



# Docentes, desigualdad social y prácticas áulicas de lectura y escritura en la escuela media salteña<sup>1</sup>

Fecha de recepción:

05/05/08

Fecha de aceptación:

26/06/09

Cárdenas, Viviana y Ponce, Guadalupe

Universidad Nacional de Salta

vcardena@unsa.edu.ar; guadepo@yahoo.com.ar

## Palabras clave:

desigualdad social,  
escuela media,  
lectura,  
escritura,  
formación de  
docentes

## Keywords:

*social inequity,  
high school,  
reading,  
writing,  
teacher training*

## Resumen

En este trabajo presentamos resultados parciales relativos al Eje de Lectura y Escritura de la Jurisdicción Salta, del Proyecto de Investigación de Áreas de Vacancia N° 180 "Intersecciones entre desigualdad y educación media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones", dirigido por la Dra. Inés Dussel (FLACSO). Analizamos el discurso de los docentes de seis instituciones acerca de las prácticas áulicas de lectura y escritura, a partir de un análisis comparativo de entrevistas en profundidad, con las categorías formación y trayectoria docente y procesos de identificación institucional. Nuestra hipótesis es que en el vínculo entre las instituciones, las representaciones de los docentes sobre los adolescentes y sus prácticas áulicas de lectura y escritura se construye desigualdad social. Concluimos que la trayectoria social y profesional de los docentes, su vínculo con el contrato fundacional de la institución y la cultura institucional escolar, adquieren un carácter explicativo en torno al modo en que se entrama la segmentación de la sociedad y las prácticas áulicas de lectura y escritura, con el efecto consiguiente de producción y reproducción de desigualdad.

**E**ste trabajo se propone dar a conocer parte de los resultados relativos al eje de lectura y escritura de la Jurisdicción Salta, del Proyecto de Investigación N° 180 de Áreas de Vacancia *Intersecciones entre desigualdad y educación media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cua-*

*tro jurisdicciones*. El proyecto ha buscado producir conocimiento sobre qué tipo de formación promueven hoy las escuelas medias en torno a tres ejes: cultura política, esto es, la relación de los adolescentes con las normas y la autoridad; saberes y representaciones vinculadas al mundo del trabajo y prácticas de lectura y escritura.

En el presente artículo se trabaja específicamente el discurso de los docentes acerca de las prácticas áulicas de lectura y escritura. Desde un análisis comparativo de entrevistas a docentes de las seis instituciones en las que se investigó en la jurisdicción, nos interesa dar cuenta del vínculo que existe entre las prácticas áulicas de lectura y escritura y las representaciones de los docentes acerca de sí mismos en tanto lectores y escritores, acerca de los estudiantes y acerca de las instituciones. La hipótesis que guía nuestro análisis sostiene que en este vínculo entre las instituciones, las representaciones de los docentes y sus prácticas áulicas de lectura y escritura se construye desigualdad social.

## **Universo de análisis: las instituciones**

En nuestra jurisdicción, como en las otras, se seleccionaron para el trabajo de campo seis instituciones que se juzgaron representativas de la categoría “desigualdad escolar y social”: tres escuelas de la capital y tres del interior de la provincia. Es necesario aclarar, en relación con la categoría “desigualdad”, que la selección de escuelas realizada por la jurisdicción Salta permite poner de manifiesto otras desigualdades, como las geográficas, pues están representados los tres ambientes naturales de Salta: el ambiente cordillerano, el de los valles y sierras y el chaqueño. Asimismo, se pueden apreciar las desigualdades que separan los asentamientos urbanos según su grado de desarrollo y número de habitantes: los colegios se ubican en la capital de la provincia, en dos capitales de departamentos y en un pueblo. De este modo, ingresan en el análisis las problemáticas que plantean las zonas rurales. Finalmente, también están consideradas las desigualdades étnicas y culturales, pues las zonas geográficas de la provincia suponen también diferencias poblacionales, tanto en relación con los grupos originarios (desde los

grupos étnicos del Chaco hasta los de los valles calchaquíes) como con los movimientos migratorios internos y externos.

Se trabajó únicamente en el segundo año del Nivel Polimodal y en ningún caso en turnos vespertinos o nocturnos. A continuación, reseñaremos algunas de las características de los colegios. Para ello los hemos numerado siguiendo un orden que tiene que ver con la cantidad de habitantes de la localidad en la que está el colegio y, si hubiera más de un colegio en la misma ciudad, con su ubicación espacial, desde el centro hacia la periferia. Para entender la caracterización que realizamos, es necesario tener en presente que en Salta la educación media se expande con la democracia, en 1983, y que en la década del noventa es reformada siguiendo los lineamientos de la Ley Federal de Educación. De ahí la importancia que se brinda, en la caracterización, a la zona en la que se ubica el colegio, a la población que asiste, al tiempo de funcionamiento —índice del origen y de la historia institucional— y a la modalidad, que regula y varía el *currículum*.

El colegio que mencionaremos en el resto del trabajo como N° 1 tiene la modalidad Humanidades y Ciencias Sociales y está situado en el centro de la capital de la provincia. Funciona desde 1988, pero solo desde 1992 en un edificio propio (parte de un antiguo convento y luego cárcel de mujeres) que ha conservado la mayor parte de su infraestructura sin grandes modificaciones. Tiene jornada completa, dividida en el dictado de materias curriculares y talleres artísticos (teatro en lengua española e inglesa, expresión corporal, música, etc.). A quienes aprueben las instancias de evaluación nacionales correspondientes otorga el Bachiller Internacional, que habilita al alumno para acceder a instituciones de Nivel Superior del país y del extranjero sin examen de ingreso. Es un colegio de gestión privada sin subsidio del Estado y quienes asisten abonan una de las cuotas más altas de la capital salteña.

El colegio N° 2 está ubicado en la periferia del centro de la capital de la provincia. Tiene su origen en cursos de apoyo gratuitos que se dictaban en una biblioteca popular con el propósito de reinsertar estudiantes de sectores populares en el sistema educativo. Comenzó como un colegio público de turno vespertino, en 1984, en el edificio de una escuela primaria y hace ya veinte años comparte edificio con la biblioteca a

partir de la cual fue creado. Cuenta con tres turnos: mañana, tarde y vespertino, cada uno con una orientación diferente. La investigación se realizó en el turno mañana, que tiene la modalidad Comunicación, Arte y Diseño. Asisten estudiantes que viven en los alrededores del colegio y otros que se desplazan desde barrios y villas de la periferia oeste de la ciudad.

El colegio N° 3 es público. Se encuentra ubicado en los márgenes de la periferia de la capital de la provincia. Funciona desde hace veintiocho años. Sus comienzos fueron similares a los del colegio anterior, esto es, se generó desde un turno vespertino en una escuela primaria. Hace veinticuatro años ocupa un edificio propio en un amplio terreno perteneciente al colegio, situado en una de las zonas más pobres y conflictivas de la ciudad. También tiene tres turnos: mañana, tarde y vespertino. En este caso, todo el trabajo de campo se centró en el turno tarde, que tiene la modalidad Humanidades y Ciencias Sociales.

El colegio N° 4, con la modalidad en Economía y Gestión de las Organizaciones, se encuentra ubicado en el centro de la capital de un departamento de frontera del norte de la provincia a 365 km de la capital. Asisten adolescentes que provienen de los sectores periféricos, pues una minoría vive en el sector en el que está ubicada la institución. Esto indicaría que, para parte de la población de sectores populares, sigue siendo considerado un colegio de prestigio como en sus orígenes. Es el más antiguo de los que están en la muestra —aproximadamente setenta años—, pues es el único ex colegio nacional.

El colegio N° 5, con la modalidad Producción de Bienes y Servicios y orientación en fruti horticultura, es público. Antes de la implementación de la Ley Federal de Educación 24195 (aprobada el 14 de abril de 1993) otorgaba la titulación de Bachiller con Orientación Docente (Res Ministerial 287/73). Se encuentra ubicado en la capital de uno de los departamentos más importantes de los Valles Calchaquíes, una ciudad de aproximadamente 2.200 habitantes, situada a 2.280 m sobre el nivel del mar y a 157 km hacia el oeste de la ciudad de Salta. Tiene la particularidad de ser el único establecimiento de Nivel Polimodal al que asisten alumnos procedentes de la misma ciudad y también de las zonas rurales de los alrededores e hijos de pobladores recientes que provienen

de otras ciudades. Esta institución inicia sus actividades en 1973 con el ciclo básico, se lleva a cabo una experiencia piloto de Polimodal en el año 2000 que culmina en el año 2003 con la implementación de los tres años correspondientes al Nivel Polimodal. Funciona en un edificio de reciente construcción.

El colegio N° 6 tiene una modalidad en Ciencias Naturales con orientación en medio ambiente, especificada en procesos agropecuarios, conservación de los recursos naturales y tecnología de alimentos. Se encuentra ubicado en el mismo departamento que el colegio N° 4, pero en un paraje situado en el interior a 100 km de la capital del departamento y a 17 km de la frontera con la República de Bolivia. Es una institución de gestión privada, pero gratuito. La población pertenece a familias campesinas, autodenominados “criollos”, y a la etnia chané-chiriguana, que ya incorporó muchas pautas culturales de la comunidad mayoritaria, incluida la lengua castellana. Comienza sus actividades en el año 1999 por iniciativa de un ingeniero, quien en el año 2001 logra la inauguración del colegio con edificio bajo su dirección. Se caracteriza por ser una escuela de alternancia, en donde los adolescentes-jóvenes pasan una semana en la escuela y otra en sus casas, atendiendo cuestiones culturales y productivas, sin restarle fuerza laboral a la familia. Durante la semana que viven en la escuela tienen todas las materias del Polimodal y trabajan aprendiendo técnicas, que luego llevan y comparten con su comunidad. Esta modalidad busca generar el sentido de pertenencia, de arraigo a la zona y de defensa del medio ambiente.

## **Metodología**

En el proyecto se trabajó con diferentes instrumentos de recolección de información en cada uno de los seis colegios estudiados, a saber: observaciones de la institución, treinta encuestas a estudiantes de segundo año de Polimodal, dos entrevistas a estudiantes, dos a docentes, una al director y una al bibliotecario, observaciones de clase y carpetas de estudiantes. Se sumó, además, la información proveniente de los grupos focales que se llevaron a cabo en Salta Capital, cuyos criterios de organización (género y clase social) hicieron necesaria la

inclusión de adolescentes de otras instituciones, especialmente de clase media, sector no contemplado por la selección de instituciones que realizó Salta.

Sin embargo, en el presente trabajo utilizaremos únicamente los datos obtenidos de las observaciones institucionales y de las entrevistas a los docentes. La construcción de las categorías de análisis —en primer lugar, formación y trayectoria docente y, en segundo lugar, procesos de identificación institucional— se ha derivado, fundamentalmente, de la aplicación del método comparativo constante sobre las entrevistas, es decir, de una metodología cualitativa.

## **Análisis**

El presente artículo presenta una de las dos dimensiones de análisis del proyecto global, a saber: las prácticas institucionales y áulicas de lectura y escritura; en otros trabajos hemos realizado avances de la investigación sobre las prácticas de lectura y escritura de los adolescentes dentro y fuera de la escuela (Cárdenas y Ponce, 2008).

### *Relación entre formación y trayectoria docente, prácticas áulicas de lectura y escritura, y campo social y cultural*

De un análisis comparativo de los informes de las instituciones y las entrevistas a docentes, se desprende que la desigualdad dentro de la escuela se construye en el vínculo entre las prácticas áulicas de los docentes, sus representaciones sobre los adolescentes y el grupo social de pertenencia y sus propias trayectorias sociales y profesionales.

Para iniciar la comparación entre las seis instituciones, partimos de la categoría “formación y trayectoria docente”, ya que permite percibir la relación del docente consigo mismo en tanto lector y escritor y sus representaciones del adolescente. Por otra parte, la historia familiar de lectura y escritura del docente (inscrita ya de alguna manera en su formación y trayectoria profesional) y su propia experiencia como lector y escritor está muchas veces ya relacionada con la institución en la que trabaja. Si bien no desarrollaremos el tema, resultan de importancia los

procesos de selección de profesores en las escuelas que se conforman como proyectos especiales —como las N° 1, 2, 3 y 6— independientemente de su naturaleza pública o privada. A su vez, los propósitos institucionales respecto de la futura acción social, cultural y lingüística de los estudiantes condicionan la posición que el docente asume para terminar de definir, a través de su práctica, los vínculos de los adolescentes con la lectura y la escritura.

En primer lugar, describiremos datos objetivos respecto de los docentes de las instituciones estudiadas. La formación docente varía en especificidad para el espacio curricular, según la ubicación espacial y geográfica de la institución: urbana o rural; y, si es urbana, céntrica o periférica. Por ejemplo, en las instituciones 1, 2, 3 y 4 los docentes del espacio Lengua y Literatura poseen títulos de Profesores de Letras, la mayoría egresados de la Universidad Nacional de Salta.

Muchos de los profesores titulados de las instituciones 1, 2 y 3 tienen una trayectoria profesional extensa vinculada con otros ámbitos laborales, como la capacitación de formadores, gestión ministerial (supervisión, direcciones de nivel o programas, etc.), animación socio-cultural (bibliotecas populares, etc.). En las entrevistas del colegio N° 4, los estudiantes destacan por su trabajo en las aulas a algunos profesores que despliegan una intensa acción social y cultural en la comunidad. En la institución N° 6 trabajan también profesores titulados, en tanto que en la N° 5 muchos docentes solo tienen una formación básica de nivel terciario (magisterio) o son profesores en otras áreas disciplinares. Esta situación se extiende a todas las materias.

Ahora bien, es necesario aclarar que la situación descrita es también el resultado de un proceso de estabilización de las plantas docentes en el nivel medio. Hace no muchos años, a medida que se avanzaba desde el centro de las ciudades hacia la periferia y desde los centros urbanos hacia las zonas rurales del interior, aumentaba la presencia de estudiantes del Nivel Superior Universitario y No Universitario a cargo de horas cátedra, de docentes sin titulación específica o de profesores que viajaban para cubrir las horas. El colegio N° 5 muestra todavía resabios de este proceso que todavía afecta determinadas zonas de la provincia. De conversaciones con los directores de colegios del interior que no fueron

seleccionados por esta investigación se desprende que parte de su planta docente está siempre en formación e inestable, porque los estudiantes que finalmente se gradúan se trasladan hacia las instituciones situadas en el centro de las ciudades.

Ahora bien, para poder situar la posición desde la que elaboramos las categorías de análisis que estamos tratando, es necesario hacer un breve aparte para explicitar nuestros supuestos teóricos respecto de la relación entre escritura y lenguaje, en primer lugar, y entre Estado, educación, escritura y lenguaje, en segundo lugar. De ese modo se habilita una ulterior reflexión acerca de los vínculos entre instituciones escolares, docentes y prácticas áulicas de lectura y escritura.

En cuanto a la relación entre escritura y lenguaje, podríamos decir que, si bien es posible admitir que todos los seres humanos hablan debido a las facultades establecidas por la conformación biológica de nuestra especie, es innegable que la lectura y la escritura no tienen una naturaleza biológica, sino cultural. Por tanto, no todas las comunidades escriben. Según el muestreo realizado en nuestra provincia, al colegio 6 asisten adolescentes que pertenecen a una etnia, como la chané-chiriguana, cuyo ingreso en la escritura de su propia lengua y del castellano es relativamente reciente, pues se inicia hace pocas décadas. Asimismo, es también sabido que las prácticas de lectura y escritura están restringidas a determinados sectores sociales. En las zonas rurales de esta provincia la lectura y la escritura no tienen el mismo grado de presencia que en las zonas urbanas, pues la mayoría de las veces las actividades cotidianas pueden ser realizadas sin necesidad de leer y escribir.

En lo que se refiere a la relación entre Estado, educación, lenguaje y escritura, Gelner (1993) ha sostenido que el Estado moderno ha cambiado los modos de relación entre la cultura y los sistemas de posiciones que constituyen una sociedad, al homogeneizar el campo cultural (por sí mismo heterogéneo) y convertir la alfabetización y la educación en una necesidad universal. Tales transformaciones habilitan la formación de ciudadanos capaces de desplazarse y actuar —también verbalmente, en forma oral y escrita— en distintas esferas sociales y laborales. Particularmente en la Argentina, la escuela ha sido, hace décadas, una de las

instituciones con mayor potencia para homogeneizar el campo cultural y, por tanto, para formar ciudadanos con flexibilidad de acción social.

Sin embargo, el análisis de los datos recogidos en las instituciones estudiadas permite afirmar que actualmente la escuela media no siempre cumple con esta función homogeneizadora, sino que se asimila en diferentes grados a la heterogeneidad natural de la cultura y de los distintos sectores sociales que atiende. La profundidad de los resultados de tal asimilación está relacionada, además, con las prácticas políticas, sociales y económicas de una provincia como Salta en la que persiste, en gran medida, una sociedad tradicional. Por tanto, hay múltiples factores que contribuyen a la diversidad cultural antes que a la homogeneidad. En efecto, nos referimos a la inmovilidad y aislamiento de grupos rurales campesinos, la existencia de latifundios y la escasa industrialización, una división del trabajo bastante constante en las zonas urbanas con escasa movilidad social y laboral, una jerarquía social relativamente estable con repercusiones en la organización y participación política. Desde el ángulo del lenguaje, se puede afirmar que las variedades dialectales y la diversidad lingüística vuelven visible esa jerarquía y, simultáneamente, la sostienen.

Ahora bien, la escuela y los docentes asumen una posición ante el campo social y cultural salteño, tal como está constituido, y en relación con los valores culturales que establece el Estado como referencia, y tal toma de posición genera diferentes prácticas institucionales y áulicas de lectura y de escritura. Esta perspectiva de análisis permite diferenciar dos tipos de prácticas docentes, según su orientación: aquellas encaminadas a mantener y/o extender los valores culturales que la sociedad señala como prestigiosos, o incluso como necesarios, y aquellas que asimilan las prácticas de lectura y de escritura al contexto de actuación de los adolescentes.

Podemos citar, entonces, fragmentos que ilustran las representaciones de los docentes respecto de sus estudiantes como lectores y escritores y el desplazamiento o la solidificación del vínculo que el adolescente ya ha creado con la escritura y la lectura. En primer lugar, presentaremos las afirmaciones de docentes que, con independencia de los sectores sociales en los que trabajan, toman decisiones orientadas

por los valores culturales validados por el Estado o los grupos tradicionalmente letrados. Sin embargo, a pesar de que realizan un recorte semejante del campo cultural, se observa cómo cambia la intensidad de la práctica de lectura y escritura: de muchos libros integralmente leídos a fragmentos, pasando por una diversificación de las clases de texto y de soportes textuales:

[...] yo [...] como coordinadora y los profesores marcamos una línea pedagógica y metodológica de lectura y escritura [...] hicimos un plan de lecturas alternativas no solamente lo que se da en el aula sino qué otros textos pueden leer los chicos/ entonces por año se les da una lista de cinco o seis libros extras que ellos eligen [...] cambió un poco el programa por esto del bachillerato internacional [...] tenemos una parte que es literatura mundial/ una parte así/ por géneros/ y otra parte donde ya es más literatura hispanoamericana y regional/ [...] acá se trabaja mucho literatura con el mensaje profundo/ el objetivo del autor/ no nos quedamos con el análisis del recurso literario/ de la imagen y la metáfora/ sino para qué está/ por qué está/ qué intención tiene el autor/ qué nos quiere decir/ por qué eligió este tema/ qué pasaba en la época/ todo lo que da a la comprensión más profunda del texto y del contexto. (Docente, colegio N° 1)<sup>2</sup>

[...] bueno/ eso es las famosas búsquedas de información o investigaciones que se hacen en la secundaria y en primaria o en tercer ciclo de Poli/ esteeeee/ muchas veces están más ligadas al resumen y por lo tanto a la no distinción entre las fuentes o los aportes personales// una cosa que hemos querido trabajar mucho (pausa larga) es difícil/ eeeeh/ pienso que/ que de donde se recogen los frutos/ más// es en el último año. (Docente, colegio N° 1)

[...] porque en este lugar/ aparte de ayudarlos socialmente/ ayudarlos a hacer/ bueno/ este/ la copa de leche/ la zapatilla y todas esas cosas/ tiene muchísimo que ver toda la información/ todo el trabajo que podemos hacer con ellos/ todo lo más que podamos trabajar y no restringir cosas ¿no?/ ¡NO!

para que [...] / los otros días había una profesora que [...] / se me pararon los pelos de punta/ dice/ bueno/ yo les di la misma prueba a los de octavo que a los de segundo porque total no saben nada/ entonces desde qué lugar estamos/ ¿no?/ [...] yo hice un recorrido de la historia de la poética en todo el primer trimestre en el noveno [...] y los chicos pasaban de entrevistas de poetas a lectura de poesías contemporáneas a lectura de poesías medievales, iban buscando relaciones y han leído tanto.../ yo no sé lo que han leído [...]. (Docente, colegio N° 3)

[...] los chicos no pueden tener la obra que uno pide/ entonces hay profesoras que piensan que los chicos tienen que leer un libro completo/ que no quieren que fragmentemos/ otras consideran que antes que nada [...] el alumno conozca aunque sea los fragmentos de la obra/ como ser por ejemplo/ literatura argentina/el Martín Fierro/ que no lo lea completo/ las dos partes que conozca los fragmentos [...] tenemos un popurrí de autores reconocidos y de obras/ [...] han llegado ejemplares de novelas/ entonces hemos decidido darles uso a esos libros/ para que los lean/ había dos/ *El extraño caso del doctor Jeckyll de Stevenson* y el otro *La metamorfosis de Kafka*. (Docente, colegio N° 4)

Los cuatro fragmentos seleccionados se refieren a la literatura que se lee en los colegios y a las propuestas de escritura. La profesora del colegio N° 1 sostiene que la selección de textos en el colegio está determinada por los parámetros internacionales de calidad que los estudiantes deben alcanzar y pone énfasis en que el grado de reflexión excede el ámbito de lo literario para alcanzar el campo social, cultural e histórico en el que esta clase de discurso se genera. El panorama se completa con los aportes del profesor, quien aclara que en el colegio se evita la práctica de escritura más frecuente en el nivel medio: la copia de fragmentos y, por el contrario, se exige escritura personal en las investigaciones, objetivo ciertamente ambicioso, pues exige la subjetivación del discurso académico.

La profesora del colegio N° 2 pone de relieve la distancia temporal y cultural existente entre el mundo al que pertenecen los estudiantes y el mundo que les presenta la literatura que ha seleccionado: la poesía desde el medioevo hasta la época contemporánea. Por lo tanto, queda claro su énfasis por ampliar el capital cultural de los estudiantes y por convertirlos en lectores activos, utilizando todos los recursos conocidos. Asimismo, muestra la existencia de diferentes criterios de trabajo entre profesores del mismo colegio, aunque, al avanzar la entrevista, aclarará que tales criterios varían regularmente según la pertenencia del profesor al núcleo fundador del colegio o su ingreso reciente.

La profesora del colegio N° 3 explica en qué medida los criterios de selección de textos en los colegios públicos están determinados por la accesibilidad física del material de lectura y, por tanto, la incidencia del Plan Nacional de Lectura en la posibilidad de leer libros completos. Asimismo, parece asumir que la práctica de la fragmentación facilita el acceso de los adolescentes a los clásicos de la literatura.

A pesar de todas las diferencias en cuanto a la disponibilidad del material, la cantidad de lecturas (completas o fragmentadas), los géneros literarios en cuestión, estos docentes tienen en común que, en todos los casos, orientan la selección de textos según su pertenencia al canon. Es decir, coinciden con el grado positivo de aceptación y prestigio, nacional o internacional, acordado a un corpus o a un autor por el Estado o por los grupos tradicionalmente letrados de la sociedad.

A continuación, presentamos fragmentos de entrevistas que muestran otra clase de práctica docente, que intenta asimilarse a los contextos sociales en los que los adolescentes actúan y a sus propias prácticas de lectura y escritura. Por tanto, se limitan las clases de texto a aquellos juzgados como accesibles a la comprensión de los adolescentes por su brevedad, forma de organización del contenido, función, circulación social, etc. De ese modo, docentes y alumnos llegan a un “convenio” que les permite sostener la existencia de lectura y escritura en la institución; pero que, al mismo tiempo, consolida la clase de vínculo de los adolescentes con estas prácticas y su grado de apropiación de las mismas:

[...] presencié un examen de lengua y eso que estaban docentes de primero/ de segundo año/ el examen que les daba la profesora es muy pobre/ porque son muy sintéticos/ les dan así una fotocopia de una carilla [...] las respuestas eran muy breves/ muy cortitas y ese era el examen/ y ellas tendrían que haber tomado también la evaluación oral/ y ellos no/ no toman la evaluación oral/ y yo me acuerdo que cuando yo estudiaba lengua/ pero me acuerdo que el examen era riguroso. (Docente, colegio N° 2)

[...] me gusta trabajar con la [sección] policial/ y porque les fascina a ellos/ aparte vos les hacés hojear el diario y les decís lean una noticia [...] no sé por qué es lo más fácil [la sección policial] si vos te ponés a pensar/ es lo que entendés más rápido// vos de un partido de fútbol/ no// la política/ tenés que estar empapado/ internacional/ no te digo nada// tenés que estar con la televisión de qué se trata hoy en Irak// en cambio en la policial/ que mató a la amante/ que mató al otro/ que robó/ es mucho más fácil y para trabajar mejor. (Docente, colegio N° 5)

[...] en lengua se realizan talleres de lecto-escritura porque los chicos tienen la característica particular de que son de comunidades aborígenes por lo que se les dificulta un poco la escritura [...] yo trabajo con distintas lecturas/ primero es más simple/ a medida que avanza se complejiza un poco [...] no me gusta la fotocopia/ me gusta mucho el libro/ pero trabajo con revistas/ a los chicos les cuesta mucho esta cosa de invertir en aprendizaje [...] en la permanencia yo llevaba trabalenguas/ una lectura/ una adivinanza/ revistas de turismo o aventura regional. (Docente, colegio N° 6)

Los tres fragmentos mencionados relatan, desde diferentes perspectivas, prácticas de lectura y escritura que restringen la extensión de los textos leídos y escritos a través de las consignas —como en el examen de lengua criticado por la docente de Arte del colegio N° 2—, de los soportes materiales, de los géneros a los que pertenecen, etc. Si bien las decisiones coinciden en sus resultados prácticos, difieren sus fundamentos.

En el caso del examen se podría sostener que se anulan las posibilidades para hablar y que las de leer y escribir son acotadas al extremo en razón del tiempo, tanto para hacer el examen como para corregir las evaluaciones del gran número de estudiantes que suele rendir la materia de lengua. Las condiciones de trabajo de los docentes en la provincia de Salta —en la que los profesores trabajan hasta sesenta y cinco horas cátedra semanales— permiten, sin lugar a dudas, extender esta argumentación para justificar la escasa presencia de la escritura personal en el aula.

La docente del colegio N° 4, en el ámbito de la comprensión de textos ofrece, sin embargo, explicaciones de gran interés. Seleccionar el diario para trabajar en el aula —y es necesario mencionar que se trata del diario local, cuyos artículos son breves y están redactados con gran sencillez— supone ya un recorte discursivo; ahora bien, dar prioridad casi exclusiva a la sección policial, tal como lo expresa la docente, acerca al máximo el mundo del texto propuesto al mundo cotidiano de los adolescentes. Se elude toda posibilidad de distanciar la experiencia del discurso, al seleccionar el discurso narrativo —isomórfico con la experiencia—, y eliminar la opción del argumentativo, en el que el orden de lo dicho deja de coincidir con el orden en que suceden los acontecimientos que se relatan. Por otra parte, como lo explicita la docente, se descarta todo aquello que se supone ajeno a lo cotidiano: los saberes sobre política nacional, internacional, la economía, etc.

La docente del colegio N° 5 explica acerca de la clase de soportes y de textos mediante los cuales puede acercar la escritura a adolescentes cuya comunidad ha sido ajena por siglos a la cultura letrada. Esta es la razón por la que no se convierte en mediadora de libros, como preferiría; pero también la razón por la que evita las fotocopias. Las revistas de turismo y aventura y particularmente los textos breves con función lúdica, tales como trabalenguas, adivinanzas, se convierten en un camino para acercar a estos estudiantes a la lectura fuera de las horas de clase. Por tal razón se podría considerar que, en verdad, esta práctica debería ser considerada no en este segundo grupo, sino en aquellas que amplían los horizontes de expectativa, conocimiento y experiencia de

los estudiantes, aunque los textos seleccionados tengan estas características de brevedad, simplicidad, cercanía, etc.

Pensar que existe una relación automática entre la posición social de los estudiantes y la orientación de las prácticas áulicas de lectura y escritura de los docentes sería simplificar el problema, por cuanto es parcialmente cierto. La categoría que hemos seleccionado, la formación y la trayectoria del docente, parece explicar mejor por qué un docente decide que lo que se lee y lo que se escribe tiene como objetivo ampliar los horizontes de conocimiento y experiencia de los estudiantes o por qué decide que lo que se lee y lo que se escribe debe permanecer en los límites de lo que ellos juzgan que les es posible a los adolescentes producir y comprender. Sin embargo, tal categoría no permite, por ejemplo, pensar prácticas docentes como las que se relatan en el colegio N° 6. Para ello es necesario considerar una dimensión todavía no analizada: la relación entre los docentes y las instituciones educativas.

### *Proyecto pedagógico institucional, procesos de identificación de los docentes y prácticas áulicas de lectura y escritura*

La otra categoría de análisis propuesta corresponde al proyecto pedagógico institucional y a los procesos de identificación de los docentes. La identificación que los docentes tienen con la institución de la que forman parte está relacionada con su formación.

Encontramos docentes con grados de identificación muy altos, ya que se sienten parte de la historia institucional porque están en el colegio desde sus inicios, como es el caso de las instituciones N° 1 y 6. Para los docentes entrevistados el “contrato fundacional entre la escuela y la sociedad” es muy importante. La aspiración de formación de un grupo cultural es una constante en ambas instituciones, y en este sentido funcionan como “sistemas culturales” ya que, como sostiene René Kaës (2002, p. 89):

ofrecen una cultura, es decir, un sistema de valores y normas, un sistema de pensamiento y acción que debe modelar la conducta de sus agentes ante los individuos que les son confiados o que expresaron una demanda respecto de

ellas; establecen cierta manera de vivir en la institución, una armazón estructural, expectativas de roles, conductas más o menos estereotipadas, costumbres de pensamiento y acción, etc.; y al mismo tiempo desarrollan un proceso de formación y socialización de los diferentes actores, para que cada uno pueda definirse en relación con el ideal propuesto.

En tanto que el colegio N° 6 tiende a la recuperación y a la difusión de la cultura indígena, el colegio N° 1 se dirige abiertamente a la preservación y prolongación de la propia élite cultural, lo que se ve reflejado en el discurso de los docentes, para quienes el contrato fundacional todavía sigue vigente y está plasmado en sus prácticas cotidianas. Eso hace que la lectura y la escritura solo puedan ser pensadas por los docentes desde y en los propios contextos de actuación de los estudiantes. Por tanto, en el colegio 1, las prácticas de lectura de alta literatura y de escritura académica ocupan un lugar privilegiado, en tanto que en el colegio 6, la lectura y la escritura no terminan de definir un lugar:

[...] se trata de equilibrar lo que es la formación humana con lo que es la formación académica para el mundo de la universidad/ ya que el noventa por ciento sigue estudios universitarios o terciarios o/ para desempeñarse en el mundo laboral. (Docente, colegio N° 1)

[...] empezar a caminar esto [...] rescatando la cultura, los valores, el diálogo con la familia, conversar con ellos [...] las herramientas pedagógicas de la alternancia, el plan de búsqueda nos permite trabajar la esencia del chico, su familia, sus mitos, sus leyendas, la producción, su historia, la política, como está organizada la comunidad [...] muchas veces rescatar la oralidad porque los chicos son muy buenos con la oratoria ya que sus abuelos al saber tantos mitos y leyendas los sientan y les cuentan [...]. (Docente, colegio N° 6)

En las otras instituciones se observa menor cohesión con el contrato fundacional de los colegios y, sin embargo, se puede establecer también una gradación. El colegio N° 3, situado en la periferia de la capital, ha generado proyectos de lectura y escritura con menos consenso del cuerpo

de profesores y con menos continuidad en el tiempo. En lo que respecta al área de lengua, coincide en la selección de textos literarios (clásicos y también actuales) con el colegio N° 1. En las otras áreas, el colegio N° 3 brinda muchas oportunidades para debatir temas de relevancia social, en consonancia con su proyecto institucional de ampliar las posibilidades de acción social y política de los estudiantes, aunque en pocas asignaturas existan espacios de escritura personal sobre temas académicos. Tales objetivos se vuelven explícitos en algunas entrevistas:

[...] si uno conceptualiza la importancia social de la alfabetización y de la posibilidad de la inclusión y de movilidad social que generan los sujetos/ uno tiene otra perspectiva que leer y escribir no significa un descifrar códigos/ sino otorgar significados que me permitan además generar una formación ciudadana con otros niveles de participación// en este sentido creo que hay una parte del equipo docente que lo tiene consciente y claro y que contribuye a trabajar desde esto [...] trabajar los procesos de lectura y escritura como una forma de acercamiento al mundo/ comprensión de la realidad y de apropiarme de la realidad, y poder crear algún proceso de cambio. (Docente, colegio N° 3)

En el ex colegio nacional del interior de la provincia se mantienen prácticas de lectura y escritura propias del nivel medio de décadas atrás, que buscaban la inclusión social, aunque casi solo en virtud de las tradiciones y prácticas consolidadas por la historia institucional. Tales líneas fundacionales del nivel medio argentino son, si cabe, el único proyecto que todavía perdura. Probablemente esta sea la situación de los antiguos colegios secundarios nacionales que fueron transferidos a la provincia en la década de los noventa:

[...] mirá/ a pesar de todos los estudios que hemos realizado sobre esta escuela/ digamos con formación hacia los directivos/ como una escuela dinámica/ una escuela abierta a la comunidad/ sigue siendo una escuela tradicional// es verticalista/ eh/ no abierta a la comunidad/ seguimos con la/// tradicional/. (Directora, colegio N° 4)

[...] bueno/ [los proyectos] generalmente fracasan por falta de recursos económicos porque estos espacios no son solventados por el Estado/ y el docente brinda su tiempo gratuitamente mientras le es posible/ pero lamentablemente el docente se compromete no solamente con la institución en la que encara el proyecto sino que tiene otras demandas en otros establecimientos/ donde él también tiene una carga horaria importante// por esta cuestión generalmente los proyectos fracasan/ ¿no? (Docente, colegio N° 4)

En el colegio N° 2 se observa que quedan prácticas de una época en la que hubo mayor cohesión en torno a proyectos de lectura y escritura, pero ahora se reducen a prácticas dispersas y aisladas de algunos profesores de lengua:

[...] hemos trabajado años anteriores con los alumnos [...] del último año de la carrera de lengua [...] y luego también estamos trabajando con otras escuelas también con los proyectos de la gente de la UNESCO en la parte de lengua [...] y tenemos también proyectos de “El club de lectores” de los profesores de lengua que ellos tienen cajas de libros/ cuentos/ que en sus horas de clase se dedican a incentivar a los chicos a la lectura. (Director del colegio N° 2)

Se advierte, además, un esfuerzo de los docentes de lengua por crear en las aulas espacios para la lectura y escritura que los adolescentes practican fuera de la escuela, las propias de su edad y de su grupo social, tarea cuyos resultados se constatan en las entrevistas y encuestas a los estudiantes. A través de la escritura en espacios áulicos de diarios de vida, canciones, poemas, dedicatorias, estos adolescentes muestran uno de los índices más altos de vinculación subjetiva con la escritura y de apropiación de la práctica en estas dimensiones. Sin embargo, es en el colegio en el que menos acuerdo hay entre los docentes entrevistados y el directivo en relación con la orientación de las prácticas áulicas de lectura y escritura. Quizás desde ese punto de vista se podría entender una apreciación del directivo que se destaca en la entrevista:

[...] libro de lo que sea hay para cada alumno/ así que desde este punto de vista estamos cubiertos// ya/ pero siempre se insiste en la lecto-escritura/ sobre todo *es como sistemas que aparecen por ahí como débiles*. [El destacado es nuestro]. (Directivo, colegio N° 2)

Esta “debilidad” en las prácticas escolares de lectura y escritura se observa también en el colegio N° 4, y coincide con el desacuerdo entre los docentes respecto de la dirección a seguir. Hemos visto que así como unos opinan que el colegio debe simplificar las tareas propuestas, otros piensan lo contrario:

[...] me gustaría que tengan los chicos/ por lo menos/ a la semana dos horas que sirvan específicamente// más allá de lengua/ que sea específicamente para lectura/ [...] leer un pequeño libro para ellos es lo más horroroso/ o sea le tienen miedo a un libro chiquito/ y me costó más de un mes convencerlos hasta que por fin lo logré/// estoy chocha con lo que logré/ pero cuesta/ cuesta/ [...] porque nunca/ nunca/ yo creo que nunca les han dado un libro/ o sea los otros cursos siempre se manejan con cartillas/ o sea textos fotocopiados. (Docente, colegio N° 4)

Sin embargo, en este último colegio se aprecia un inmenso interés de la comunidad por la fortaleza de la alfabetización. El espacio curricular de Lengua y Literatura es restaurado, según lo relata el director, a pedido de los padres y en contra de la reforma curricular del ex nivel medio por aplicación de la Ley Federal de Educación. Sin embargo, la composición del cuerpo docente, su titulación, su trayectoria social y profesional son factores que inciden en la dirección que adoptan las prácticas áulicas de lectura y escritura.

En síntesis, los proyectos institucionales y los procesos de identificación de los docentes tienen fuerza explicativa respecto de las prácticas áulicas de lectura y escritura, en tanto el lugar y la función que estas otorgan al lenguaje hablado y escrito de los adolescentes dan cuenta de la posición de la institución y del docente en el campo cultural y social.

## Conclusiones

La desigualdad existe fuera de la escuela a tal punto que en la totalidad del equipo salteño de investigación se ha discutido si no correspondería hablar de segmentación social, en lugar de desigualdad. Sin embargo, es indudable también que la escuela media construye y reconstruye esa desigualdad y que este proceso se puede observar en las prácticas áulicas de lectura y escritura. En este trabajo hemos visto cómo la trayectoria social y profesional de los docentes, sus condiciones de trabajo, la ubicación geográfica del colegio, la cultura institucional escolar, el contrato fundacional de la institución adquieren un carácter explicativo acerca del modo en que se entrama la segmentación de la sociedad y las prácticas áulicas de lectura y escritura, con el efecto consiguiente de producción y reproducción de desigualdad.

Es indudable que, en las instituciones educativas del Nivel Polimodal que hemos estudiado, existen distintas prácticas de lectura y escritura. No se puede hablar de la misma práctica, porque difiere lo leído y lo escrito, su soporte material, las circunstancias temporales y espaciales en que se lee y se escribe, las finalidades inmediatas y mediatas que orientan la lectura y la escritura, la posibilidad de compartirla o destinarla a la familia, el grupo de pares, los docentes y/o desconocidos; e incluso varía el modo en que se comparte con los demás lo leído y lo escrito. Alcanzamos a mostrar, someramente, las diversas formas que asumen la lectura y la escritura en las aulas y sus relaciones con las trayectorias profesionales de los docentes y con los procesos de identificación institucional.

A pesar de que no ha sido una dimensión abordada aquí, se puede constatar que hay una relación entre prácticas áulicas de lectura y escritura y los diferentes grados de apropiación de estas prácticas por parte de los adolescentes. En efecto, la dimensión correlativa de la perspectiva de los docentes presentada en este trabajo tiene que ver con los distintos grados de participación o de ajenidad de adolescentes respecto de las transformaciones que impone la tecnología al leer y al escribir y aun respecto de la identificación o distancia de estas prácticas con las de la cultura letrada tradicional. Tal como se desprende de este análisis, las representaciones y vínculos con las prácticas de lectura y escritura, personales y escolares, tanto de docentes como de estudiantes, unidas a

los proyectos institucionales, son algunos de los factores que inciden en la reproducción de las desigualdades sociales, culturales, geográficas y étnicas en la escuela media salteña.

Finalmente, cabe observar que el análisis presentado es también un aporte a la reflexión acerca de la homogeneidad y de la pluralidad en la educación e incluso acerca de si es deseable la diversificación y la discontinuidad cultural o la inclusión de los grupos diferentes en una “cultura compartida, homogénea, conseguida a través de la alfabetización e impartida por la escuela” (Gelner, 1996, p. 27). El debate es necesario en la Argentina actual, porque lo que se desprende con certeza del análisis presentado es que ya no existe (si es que alguna vez existió) un sistema educativo capaz de dar respuestas igualitarias y homogéneas a los distintos grupos sociales. Antes bien, parece que los grupos que tienen capacidad económica y/o social y/o política para hacerlo buscan, por medio de las instituciones educativas (públicas o privadas), desarrollar estrategias para consolidar su posición y sus valores. El resto de los colegios públicos deben resolver por sí mismos, a partir de sus tradiciones o a pesar de ellas, los modos en que afrontan las crisis sociales, económicas, políticas, etc. El caso particular de la lectura y la escritura, tema de este trabajo, es una muestra acerca de cuánta probabilidad hay de que la escuela media actual apueste “a que el conocimiento y la experiencia escolar pondrán [al estudiante] en contacto con otros mundos que modificarán el propio, y, al hacerlo, enriquecerán también el mundo en común” (Dussel, 2004, p. 39)

## Notas

- 1 Proyecto de Áreas de Vacancia N° 180 “Intersecciones entre desigualdad y educación media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones”. FLACSO-FONCyD (Fondo de Desarrollo Científico y Tecnológico).
- 2 Debido a que la lengua hablada tiene una organización peculiar, distinta de la de la lengua escrita, hemos optado

por transcribir las entrevistas siguiendo algunas de las convenciones establecidas por Antonio Briz (1999) y Blanche Benveniste (1988), dos especialistas en oralidad. Evitamos el uso de puntuación y mayúsculas de frase, que obligarían a reinterpretar y reformular los enunciados de los entrevistados, y en su lugar utilizamos barras, cuya cantidad indica la duración de las pausas. Los silencios prolongados constan entre paréntesis. Las mayúsculas indican énfasis.

## Bibliografía

- Bourdieu, P. (1994/1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- (1979/2006) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Blanche Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa
- Briz, A. (2001). *El español coloquial en la conversación*. Barcelona: Ariel.
- Cárdenas, V. y Ponce, G. (2008). Prácticas de lectura y escritura de los adolescentes dentro y fuera de los colegios: implicancias sociales. *Cuadernos de Humanidades*, 17-18, 183-200.
- de Granda, G. (2003). *Estudios lingüísticos Hispanoamericanos. Historia, sociedades y contactos*. Frankfurt: Peter Lang.
- Dussel, I. (2004). La escuela y la diversidad: un debate necesario. *Todavía*, 8, 34-39.
- Gelner, E. (1993). *Cultura, identidad y política. El nacionalismo y los cambios sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Kaës, R. (2002). *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Barcelona: Paidós.
- Lahire, B. (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- Rheingold, H. (2004). *Multitudes inteligentes. La próxima revolución social*. Barcelona: Gedisa.
- Tiramonti, G. (comp.), (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.