho. Tiene que ver con la durabilidad, y en tanto mercancía: precio, distribución, uso. Primera cuestión.

El segundo elemento para entender esta historia, que es central para los libros de texto, es *el texto mismo*, qué dice el libro. Cuál es el mensaje, qué es esto que el autor escribió, analizar los textos. Y uno puede encontrar que en la Argentina hubo dos grandes tradiciones de análisis de contenidos. En las décadas de 1960 y 1970, acompañando la renovación cultural de aquellos años, acompañando el discurso crítico, hubo una cantidad de trabajos (*Los libros de texto en América Latina*, compilado por Giorgio Bini y publicado por Nueva Imagen, es el más famoso) que lo que buscan hacer, sobre todo desde la teoría, desde la ideología, sobre todo desde la idea de currículum oculto, es demostrar la imposición ideológica que había en los libros de texto. Hay un libro famoso de Bambozzi, italiano, publicado por Nueva Visión en la Argentina, que se llamaba *Verdades que mienten*. Tenía que ver con esto, cómo las supuestas verdades que decían los libros de texto eran mentiras. Denunciaba la dominación de género, la dominación capitalista, en un texto muy vinculado a la sociología crítica de la educación. Nosotros creemos que está muy en sintonía con un libro muy de moda en aquella época que era *Para leer el Pato Donald*, de Ariel Dorfman y Armand Mattelart. Lo que hacían estos autores era denunciar cómo en las supuestamente inocentes historietas del Pato Donald había toda una imposición ideológica. Creemos que hubo algo de esto, hubo una buena cantidad de trabajos muy interesantes que denunciaron lo que llamamos el currículum oculto, en la categoría exacta. Cómo los libros de lectura, en la supuesta objetividad, en una supuesta ingenuidad, en realidad tenían una imposición ideológica fuerte, vinculada al machismo, al capitalismo, al etnocentrismo, a la discriminación de los pueblos originarios. Hay muchos trabajos sobre la imagen de los pueblos originarios en los libros de lectura; todavía hoy hay imágenes que perviven, imágenes que persisten, pueblos

originarios que en los textos, aún hoy, entran sin historia, entran como estampa, pueblos originarios que entran sin trabajo. Encuentren algún libro de texto hoy que diga que los pueblos originarios trabajaban. No, pescaban y cazaban. En ningún lado dice que trabajaban. Aún hoy (uno puede ver los trabajos de Teresa de Artieda en el Chaco), persiste la idea de que los pueblos originarios empezaron a trabajar cuando llegó el Estado nacional. Que lo que hacían antes no era trabajo, era pescar, cazar, recolectar, pero la dimensión de la caza, la pesca, la recolección no es entendida, no es presentada a los chicos como trabajo. Eso no es trabajo. El trabajo es asalariado, con patrón... Entonces, tiene que ver con una línea de trabajo muy fuerte en los setenta, que todavía es muy fértil, de ver cómo desde la teoría de la ideología, estos libros de lectura supuestamente objetivos, ingenuos, inocuos, imponían ideología. Y en los ochenta –más vinculado a la teoría de los saberes socialmente válidos, del monopolio del conocimiento, líneas desarrolladas por FLACSO en la Argentina con el Georg-Eckert-Institut, de Alemania–, la mirada que se echó a los libros de texto (y esto fue más a los de la escuela media que a los de primaria) no tuvo que ver con tratar de denunciar la imposición ideológica sino con la desactualización de los contenidos. Una buena cantidad de investigaciones que venían a plantear que la historia que enseñaba la escuela no era la historia científica, que la física que enseñaba la escuela no era la física científica; con volver a plantear cómo esos libros de texto y libros de lectura (pero más los libros de texto) daban versiones desactualizadas. En los ochenta la pregunta no fue tanto por la imposición ideológica sino por la desactualización de los contenidos.

Estas dos críticas cambiaron los libros de texto. Digamos, la crítica a la imposición ideológica permite ver cómo en los setenta los libros de lectura que aparecen, en mayor o menor medida, intentan ser libros donde esta imposición ideológica no sea tan clara. Y en la década del ochenta, la denuncia de que los libros de lectura estaban desactualizados en términos científicos llevó a un cambio muy importante que todavía

vivimos, y es que los libros de texto dejaron de ser escritos por docentes para ser escritos por académicos. Uno puede ver cómo esto se está revisando, pero en realidad los libros de escuela media, hasta los ochenta y noventa, eran escritos por profesores consagrados: Ibáñez, para poner un ejemplo clásico. En los ochenta y los noventa se dijo que en realidad esa versión estaba desactualizada, entonces hubo un impacto en las editoriales, que empezaron a contratar a académicos para escribir los libros, académicos que modificaron fuertemente los libros.

Y el tercer lugar, que probablemente sea el mayor aporte de Chartier, es la *escena de lectura*, cómo se lee concretamente, cómo se efectiviza el acto de leer. No es lo mismo leer en voz alta que leer en voz baja, no es lo mismo leer en la casa que leer en público, no es lo mismo leer sentado que leer en grupo, no es lo mismo leer por placer que por obligación, no es lo mismo la lectura que hacen los hombres que las mujeres, los niños que los adultos, digamos, se busca recuperar la escena concreta en la cual el lector se encuentra con el texto. Entonces, Chartier nos dice: una historia de la lectura tiene que ver con tener en cuenta (y piensen cómo estas son dimensiones para pensar las prácticas concretas de enseñanza) con qué objetos enseñamos a leer y escribir, con qué textos y en qué escenario. Generalmente, tendemos a naturalizar la primera y la tercera dimensiones, no nos damos cuenta de que son históricas. Si podemos ver lo de los textos, la cuestión de analizar los textos. En cuanto a la escena concreta de lectura, se construyó una categoría central que es la de leer bien. La escena de lectura validaba la buena lectura: si se lee como dice la escena, eso es leer bien.

Entonces, un poco con toda esta matriz empezamos a investigar, que es lo que quiero plantearles a ustedes, una especie de línea de tiempo, un cambio, un derrotero –obviamente, la palabra evolución no me está gustando– de cómo se enseñó a leer y escribir en la Argentina utilizando como fuente principal (que es lo que voy a hacer yo hoy, ahora) los libros de texto o lo que llamaríamos libros de texto, digamos.

Probablemente también “libros de texto” sea una categoría históricamente situada, ¿no? Antes de fines del siglo xix la categoría libro de texto, libro de lectura, no es útil. Con lo cual los voy a invitar a esto, a empezar a caminar por la historia, en algunos momentos. Por supuesto no voy a hablar de todos los momentos, sino de momentos que nos parecieron claves para ver cómo se fue construyendo este leer y escribir.

Voy a empezar yendo muy atrás. Voy a intentar ir a la Conquista. En algún lado la Conquista tuvo que ver con una escena de lectura y escritura, tuvo que ver con algo que alguien leía y alguien escuchaba. Cuando fue descubierta América y encontraron a los pueblos originarios, un gran debate que se dio en España era sobre si los indios tenían alma o no tenían alma, y en aquel entonces eso quería decir si eran humanos o no. La condición humana (ustedes piensen que todavía el siglo xviii no había llegado) estaba asociada a la idea de tener alma, no a tener razón (todavía no había Descartes, no había Pascal). Si tenían alma les cambiaba mucho la vida a los indios, enormemente. Por un lado, si tenían alma implicaba que no podían ser esclavos, no podían ser esclavizados, no podían ser vendidos, no podían ser considerados mercancía. Ya se había decidido que como los negros no tenían alma podían ser esclavos. Los negros podían ser esclavizados porque no tenían alma y además (y esto es central para la educación) que si tenían alma debían ser evangelizados, y la evangelización tenía que ver entonces con la educación, eran educables. Piensen –esto es interesante de ver, sin hacer anacronismos– cómo la condición de educabilidad se estaba discutiendo, ¿no? Esta idea de quiénes son educables, quiénes no, la condición humana asociada a la condición de educabilidad. En 1536 se enfrentan en Salamanca dos grandes intelectuales, fray Bartolomé de las Casas sosteniendo la hipótesis de que los indios tenían alma, este gran defensor de los indios que venía de muchos años de trabajo en América, y Juan Ginés de Sepúlveda, que defendía la teoría contraria, que los indios no tenían alma. El debate duró como cuatro o cinco días y se le dio la razón a fray Bartolomé de las Casas. Se decidió entonces que los

indios tenían alma. Esto implicaba que, por un lado, no podían ser esclavizados y, por otro lado, que tenían que ser evangelizados. Se creó un texto que es el *Requerimiento*. Se encomendó a José López de Palacios Rubios, que era el gran jurista de la Corona, el mayor experto escribano, que escribiera un texto que debía ser leído a los indios antes de conquistarlos: un requerimiento. El texto estaba escrito en latín, que era considerada la lengua correcta, digamos, la lengua culta. En algunos casos se traducía, y antes de avanzar con las armas, los conquistadores tenían la obligación de leerles este texto: el *Requerimiento*.

Las fuentes nos cuentan que, muchas veces, el *Requerimiento* lo leía alguien desde la quilla de un barco a una isla; y si escuchaba alguien, bien, y si no escuchaba, nada. Pero también las fuentes nos cuentan que muchas veces el texto intentó ser leído (que me parece más interesante) con una cierta y clara intencionalidad del conquistador de pasar este contenido; un buen docente, un conquistador que realmente creía en eso, estaba convencido de que esa era la verdad, y que hizo todos los esfuerzos, convocó a los indios, consiguió algún traductor. Muchas veces este texto era traducido a cuatro lenguas: del latín al español, del español a una lengua originaria y de otra lengua originaria a una tercera lengua originaria, con esa intención, de buena fe. Es fácil analizar el caso del que les contaba que leía en la quilla del barco. Creo que es más rico ver el caso de aquel que lo hacía convencido. ¿Qué dice el *Requerimiento*? Comienza planteando de parte del rey don Fernando y de su hija doña Juana, reina de Castilla, “domadores de pueblos bárbaros” (miren la definición), “Nosotros, sus siervos, les contamos y hacemos saber como mejor podamos que Dios nuestro señor creó el cielo y la Tierra...”, y les cuentan toda la teología católica:

Dios creó al mundo en siete días, mandó a su hijo, su hijo vino a salvarnos, creó la Iglesia católica, está el Papa. El Papa les cedió a los reyes católicos las tierras españolas, las tierras americanas. Ellos vienen a contarle esto.

Entonces Sus Altezas, les enviaban para que les predicasen y enseñasen nuestra Santa Fe y todo ellos de su libre, agradable voluntad, sin premio ni condición alguna, se tornaron cristianos y lo son, y Sus Majestades los recibieron alegre y benignamente [...]. Por ende, como mejor podemos os rogamos y requerimos que entendáis bien esto que os hemos dicho, y toméis para entenderlo y deliberar sobre ello el tiempo que fuere justo, y reconozcáis a la Iglesia por señora y superiora del universo mundo, y al Sumo Pontífice llamado Papa, en su nombre, y al Rey y reina doña Juana, nuestros señores, en su lugar, como a superiores y reyes de esas islas y tierra firme, por virtud de la dicha donación y consintáis y deis lugar que estos padres religiosos os declaren y prediquen susodicho. Si así lo hicieseis, haréis bien y aquellos que son tenidos y obligados, y Sus Altezas y nos en su nombre, os recibiremos con todo amor y caridad y os dejaremos a vuestras mujeres e hijos y haciendas libres y sin servidumbres, para que de ellas y de vosotros hagáis libremente lo que quisieses y por si bien tuvieseis...

Bueno, y sigue planteando todas las bondades que tendrían si aceptan el requerimiento:

Y si así no lo hicieseis o en ello maliciosamente pusieseis dilación, os certifico que con la ayuda de Dios nosotros entraremos poderosamente contra vosotros y os haremos la guerra por todas las partes y maneras que pudiéramos y os sujetaremos al yugo y obediencia de la Iglesia y de Sus Majestades, y tomaremos vuestras personas y de vuestras mujeres e hijos y los haremos esclavos y como tales los venderemos y dispondremos de ellos, como Sus Majestades mandaren, y os tomaremos vuestros bienes, y os haremos todos los males y daños que pudiéramos como a vasallos que no obedecen ni quieren recibir a su señor y le resisten y contradicen; y protestamos que las muertes y daños que de ello se siguiesen sea a vuestra culpa y no de Sus Majestades, ni nuestra, ni de estos caballeros que con nosotros vienen. Y de como lo decimos y requerimos pedimos al presente escribano que nos lo dé por testimonio signado, y a los presentes rogamos que de ello sean testigos.

Este documento, esta escena de lectura, es muy interesante para pensar la historia de la educación argentina y la historia de la educación latinoamericana. Adriana Puiggrós dice que es la escena fundante de la pedagogía latinoamericana. Fíjense en el dispositivo, bien interesante. Por un lado, figuras bien distintas, hay quien lee y quien oye leer; el conquistador lee y el conquistado oye leer, no hay texto, simplemente puede escucharlo. De hecho, cuando le dicen esto a Atahualpa, Atahualpa se enoja, revolea el papel y esto provocó la matanza de Cajamarca. Yo creo que es el mejor ejemplo de pedagogía bancaria, según habla Paulo Freire. Cuando Freire habla de “educación bancaria”, está hablando del *Requerimiento*, creo yo, ¿no? Hay quien tiene el saber, quien viene a plantear la verdad, a otro que solo puede aceptar y solo puede escuchar, no puede preguntar. En realidad no existe la posibilidad de cuestionamiento, es sólo la aceptación, digamos. Le trae al otro lo mejor que puede, fíjense la buena voluntad: mandé a escribir el texto por el mejor de todos los escribanos del reino, hay un escribano aquí que da fe, te lo hago traducir, te lo explico bien, si no entendés es por culpa tuya... No sé si les suena a algo: hemos echado mano de todos los dispositivos, te lo explicamos de mil formas distintas, llamamos a psicólogos, trabajadores sociales, todos, y vos seguís sin aprender: la culpa es tuya.

Cuando en cierta forma este dispositivo se reactualiza en las escuelas, se está recuperando esta vieja concepción. Hay una cierta idea de buena voluntad, ¿me entienden? Este dispositivo de culpabilización de la víctima es central, te voy a pasar por encima y la culpa es tuya porque no aceptaste, yo lo hice de mi mejor buena voluntad, más no puedo hacer. Fíjense cómo acá no hay palabra del otro, fíjense cómo este mismo texto era leído a todos los pueblos originarios de la América española, cuya diversidad era impresionante: pueblos sedentarios, pueblos nómades, pueblos agricultores. No importa, hay un dispositivo pedagógico de unificar al otro en la creencia de que no es, no tiene la buena nueva; fíjense cómo este dispositivo los unifica a todos en lo que no son, no puede ver

las variedades internas, se lee el mismo texto a cualquier pueblo, porque total son todos iguales porque lo que no tienen es esto. Insisto: fíjense en cómo estos dispositivos centrales van a fundar un debate. Por eso digo que creo que es el mejor ejemplo de pedagogía bancaria; cuando Freire discute, está discutiendo con esto, no con el conductismo. Está discutiendo con esto, hay que pensar la pedagogía latinoamericana en una clave distinta del *Requerimiento*, pero fíjense que es una escena de lectura central, hay quien lee y quien oye leer. Sí, hay una autoridad de la palabra escrita.

Quiero avanzar también en los juegos de traducción: imagínense la mejor traducción posible, ¿cómo se dice *Papa* en guaraní?, ¿cómo se dice *Reino de España* en náhuatl? Hay algo de una traducción imposible, hay trabajos en literatura latinoamericana bien interesantes que plantean la literatura latinoamericana como una traducción imposible. Siempre el conquistado debe hablar la lengua del conquistador, en ningún momento se plantea que el conquistador hable la del conquistado, y siempre él habla mal, porque hay algo de la traducción imposible.

Pensar que la pedagogía latinoamericana parte de la conquista de América surgió de una escena de lectura con un texto escrito, con alguien que le leía a otro este texto, de buena voluntad. Uno puede leerlo y, más allá de esto, hay un comienzo de buena voluntad, te explico cómo son las cosas, te traigo lo mejor, lo hice traducir, escribir por el mejor escribano, ¿qué más querés que haga? Qué otra cuestión me queda que culpabilizarte, si te paso por encima, si yo más no puedo hacer, lo que puedo hacer es darte la palabra que es lo impensable ¿no? Pedirte la opinión acá es imposible, porque este sujeto, al ser definido desde la carencia, nunca va a poder opinar. Pero esta escena: el *Requerimiento* como escena fundacional, se va a repetir todos los días, va a ser una escena a la cual la pedagogía latinoamericana vuelve.

Para avanzar más con la escritura y la lectura en la Argentina, voy a empezar a ver una cuestión metodológica, ver cómo durante muchos

siglos se aprendió a leer y a escribir, que primero eran prácticas claramente diferenciadas, por eso nuestro proyecto: *Historia de la enseñanza de la lectura y de la escritura en la Argentina*. Lectura y escritura eran prácticas claramente diferenciadas, y su enseñanza era claramente diferenciada. Era mucho más común saber leer que saber escribir. Primero porque, por ejemplo, leer era mucho más barato, dato no menor: con un solo libro yo puedo enseñar a leer a muchos, la escritura fue un trabajo durante mucho tiempo caro, conseguir papel y tinta ni les cuento. Ustedes piensen en el sistema colonial de América, lo que era conseguir tinta en el Río de la Plata, o en todo país. Implicaba mover todo el comercio colonial, implicaba dos océanos, el Atlántico y el Pacífico, meses y demás, y era muy caro. Se escribía con pluma de ganso, con la pluma de ganso era muy difícil escribir, porque hay que estar todo el tiempo sacándole punta, por ejemplo. La escritura era un saber más artesanal, tenía que ver más con la cuestión artesanal, el que escribía era un artesano; de hecho, durante siglos los escritores y los escribanos eran artesanos porque sabían escribir. Había una técnica artesanal –los pueblos orientales la mantienen–, no era algo sencillo. Para esto de escribir con letra corrida va a tener que haber una serie de cambios tecnológicos –desde el abaratamiento del papel, el abaratamiento por la creación de la pluma metálica, el abaratamiento de la tinta– para que la escritura sea una práctica común.

Seguramente habrán visto la película *Estación Central*. Ahí se puede ver cómo en muchas partes de América Latina persiste la idea de quien escribe para otro, quien todavía maneja el saber artesanal. De hecho, uno de los grandes impulsos que tuvo la creación del maestro fue la aparición de la imprenta, porque hubo muchos escribas que se quedaron sin trabajo en el siglo *xvi*, y lo único que sabían hacer (esto lo cuenta Sartori) era leer y escribir. Y se quedaron sin trabajo porque ahora se imprimían las cosas, entonces dijeron “bueno, enseñemos nuestro oficio”, y hay todo un avance en el siglo *xvi* de la aparición del maestro que enseña

a leer y escribir, porque son los escribanos que se quedan sin trabajo. Durante mucho tiempo leer y escribir fueron prácticas totalmente disociadas, la aparición del concepto de lectoescritura –que generalmente es explicado como un avance: es más rápido, es más cómodo, es mejor aprender a leer y a escribir conjuntamente– en realidad condensa luchas centrales entre lo que es leer y lo que es escribir, prácticas que no necesariamente estaban subordinadas la una a la otra. Históricamente uno puede ver cómo generalmente la lectura asociada a la oralización era más importante: la palabra, dar la palabra; y la escritura simplemente era como el soporte de lo que se decía, y hasta que algo no era dicho no valía; la escritura era el soporte de la lectura. Es diferente de la situación actual, cuando lo que vale es lo escrito. Durante mucho tiempo la escritura tuvo un lugar subordinado con respecto a la lectura, era simplemente el soporte, era simplemente lo que estaba ahí para que se pudiera leer. Pero hasta que no se leía (el *Requerimiento* era leído) no se efectivizaba. Lo que uno puede ver hoy es, por ejemplo, que la lectura está supeditada a la escritura, lo que importa es que esté escrito. Entonces, muchas veces el concepto de lectoescritura explicado en esta clave de un mejoramiento tecnológico –es más fácil, más rápido enseñar a leer y escribir a la vez, que por separado– esconde, disfraza, terribles peleas culturales sobre la lectura y la escritura. Piensen además cómo la lectura está mucho más asociada al analfabetismo. Uno puede escuchar leer, uno puede tener acceso a la lectura siendo analfabeto, no así a la escritura.

Durante muchos siglos, leer y escribir se dieron por separado. ¿Cómo se enseñaba a leer? Generalmente se enseñaba a leer a partir de una cartilla o silabario; lo primero que se enseñaba eran las letras; cuando todavía usamos la expresión “el abc” para implicar que son los primeros saberes viene de ahí, porque se pensaba que lo primero que se debía saber era el abecedario, el abc, que era lo primero que se aprendía. En la Argentina, en América Latina, no tenemos, no hemos encontrado, pero en Europa se usaban, por ejemplo, unas tablillas muy comunes –las

hornbook, en Inglaterra, los silabarios, los alterios en Francia—, que eran como unas planchas de madera donde estaba el abecedario y después alguna oración. Esto se pasaba de mano en mano, de familia en familia, eran como unas planchas de madera, como si fueran espejos con manija. Eran un objeto bastante común. En América Latina no hemos encontrado, pero sí el tipo de cartillas. Las más comunes eran simplemente el abecedario, había que aprender de memoria el abecedario y después se pasaba a las sílabas, fíjense cómo lo que se privilegiaba era la decodificación, no la comprensión, porque la comprensión va a venir después. Esto es algo en lo que están trabajando los franceses actualmente, revisando estas prácticas que a lo mejor en un momento nos parecían horribles, que tenían que ver con que, generalmente, cuando, a lo largo de los siglos, alguien llegaba a leer un texto, generalmente los primeros textos que leía eran textos que sabía de memoria, por ejemplo el padrenuestro, por ejemplo el avemaría. Generalmente, lo que se leía eran textos que ya se conocían, ya estaban previamente aprendidos de memoria. Con lo cual para leer no se precisaba comprender, porque ya se sabía lo que decía el texto, se privilegiaba la decodificación, porque el texto era conocido. Lo que va a pasar en Francia, plantea Chartier, es que con la aparición de la Revolución Francesa ya no va a haber más textos conocidos colectivamente, ya no va a haber como el padrenuestro o el avemaría que todos sabían; entonces apareció la idea de la comprensión. Pero hoy en Francia están volviendo a la idea de que tal vez valga más la pena que los chicos lean textos que ya saben de memoria previamente, porque de esta forma pueden poner más hincapié en tratar de entender la lógica interna del texto y no la comprensión. Entonces, tenemos esta versión más moderna de que importa más la comprensión que la decodificación, o que si no se comprende, bueno, a lo mejor algunos dicen tal vez trabajemos con textos que se saben de memoria: con poemas, con letras de canciones que ya conocen. Después vienen las sílabas, la combinación; sin sentido, ven las letras (*da-de-di-do-du*), la cosa más combinada. Este

orden se cambiaba, pero donde lo que se privilegia es la decodificación, no importa la comprensión. La unidad de sentido es la letra. Lo que marca la unidad de sentido es la letra, y los chicos las aprendían con estas cartillas, que tenían ocho o nueve páginas, eran objetos muy comunes, muy cotidianos, sin ilustraciones. Fíjense que tiene datos importantes: el uso de papel, hay mucho espacio en blanco, generalmente no tenían tanto espacio en blanco porque el papel era carísimo, como les contaba antes. Entonces estaba todo muy juntito, muy amuchadito, y esto impedía que hubiera un alto procesamiento didáctico [muestra una cartilla de 1812, y destaca el diseño, de ese material de ya entrando en el siglo xix]. Y una vez que aprendían a leer, la lectura inicial, se pasaba a utilizar estos libros que se llamaban los catones o catecismos. Por ejemplo “Catón cristiano y catecismo de la doctrina cristiana, para el uso de las escuelas”. Y ¿cómo eran estos libros? Nosotros usamos la categoría catecismo para hablar más que nada de la evangelización; en realidad el catecismo es un género literario, que es este sistema de pregunta-respuesta, pregunta-respuesta, pregunta-respuesta preestablecido. Por lo menos hasta la década de 1970, Música en los conservatorios de la Argentina se enseñaba así: “¿Qué es la música?”, “El arte de combinar los sonidos”. Bueno, en este sistema de pregunta-respuesta, hay una memorización, se aprendía de memoria. Fíjense que es un saber deductivo, no inductivo. Nunca la pregunta que viene cuestiona la anterior sino que se deduce de la anterior, nunca hay lugar para decir “espero”, “no me queda claro”, “tal vez”, “en una de esas”... Fíjense que la pregunta siguiente se deduce, tiene ver con la escolástica, con el buen saber, con el saber deductivo, de lo más general a lo particular. Y esto era un trabajo colectivo en el que se leían, se leían y se leían hasta que se aprendían de memoria. Ustedes piensen que durante mucho tiempo (y esto va a cambiar vertiginosamente en las últimas décadas), lo que se privilegió fue lo que se llamaba la lectura intensiva. Un buen lector era un tipo que había leído cuarenta libros muchísimas veces hasta que los sabía de memoria. Se

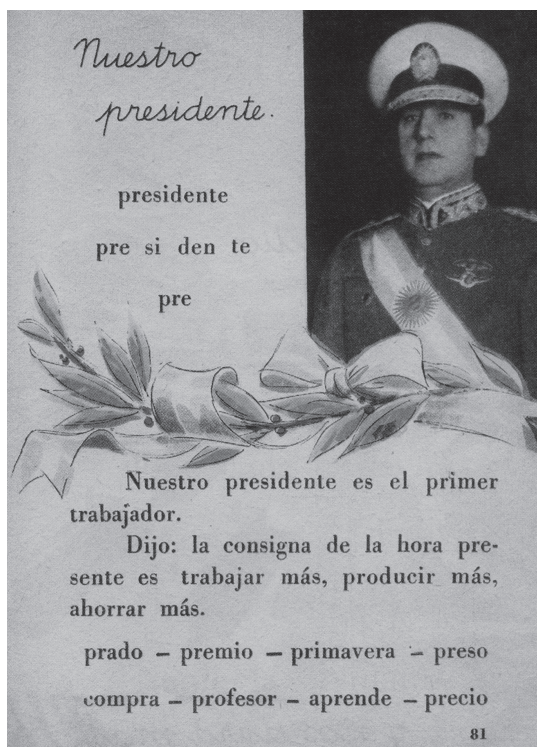
citaba de memoria porque se leían los mismos libros muchas veces, un buen lector eran cuarenta libros. Se puede ver hoy cómo lo que se privilegia es la lectura extensiva. Hay que leer mucho, pero antiguamente estaba esta idea de que la repetición, lo memorístico (además, esto permitía que con un solo libro leyeran muchos) permitía anticipar prácticas de lectura, uno podía haberse aprendido esto antes de haber llegado al libro, cosa que permitía esta idea de la lectura como algo del orden de lo colectivo, esto es, catequizar (una de las definiciones de catequizar, del diccionario de la Real Academia Española es difundir en voz alta. Tiene que ver con esta idea de la voz, la cosa oral, y con estos libros aparecían estas formas). Fíjense que acá hay una cierta relación, en términos políticos, entre esta forma de leer y lo que sería el súbdito. Un sujeto que va a adoptar una norma que va a privilegiar lo colectivo por sobre lo individual. La lectura, de alguna manera, es como el *Requerimiento*, la lectura está asociada a la sumisión. Acá no hay un lector crítico, acá no hay alguien que lee para apropiarse del texto y hacer algo con esto; acá hay alguien que lee para reproducirlo, repetirlo y aceptar una autoridad. Hay algo de lo colectivo, acá es muy difícil crear sujetos individuales, ¿no? Pensar en los sujetos modernos, ciudadanos, ilustrados, no casualmente Mariano Moreno va a decir “saquen estos libros y pongan el *Contrato Social*”. En 1810, una de las primeras medidas que toma Mariano Moreno tiene que ver con esto, con que con este modelo era muy difícil crear los nuevos sujetos. Cuando se produce la independencia en la Argentina, estos textos van a ser muy cuestionados, porque se plantea que estos textos no sirven para formar al ciudadano postindependentista, no sirven para crear al nuevo ciudadano de las naciones; uno puede ver cómo hay cierta renovación, cómo aparecen nuevos métodos, nuevos libros. Los estudios actuales de educación están planteando que en las décadas de 1860 y 1870 hubo una impresionante renovación pedagógica, que en realidad las leyes educativas –contra la versión más tradicional de que las leyes educativas, como la Ley 1420, de 1884– fueron el comienzo de los

cambios, en realidad parecía que fueran el final, que hubo toda una gran renovación décadas anteriores de las prácticas concretas: la prohibición de los castigos corporales, los cambios de los libros de lectura, en la formación docente, la aparición de la gradualidad, la idea de que mujeres y niños aprendan juntos, la idea de ampliar el currículum: no solamente leer, escribir y contar, sino leer, escribir, contar y cultura general. Todos estos cambios se van dando en las décadas de 1860 y 1870 y van a culminar con las leyes fundacionales de los sistemas de las provincias o la ley nacional, la Ley 1420. Fue un debate de renovación pedagógica como de veinte años, que llevó por delante la lectoescritura. Ustedes piensen cómo a fines del siglo XIX ya las cosas han cambiado mucho, ya casi que la condición de argentino tiene que ver con saber leer y escribir. Si bien nunca se puso como condición del votante saber leer y escribir, hay una idea de una escuela que se funda para crear la lectura y escritura, hay una creación de un ejército que va a cumplir esta función, que es el ejército normalista. Los normalistas eran formados fuertemente para enseñar a leer y escribir, hay una renovación en los libros de lectura, aparecen las imprentas nacionales, las primeras editoriales (como Estrada o como Peuser), editoriales familiares, se empieza a editar en la Argentina. Empiezan a converger una cantidad de elementos que van a modificar estas prácticas que venían de la colonia y van a crear lo que nosotros llamamos la escena de lectura moderna o escolar por excelencia, la escena de lectura con la cual, probablemente, los que tengamos más de cuarenta años aprendimos a leer y escribir, y algunas de estas prácticas quedaron en la escuela posterior.

Va a aparecer un nuevo método, por ejemplo *El nene*, un libro central para entender la cuestión. Para la palabra generadora, la unidad de sentido pasa de la letra a la palabra, se empieza con palabras sencillas, comunes. La unidad de sentido es la palabra, que se va desagregando y se va recombinando. Fíjense: palabras sencillas, cotidianas. Están en cursiva y en imprenta, porque se suponía que también se enseñaba a leer

y a escribir, ¿ven este salto? Este libro también muestra cómo se escribe, aparece la idea de la lectoescritura, aparece la imagen, que antes no estaba, una imagen en diálogo con el texto que, generalmente, hasta muy avanzada la cuestión, ilustra lo que está escrito, una imagen subordinada a lo escrito no es que aporta más información sino que simplemente ilustra. Y estos libros de lectura van a ser escritos, ahora, por maestros argentinos. Es más, yo trabajé mucho este tema, la consagración de un docente argentino era escribir un libro de lectura, y escribir un libro de lectura inicial ni les cuento: ahí sentía que profesionalmente había triunfado.

¿Cómo eran esos libros? Este texto, por ejemplo: “Mira cómo trabaja Trinidad, está cosiendo un traje para su hermano Ángel. Trinidad es una niña buena y trabajadora, ayuda mucho a su mamá viuda y pobre. Tra tre tri tro tru”. Claramente enseña el grupo *tra tre tri tro tru*, fíjense la lectura con cierto sentido, fíjense en los fines moralizantes: son lecturas cortas generalmente, moralizadoras. Esto es importante para entender posteriormente, por ejemplo, la pobreza, que es tematizada acá, que era un tema bastante típico en aquellos años; es tematizada en términos morales, no en términos sociales, no se plantea por qué Trinidad es pobre (o sí, porque la mamá es viuda). No hay un tema de problema social, los dilemas son dilemas morales, la pobreza es un problema moral, no es un problema social, y hay un fin moralista, hay una idea de cierta moralización: textos cortos, directos. Yo he trabajado mucho con ellos y algunos parecían risueños y uno no puede creer cómo crean verosimilitud. Estos arquetipos de los pobres buenos, los niños que se retan entre sí, niños que dicen: “yo estoy preocupado porque Rafael, un niño de mi grado, no se porta como corresponde. Yo me acerqué a Rafael y dije ¿por qué no cumples con tus tareas, no te avergüenzas de que tus padres...? Rafael me ha dicho tienes razón, Carlitos”. Uno encuentra ese tipo de lecturas, pero la imagen aparece una vez más para ilustrar, y esta era la escena de lectura, este es el ejemplo de qué era leer correctamente, acá hay toda una hexis corporal ¿ven? Parado, talones juntos, puntas separadas.



Bueno, el libro de lectura es un libro chico, que se puede tener en una sola mano, de tapa dura, fíjense la importancia del cuerpo de un buen lector para permitir esta escena de lectura, porque leer era leer bien en voz alta, hay todo un peso en que la buena lectura se efectiviza cuando se lee en voz alta. Piensen, además, este cuerpo, contar uno cuando llegaba a la coma, contar dos cuando se llegaba al punto, levantar la vista para mirar el auditorio.

Bueno, veamos *El escolar*, de Pablo Pizzurno, permite que yo les lea con voz clara y argentina, les voy a leer algún texto para que vean la cuestión. Pablo Pizzurno era realmente un pedagogo bien interesante, que discutía en el debate de la época y planteaba otras cuestiones. El texto empieza con una lectura que se llama “¿Por qué lee bien Laurita?”, y ahí nos plantea qué es leer bien:

En mi clase todos leemos bastante bien, con claridad y expresión [leer bien es leer bien con claridad y expresión] pero Laurita sobresale. El año pasado fue la primera en un concurso celebrado entre los mejores alumnos de varias escuelas del distrito.

—¿Cómo has aprendido a leer así? —le pregunta una mañana Rafael.

—Aplicando a la lectura el criterio de la verdad, según dice mi maestra. Con la entonación, con las inflexiones diversas de la voz, con las pausas, procuro

reflejar las ideas, las situaciones, los sentimientos contenidos en lo que leo, con naturalidad, como si yo interviniera en ellos, como si hablara.

—Sí, sí; pero ¿cómo sabes cuándo corresponde cambiar la voz, la entonación, o la rapidez?

Ah, un típico diálogo infantil, como verán, típico tema que los chicos hablan en los recreos.

—¡Ah! Yo estudio lo que voy a leer. Lo examino despacito despacito. Leo primero todo el capítulo para tener una idea del conjunto; después, si dudo, averiguo el significado de cada expresión; atiendo mucho cuando la maestra lee y explica; ensayo en alta voz varias veces; no descuido los signos de puntuación; pero, sobre todo, me preocupo del sentido, del carácter, del sentimiento del asunto. Y no leo ligero sino cuando la naturaleza del párrafo lo requiere. Evito con cuidado esas entonaciones declamatorias, exageradas, esas subidas y bajadas de voz casi al compás, ese abrir y cerrar alternativamente los ojos; huyo de todo lo que parece artificial, contra la verdad. ¿Te fijaste cómo leyó en el concurso aquella niña rubia que tenía un lunar tan lindo en la mejilla?

—Sí, pero la aplaudieron.

—La aplaudieron las personas de mal gusto, y muchos por cortesía. ¡Era tan hermosa la niña! Y sin embargo no fue aprobada por el tribunal.¹

O sea, fíjense cómo leer era leer bien en voz alta, había toda una hexis corporal, una forma de pararse. Fíjense el control del cuerpo, no está la lectura asociada al placer, a la distensión; es impensable un salón de lectura actual con esta escena. Sí, leer era esto, hay un cuerpo rígido disciplinado, leer era leer en voz alta. Fíjense cómo el leer en voz alta en países como el nuestro tiene un plus de control asociado a poder

1 Pizzurno, Pablo A. (1921): *El libro del escolar. Tercer libro para los grados elementales*, Buenos Aires, Aquilino Fernández. Una versión digitalizada se encuentra disponible en el sitio de la Biblioteca Nacional del Maestro (http://www.bnm.me.gov.ar/cgi-bin/wxis.exe/opac/?IsisScript=opac/bibdig.xis&dbn=LL&ver_form=2).

controlar las formas distintas de hablar, las tonadas, las expresiones regionales, las voces de los inmigrantes. Si yo leo en voz alta puedo imponer una lengua única, una única forma de hablar, fíjense que los niños hablaban de “vosotros” en el libro de lectura. Decir *ca*/*le* y no *caye* como decimos los porteños, hablar de *vosotros*, controlar las distintas voces, pronunciar la *r* como corresponde, las diferencias entre *s* y *z*. Hay una forma de control, esta era una impresionante clave estética, una importante forma de control poblacional buscaba unificar: los argentinos hablamos así, y se aprende a hablar en argentino en la escuela, la práctica de lectura en voz alta era una impresionante forma de control de las distintas expresiones culturales, porque leer era leer bien en voz alta. Uno puede ver cómo combinando esto, un método nuevo (la palabra generadora), un libro de texto (editado en la Argentina de esta forma, con este tamaño, escrito por docentes, con estas lecturas moralizadoras) y con una escena de lectura (pasá al frente y seguí leyendo, o lee ella pero sigue cualquiera, estas prácticas donde leer era leer bien en voz alta) fue el gran momento, el auge de la escolarización. Muchas generaciones se alfabetizaron de esta forma, y tuvo que ver con la construcción de estos modelos sociales, con ciertas ideas de repúblicas de masas, con ciertas ideas de cierto progreso.

Fíjense que si bien hay un modelo mucho más moderno, hay cierta idea de la sumisión del sujeto, todo lector es igual, leer bien es leer como Laurita. No hay formas individuales de lectura, hay una forma correcta de leer, a la cual todos deben someterse; no es una práctica individual, no hay distintas formas de leer y de escribir bien, tienen que ver con pautas establecidas, en la escritura se está escribiendo con cierta caligrafía, cierta lógica presupone lo rápido, lo moderno, lo claro. La cursiva, como lo individual y lo correcto, y, por supuesto, en cuanto al cuerpo, escribir con la derecha. Si van a las aulas de las escuelas viejas, van a ver que como siempre la luz entra por la izquierda, para que se iluminara la hoja; los pupitres y pizarrones se distribuían de forma tal

que la luz siempre entraba por la izquierda, porque indefectiblemente si alguien era zurdo como yo, le ataban la mano, escribir era escribir bien con la derecha, había también una cuestión de disciplinamiento.

Si sigo avanzando en el tiempo, un momento importante en el que vale la pena detenerse es el peronismo. Ustedes conocerán la anécdota de que durante el peronismo hubo una camada de los llamados libros peronistas. En 1952, el Congreso establece la idea de que la doctrina nacional justicialista es doctrina nacional y manda escribir los libros peronistas. La verdad, era muy interesante el tema para investigarlo, y había un par de trabajos que planteaban esta idea de que efectivamente esto implicó un cambio. Cuando investigamos la cosa dudamos un poco.

Hay una buena cantidad de investigaciones que leen estos libros de texto y encuentran, por ejemplo, que “Evita” aparece como pa-

labra generadora, de las cincuenta imágenes del libro, cuarenta son de Eva o de Perón o algo por el estilo; de cincuenta lecturas cuarenta hablan de Perón o Evita, y sacan como conclusión que el libro imponía ideología. La cosa es que es obvio, si de cincuenta imágenes cuarenta imponen al peronismo, mi pregunta es: ¿además de leerlo, qué hiciste con el libro? En clave de investigación, eso es simplemente leer un libro. Miran el libro y dicen: “acá



imponían ideología”. Sí, claro, es absoluto. Cuando trabajábamos con el peronismo, Rubén Cucuzza dijo algo genial, que fue que el peronismo tuvo el menos oculto de los currículum ocultos. Lo que tradicionalmente era oculto, lo que se enseñaba ocultamente, por ejemplo: en la época de Roca (están las fotos en el Ministerio de Educación) los niños escribían en el pizarrón “París es la capital del mundo civilizado”, en la época del peronismo escribían “Perón cumple, Evita dignifica”. ¿Cuál es la diferencia? El grado de intencionalidad: no hay ningún intento de ocultar nada ahí. Pero cuando Cucuzza decía esta idea: “el peronismo tuvo el menos oculto de los currículum ocultos” lo que dijimos es: “pero siempre hay currículum oculto”, en realidad lo que el peronismo hizo fue volver currículum explícito lo que antiguamente era oculto, total, descaradamente. Pero la gran pregunta era cuál era el currículum oculto del peronismo, no es que no hubo currículum oculto, ¿me entienden? Los saberes que estaban dentro del currículum oculto antiguamente, dentro del peronismo pasaron a ser currículum explícito. Esto no hizo que desapareciera el currículum oculto. Ahí se nos abrió una línea interesante para ver la cuestión de los libros de texto de manera distinta. Sólo quiero contar una anécdota cortita para pensar esta cuestión: en muchos libros de lectura la primera frase era “Evita me ama”. Como dice Rubén Cucuzza, Evita también fue palabra generadora. Mucha gente aprendió a leer y escribir con “Evita”. Uno dice: Evita palabra generadora, imposición ideológica. Obvio, descarada, clarísimo, no hay duda. Si la primera imagen de un libro es la foto de Eva Perón, la primera frase es “Evita me ama”, y lo único que uno puede decir es que buscaba imponer ideología, es simplemente leerlo, es un grado de obviedad, de intencionalidad, absoluto, es poco lo que decimos con esto. Quedarse en esa lectura es una lectura demasiado poco profunda. ¿En qué sentido lo digo? ¿Qué pasaba antes? ¿Qué decía el buen saber didáctico? Se enseña con la frase “Mi mamá me ama”. La didáctica plantea que la frase correcta es “Mi mamá me ama”. Los libros previos decían “Mi mamá me ama”, los del peronismo “Evita me ama”, imposición

ideológica, total y absoluta, fuera de debate. Pero es poco lo que estoy diciendo y esto es lo que quiero aportar. Como la didáctica decía que la frase que tenía sentido era “Mi mamá me ama”, con esa frase el Estado les enseñaba a los huérfanos en la década de 1930. El Estado imprimía libros que llegaban gratuitamente a los orfanatos en la década del treinta, y que decían “Mi mamá me ama”. El Estado obligaba a los huérfanos a leer con la frase “Mi mamá me ama”, y esto complicaba que el huérfano aprendiera –le estaban hablando justo del tema más complicado–, y si algún huérfano se animaba a decir en los treinta: “Yo no tengo mamá que me ama”, la respuesta estatal era: “Y bueno... deberías tener”.

Cuando el peronismo opone la frase “Evita me ama” –imposición ideológica, violencia, llámenlo como quieran– está planteando que esta frase tiene sentido para el huérfano, que en ese momento es atendido por la fundación Eva Perón. ¿Qué es lo que va a hacer el peronismo?, lo que uno puede leer en algunos libros. Este es el currículum oculto del peronismo, la inversión de la jerarquía cultural. Hasta el peronismo, si la frase tiene sentido para la clase media, tiene sentido para todo el país, y si la frase “mi mamá me ama” tiene sentido para la clase media, esta es la frase de todos los libros de texto. El peronismo dice lo contrario: si la frase tiene sentido para el huérfano es la frase oficial, y ahora los chicos de clase media aprenden con la frase que tiene sentido para los huérfanos. Absoluta imposición ideológica, lo anterior también. Cuando el Estado obligaba a aprender a leer y escribir con “mi mamá me ama”, esto no era leído como algo de violencia simbólica, era lo normal, lo decía la didáctica. Lo que uno puede ver es que hay cierta modificación, y acá es interesante pensar cómo nunca se habló del presente en los libros como durante el peronismo. Irrumpen los obreros, irrumpe una mujer que vota, dice: “Sara votó a Perón”. Una mujer que vota, impensable antes; está bien: votó a Perón, se puede discutir. Pero votó, hay una mujer que vota, una mujer como sujeto político que está irrumpiendo. Si uno lee: “Votaron a Perón”, y bueno ahí tenemos ideología, pero dice “Sara votó”. Ahí hay un cambio distinto, hay nuevos sujetos que aparecen, ¿entienden?

De todas maneras, mas allá de esto, las investigaciones que hicimos daban cuenta de que esto bastante poca mella dejó, si uno puede ver que más allá de estos contenidos el libro de lectura sigue siendo igual, sigue habiendo palabra generadora. Ahora no es más *tela*, ahora es *Perón*, pero es el mismo método. Sigue siendo lectura y escritura combinadas, los textos siguen siendo moralistas. Si vieron imágenes del 17 de Octubre, nadie cantaba este poema totalmente escolar, aburrido y monótono: “Fui a la plaza con papá, ¡cuántas personas había!”, fíjense la cosa escolar obvia que hay, es un poema muy escolarizado, muy rutinizado, no recupera toda la idea fuerte, fíjense cómo es una rima obvia.

Lo que podemos ver en la investigación es que, en realidad, la escena de lectura no cambió, se siguió leyendo igual, no hubo grandes cambios, si bien hubo un intento de introducir el método global con el libro *Floreecer*—esto es, salir de la palabra generadora—, en la práctica lo que vimos durante el peronismo es que se cambiaron los contenidos, no se cambiaron las formas. Los libros siguieron siendo moralistas, los libros siguieron siendo del mismo estilo, los libros fueron iguales. No hay un cambio en los libros, ni en los textos, salvo en los contenidos, por supuesto, pero no en las formas de argumentación. Una forma muy típica de justificación del libro de lectura era convencer por la enumeración y no por la justificación, texto hipérbole, parábola: “mi tierra es hermosa”, “la avenida más ancha”, “todos los ríos”. No hay por qué, los textos no justifican, la justificación se da por enumeraciones, por hipérboles, el peronismo obviamente lo va a mantener y lo va a fortalecer. Lo que vemos es que, en realidad, no parece haber producido muchos cambios. Los libros de lectura del peronismo, además de haber durado poco tiempo, dejaron una cierta huella en la memoria, importante de tener en cuenta, pero no hubo una renovación. En todo caso, la escena de lectura que el peronismo propone con estos libros es como la versión hereje, pero dentro del mismo marco de la escena de lectura fundacional; no hay un cambio grande, no hay una modificación.

La renovación se va a dar caído el peronismo, de hecho el libro *El nene* fue editado por primera vez en 1888 y por última vez en 1959 (Cecilia Braslavsky aprendió a leer con *El nene*, por ejemplo). En realidad, lo que pasó es que cuando cayó el peronismo esos libros fueron prohibidos, las editoriales no tenían libros y reeditaron los libros viejos; la respuesta editorial fue sacar libros que hacía años no editaban. Se cambió el código y el reglamento de habilitación de textos, y empiezan a aparecer textos más modernos. Empiezan a aparecer textos como el del 71: *Mi amigo Gregorio*. Yo aprendí a leer con este. Si se fijan, *Mi amigo Gregorio*, un libro realmente maravilloso, hermoso, va a plantear todas nuevas ideas, ya desde el formato. Se abandonó la tapa dura, *Mi amigo Gregorio* era un libro de tapas blandas. Fíjense la apelación estética, ya no es más la imagen clásica del niño jugando, sino que hay una búsqueda estética. Nosotros entrevistamos a una de las autoras de *Mi amigo Gregorio*, a Elena Lagomarsino, y nos contaba el origen de *Mi amigo Gregorio*. Ellas son maestras egresadas de las primeras camadas de Ciencias de la Educación, acá ya hay un cambio del autor, ya no son sólo maestras consagradas sino maestras con *algo más*, ya hay un plus no dado por la propia experiencia sino por una formación externa, maestras que empezaron a trabajar con chicos disléxicos. En aquella época la dislexia era una epidemia en la Argentina, después hubo una vacunación masiva y no hubo más, pero en aquella época éramos todos disléxicos. Ellas trabajaban en el Hospital de Clínicas en Buenos Aires, y con la hipótesis de las dislexias, de que había que diferenciar las letras, se empezaron a dar cuenta de que en realidad los libros de lectura no ayudaban a estos chicos a superar la dislexia, y empezaron a crear un libro de lectura que respondiera a las reglas de la dislexia, esto es, por ejemplo, que las letras *d*, *b*, *p* y *q*, que son el mismo grafema, en distinta posición, estuvieran separadas a lo largo del libro, y empezaron a escribir el libro ellas; ese es el origen del amigo Gregorio. Ese primer libro lo llevaron a Estrada, a Estrada le gustó y se editó. Pero ahí uno puede ver cómo, si bien ellas se mantienen dentro

del margen de palabra generadora, no cuestionan la palabra generadora, empiezan a plantear que no es sólo este discurso de la psicopedagogía de la dislexia, empiezan a plantear que no es sólo lo sencillo de la palabra lo que determina qué palabra es. Empiezan a jugar otros saberes: la psicopedagogía y la lingüística empiezan a interpelar, no es solo un problema didáctico puro, la palabra generadora sigue siendo el método, pero ¿ven cómo hay discursos más complejos que empiezan a actuar sobre el cómo enseñar a leer y a escribir? Y *Mi amigo Gregorio* va a renovar claramente estas ideas. Miren por ejemplo esta lectura, ya no es más leer como Laurita, miren cómo lee Emilio: “¿Lees, Emilio?”. Hay que preguntarle porque lee en voz baja, lee para adentro, ya leer es leer para uno, ya la buena lectura es cuando uno comprende, no cuando uno lee en voz alta, ¿ven? Cambió la escena, ya leer es leer para uno, ¿ven? “¡Sí, mamá, leo solo! Leo alelí, mula y miel. Leo lima, sale, sol, sal, muela y mil. ¡Emilio lee solo!”.

Lee sentado, más distendido, ¿ven cómo hay una escena de lectura que va a ir cambiando?, ya leer es leer para uno mismo. Es un lector individual, más propio. Fíjense cómo se va perdiendo la moralización, cómo se acerca el libro a la escuela nueva, el cuaderno, los ejercicios adentro. Se desacraliza el objeto libro. Antiguamente, en los libros venían al principio frases como “no me dejes olvidado”, “no me dobles, no me abandones”, “un libro cerrado es un amigo que



espera”, etcétera. Eso desaparece, ese discurso moralizador, sacralizador del libro. Fíjense la última lectura: “Adiós, adiós, chicos, me voy a jugar, en las vacaciones no debo estudiar”. Salta sobre los libros Gregorio.

**Adiós, adiós chicos,
me voy a jugar,
en las vacaciones
no debo estudiar.**



¿Cómo terminaba un libro de lectura antes? “Han llegado las merecidas vacaciones. Con dolor nos despedimos de nuestra maestra y compañeros, descansaremos para volver el año que viene”. Acá fíjense cómo desaparece el discurso moralizador de los libros de lectura, ya aparecen otras posiciones, ya hay otro lector, está toda la modernización de los sesenta y los setenta, uno puede ver acá atrás a María Elena Walsh (de hecho escribió un libro), a Mafalda, a Pipo Pescador, hay toda una serie de modernizaciones sociales y culturales que están jugando acá y que van cam-

biando, y ya, si bien la palabra generadora sigue siendo el método, se va complejizando, hay otros autores, hay otras prácticas y otras escenas en toda esta renovación de libros de lectura, como *Dulce de leche*. Estrada va a mandar toda una larga serie con *Emilio Camili*, con *Dulce de leche*, *Aire libre*, toda una línea más moderna. Son libros más sueltos que apelan a otro lado, a otro niño. La dictadura va a intentar frenar esto con el discurso moralizador.

Creo que ustedes saben –no vamos a hablar de los horrores de la dictadura– pero sí de cómo la dictadura actuó muy fuertemente sobre el tema de la enseñanza de la lectura y de la escritura. La dictadura consideraba, evaluaba en algunos documentos que los problemas argentinos eran por el exceso de lo que se les había enseñado a los niños, que había que cuidarlos y esperar. Y van a plantear un método de lectura y escritura diciendo que (basados en la lectura de Piaget que hacía Antonio Battro, que es uno de los escritores de estos currículum durante la dictadura) los chicos pueden sólo aprender trece letras en primer grado. Supuestamente, en realidad ni siquiera trece letras, la *s* como plural, la *y* como *y* y como *ye*. Entonces sale una camada de libros (*Pupi y yo* es un buen ejemplo) que van a responder a esta imagen. Miren una lectura, por ejemplo, de *Pupi y yo*: “Papá detiene el auto delante del puente. No puede. Le piden los papeles, no los tiene. Anotan los datos. ¡Una multa! ¡Papá lo lamenta tanto!”. Fíjense cómo son casi juegos de palabras, es como muy difícil. Fíjense cómo en *Mi amigo Gregorio* estaba la lectura que vimos antes y después venían cuentos infantiles. O sea que *Mi amigo Gregorio* decía: “al terminar primer grado te puedo dejar al pibe en el mundo de la cultura, puede leer libros infantiles”. Con *Pupi y yo* no puedo hacer nada de esto. Se limita el mundo escolar, *Pupi y yo* es como el modelo ideal del libro de la dictadura, acepta las restricciones: esa idea, absolutamente imposible de sostener, de que un chico sólo puede aprender trece letras, porque se plantea que si se enseñaba más no aprendía y demás.

Pero el otro libro en el que se escribe con las trece letras es *En puntas de pie*, de Mirta Goldberg. Ya fíjense cómo el nombre, *En puntas de pie*, es un nombre mucho más interesante que *Pupi y yo*. Y es un buen ejemplo para ver cómo se sortearon históricamente ciertas pautas. *Pupi y yo* acepta las pautas restrictivas de la dictadura, y se cumplen; en cambio, uno puede encontrar cómo Mirta Goldberg, en este libro (Mirta Goldberg que venía de trabajar con Pipo Pescador en la renovación cultural infantil) salta las trece letras.

Aparece una página que se titula “Una duda”, y fíjense cómo si en *Pupi y yo* la imagen mantiene el sistema clásico, la imagen simplemente informa lo que dice el texto, en *En puntas de pie* lo que logra hacer Mirta Goldberg es que la imagen agregue la información que las trece letras le impiden mostrar. La imagen no plantea lo mismo que el texto, sortea las limitaciones. Fíjense cómo, además, “Una duda” es un texto que pone en duda la cuestión de género (es de 1981). Aparece un padre cambiando pañales, un padre secando los platos, fíjense lo que dice abajo: “¿Un papá puede o no puede?”. Es un texto que invita al lector a tomar posición. Goldberg logra superar las trece letras mediante la imagen, mediante la pregunta, así como *Pupi y yo* se limita a la cosa restrictiva. Además, con la sección “Me leen a mí”, Mirta Goldberg logra incluir las letras que no podían entrar. No es para que lo lean los chicos, es para que les lean. Recuperar esta idea de la maestra leyendo también es como decir: “Ok, los chicos leen trece letras, pero con esta forma puedo superar eso”. Asimismo, al terminar *En puntas de pie* aparece una parte que se llama “¿Nos adelantamos?”, y empieza a plantear la s, la z.

Es bien interesante comparar *Pupi y yo* y *En puntas de pie*, si bien los dos van a responder a la política dictatorial de las trece letras, uno la va a aceptar y el otro va a ver cómo mantener la renovación. Respecto de si hubo prohibiciones de libros de lectura, no hemos encontrado ningún libro de lectura prohibido por la dictadura. Tal vez porque no eran tan peligrosos, quién sabe. No decimos que no hubo: no hemos encontrado. No hemos encontrado todavía ningún reglamento que prohíba un libro de lectura, lo que sí encontramos es que la dictadura lo que hizo fue pedir modificaciones. El ejemplo más interesante es el de *Dulce de leche*, un libro de 4° grado escrito por Zulema Cukier y Carlos Durán, un libro muy importante, de mucha renovación, que tuvo que ser modificado.

Miren cómo estaba escrito este texto en 1974:

Vivía Juan en un departamento del piso N° 15, en el centro de la ciudad de Buenos Aires. Por la mañana abría la ventana, y veía techos, chimeneas, cables, antenas de televisión, ropa tendida... todo gris. ¿Canto de los pájaros? Nada de eso, rum rum del ascensor. Luego bajaba para ir a la escuela. Por la calle pasaban los autos con motores rugientes, echando humo, cruzar era cuestión de mucho cuidado. Por la tarde, de vuelta en su casa, veía televisión. ¿Ir a la plaza? Quedaba muy lejos, y para hamacarse había diez chicos esperando. El pobre Juan pensaba qué bien lo pasarían los chicos que viven en el bosque. Vivía Pedro en el bosque. En verano debía cuidarse de la gran cantidad de mosquitos, en invierno hacía frío, mucho frío... apenas clareaba el día, el gallo cantaba a todo pulmón y lo despertaba. Antes de salir para la escuela, en su bicicleta, tenía que ordeñar la vaca, bombear agua, entrar leña para el fuego. ¡Qué bien debían estar los chicos de la ciudad!, pensaba Pedro, y los imaginaba yendo al cine, viendo televisión y mirando vidrieras. Mientras pescaba a la orilla del río, suspiraba.

Este texto retoma un tema clásico: el ratón del campo y el ratón de la ciudad (viene de Horacio esto). Pero fíjense cómo es un texto bien interesante, final abierto, conflicto, conflicto social, no ya el conflicto moral; se vuelve social, pero plantea otra cuestión. Este texto, acusado de subversivo en la dictadura, fue modificado de la siguiente forma (esta es la versión de 1979):

Juan vive con sus padres en un departamento del piso 15 en el centro de la ciudad. Por la mañana abre la ventana y ve salir el sol entre techos y chimeneas. Los ruidos de la ciudad suben desde la calle. Rodar de colectivos, bocinas de automóviles. La escuela queda a solo tres cuadras, dos semáforos... las hace casi corriendo junto con muchos chicos. Por la tarde, ve televisión en casa o va a la plaza a jugar con sus amigos. Los sábados, si llueve, van todos al cine. A Juan le encanta su casa, sus compañeros, su ciudad. Sin embargo, piensa a menudo en Pedro y su casa del bosque... Pedro vive en el bosque, en una huerta; apenas sale el sol, el gallo lo despierta cantando. Medio dormido prepara el sulky y parte en él para la escuela, que está lejos, a casi tres leguas... en el camino

recoge a varios compañeros. La charla y las risas les hacen olvidar del frío y la distancia. En su casa, Pedro ayuda a sus padres: ordeña, cuida la huerta, da de comer a las aves. Le gusta hacerlo... muchas veces corretea con su perro favorito o pesca en la laguna. Entonces, se acuerda de su amigo Juan, al que espera apenas terminen las clases. En cada lugar hay cosas lindas. Solo es cuestión de descubrirlas y disfrutarlas.

Fíjense cómo del texto anterior, de apertura, que suponía un lector crítico, que se apropiaba, que tomaba posición, se pasa a este texto claramente moralizador, que termina con una máxima moral, donde desaparece el conflicto. Fíjense cómo la apertura, el modelo de qué es leer bien (sacar ideas, discutirlos, tomar posición, sacar ideas del texto previo) cambia: acá leer bien es aceptar las normas correctas. La versión de 1979 pierde, la dictadura obliga a los autores, para que el libro siga saliendo, a perder toda esta capacidad de apertura que tenían. Igual que el modelo moralizador. Terminada la dictadura, va a comenzar una escena de lectura diferente. Si la escena de lectura escolar que yo contaba de la primera mitad del siglo xx, que en el peronismo es una versión específica, que comienza a perder eficacia en los sesenta y setenta con Emilio que lee solo, ya leer no es leer bien en voz alta, pierde peso la retórica, pierde peso la moralización, aparece un nuevo formato de libro. El libro *Mi amigo Gregorio* es bien distinto, ya no se puede sostener bien, el método sigue siendo palabra generadora, pero ya empieza a cuestionarse, desaparece el control estatal. En realidad durante mucho tiempo no lo dije, pero los libros de lectura, para poder circular tenían que ser aprobados por el Estado. Al comenzar la democracia, y en parte como una respuesta bastante interesante a la dictadura, a la represión dictatorial, se eliminó la comisión que aprobaba los libros de texto, que sigue sin existir. Y uno podría cuestionarse si en realidad el Estado no tendría que, en algún lado, tener alguna comisión de aprobación. Es entendible que se haya levantado esa condición en 1984, que todavía no exista ya es un poco más complicado, y esto responde a cómo se liberó el mercado.

Hoy, si uno escribe un libro de texto, lo que tiene que lograr es que los maestros lo compren, y de ahí toda la estrategia de marketing de las editoriales, que ya no tienen que pedir la aprobación estatal; uno escribe un libro de texto y ya con eso entra a las escuelas. Uno puede ver que la escena de lectura, aquella escolar, va desapareciendo. Ahora hay una diversidad de textos, los textos se combinan con otras cosas, traen un CD, entra la lógica de la pantalla, desaparece la unidad metodológica.

Probablemente, el libro que rompe con la palabra generadora es *Trampolín*, que fue un libro muy utilizado en la década de 1980, que va a responder a las teorías psicogenéticas, también escrito por Mirta Goldberg. Fue un libro muy importante, uno puede ver que aparecen las ideas de pensar, anticipar para escribir; empieza a aparecer la idea de escribir en imprenta. Se pierde la palabra generadora como método unificador. Aparecen nuevos autores, pero en realidad, sin lugar a dudas, lo que más puso en cuestión esta vieja escena de lectura escolar no fueron tanto estos cambios de los libros de lectura, de las escenas de lectura, de los métodos, de los nuevos debates, de los aportes de la lingüística y de los historiadores mismos, sino la aparición de un nuevo soporte de la palabra que es la pantalla. Tradicionalmente, y de esto podemos hablar mucho más, uno puede ver un espacio de inflexión, una fricción entre la voz y la página como los grandes soportes de la palabra. En los últimos 20 o 30 años, aparece un soporte que es la pantalla; actualmente se escribe en pantalla. Hay un nuevo soporte material; si vuelvo a la materialidad está la voz, está la página escrita y está la pantalla. Y la pantalla va a poner en jaque muy fuertemente a las formas de leer y escribir asociadas a la página. La escuela es hija del libro, la escuela es hija de la lectoescritura, en el sentido en que la entendemos hoy. La irrupción de la pantalla va a poner en jaque estas formas de leer y escribir. ¿Cómo es esto de que los chicos no leen ni escriben pero no se bajan del chat? ¿Cómo es esta cuestión? Vuelvo a plantear que leer y escribir hoy son prácticas bien distintas. Si están todo el día bien conectados en el *chat*, en el Twitter, mirando *mails*,

efectivamente no leen y escriben según los parámetros que nosotros consideramos tradicionalmente que es leer y escribir. Tanto la posición de la sumisión a la pantalla como la de la oposición total son inconducentes. Me parece que se abre todo un campo interesante de debate en el cual podemos ver cuáles son las distintas vinculaciones. Yo creo que la escuela debe seguir siendo el reino de la página, el reino del libro, tiene que empezar a discutir, a dialogar, a pelearse con la pantalla. Para eso, para saber qué hacemos a futuro, a mí me parece que el pasado sirve mucho, me parece que ver de dónde venimos nos puede ayudar a pensar cómo seguir para adelante, por eso yo tomé ahora en algún lado el lugar del chamán, el lugar del viejo de la tribu que puso a disposición de otros algo de lo que sabía del pasado para ver con qué herramientas contamos, de dónde venimos, qué hubo atrás, pero no me cabe duda de que la pregunta del futuro no la voy a contestar yo, no sirve; la pregunta del futuro, cómo hacemos, qué hacemos con esto, viene de todos, así que yo, en este momento, agradezco la invitación, dejo de monopolizar la palabra, e invito a los que están acá, allá, y a los que estén quién sabe dónde, a sumarse a preguntas para, en algún lado, ver si entre todos encontramos una solución a este problema.

Índice de la colección

MÓDULO 1

Más allá de las querellas: la escuela pública y el derecho a aprender a leer y a escribir

María Luz Flores, Delia Lerner y Sara Melgar

MÓDULO 2

La alfabetización en los primeros años de la escuela primaria

María Elena Cuter y Mirta Torres

MÓDULO 3

La enseñanza de la lectura y la escritura

Cinthia Kuperman, Diana Grunfeld y María Elena Cuter

Mirta Castedo y Mirta Torres

MÓDULO 4

Historias del enseñar a leer y escribir

Pablo Pineau

MÓDULO 5

Desafíos de la alfabetización temprana

Bettina Motta, Graciela Cagnolo y Alicia Martiarena

MÓDULO 6

Alfabetización: una propuesta intercultural

Ana María Borzone y María Luisa Silva

MÓDULO 7

Acerca de los libros y la formación docente

Ricardo Mariño e Istvan Schritter

Sara Melgar y Marta Zamero

MÓDULO 8

Cultura escolar, tradición y renovación pedagógica en alfabetización inicial

Silvia González y María del Pilar Gaspar

La Cátedra Nacional de Alfabetización Inicial fue un trayecto de formación llevado a cabo conjuntamente por la Dirección de Educación Primaria y el Área de Capacitación.

COORDINACIÓN: María Laura Piarristeguy y Mercedes Potenze

COLABORADORES: Paula Natalia Sánchez, Silvia Grandal, Viviana Celso, Vanesa Morales, Flavia Zuberger, Virginia Quesada, Mirta Rapaport, Guillermo Antolini y Conrado Lescano.

