



Cuando el Estado *da de leer*.

Aproximaciones a los paradigmas de lectura y las políticas públicas en Argentina (2003-2015)

María Ayelén Bayerque*

En definitiva, la pregunta ‘qué es un lector’ es también la pregunta del otro. La pregunta –a veces irónica, a veces agresiva, a veces piadosa, pero siempre política– del que mira leer al que lee.

Ricardo Piglia, *El último lector*

Históricamente, desde los orígenes del sistema educativo argentino, lectura y ciudadanía han estado íntimamente relacionadas (Mihal, 2011). Nos preguntamos de qué modos el Estado *da de leer* y también qué paradigmas de lectura se imbrican en las nuevas leyes y programas que promueven la formación de lectores, infancias y juventudes de comienzos del siglo XXI. El propósito de este trabajo es realizar una aproximación a esta cuestión.¹ Para lograrlo, se llevará a cabo una caracterización de las políticas públicas de fomento de la lectura implementadas entre 2003 y 2015. Al mismo tiempo, se describirán los paradigmas teóricos subyacentes que pueden identificarse en ellas. Sostendremos que, en el período mencionado, se observa el predominio de un paradigma humanista de la lectura que la utiliza como un medio para la construcción de la ciudadanía y promoción de la identidad nacional.

1 Digo que aquí realizo una “aproximación”, ya que un desarrollo mayor del tema se aborda en la Tesis de Maestría denominada “Modos de leer Malvinas: operaciones de apropiación de la literatura en el Plan Nacional de Lectura (2006-2012)” (pendiente de defensa). A su vez, este trabajo forma parte del proyecto de investigación “Mediación editorial en publicaciones literarias nacionales destinadas a lectores escolares. La interpretación de las prácticas y operaciones” (2023-2024), del grupo GRIEL dirigido por la Dra. Carola Hermida (FH- UNMDP- SCyT), radicado en CELEHIS /CECID.

* Universidad Nacional de Mar del Plata / mabayerque@gmail.com

El Estado da de leer

La llegada al poder de Néstor Kirchner en mayo del 2003 se da en el marco de una profunda crisis económica, política y social. En el campo educativo, Terigi (2016) considera que la situación era crítica por varios factores: el grado de desarticulación del sistema escolar producido por la Ley Federal de Educación, los ingresos docentes muy bajos y las dificultades económicas generales que impactaban en la asistencia escolar. Los doce años de gobiernos kirchneristas tuvieron continuidades y rupturas en todos los niveles, pero contaron con precios internacionales favorables para las *commodities* argentinas, un elevado y sostenido crecimiento del PBI hasta el 2008 y la asignación al Estado de nuevos roles como garante de recursos económicos y sociales (Chiroleu, 2018). Por otro lado, al poco tiempo de llegar al poder, Kirchner impulsó una serie de medidas que marcaron el inicio de una época: la puesta en agenda de los derechos humanos y el debate público acerca de la última dictadura militar. Más allá de estos indicadores favorables, existen posiciones encontradas con respecto al impacto real que tuvieron las políticas económicas del período en la matriz de redistribución social (Feldfeber y Gluz, 2012).

Como establece Southwell (2021), la centralidad que asumió el Estado en el período 2003-2015 para construir las condiciones de posibilidad de una mayor integración e igualdad social condujeron a una gran productividad normativa. Esta cuestión se evidencia en la sanción de leyes y en la puesta en funcionamiento de programas y acciones específicas que, si bien no modifican *per se* la realidad del sistema educativo, en este caso en particular contribuyeron a restaurar al Estado como responsable principal de la educación en tanto derecho universal de la ciudadanía.

Un rol destacado ocupa la sanción de una nueva norma marco del sistema educativo, la Ley de Educación Nacional 26206², que en 2006 derogó la Ley Federal de Educación de los años 90. La LEN establece con mucho detalle gran cantidad de disposiciones, lo que se evidencia, sin realizar un análisis exhaustivo, en que cuenta con el doble de artículos que su antecesora.³ Las novedades con más impacto fueron la obligatoriedad de la

2 A partir de ahora haremos referencia a la Ley de Educación Nacional 26206 como LEN.

3 Cuesta (2019) cita a Díaz Barriga e Inclán Espinosa para señalar que la Ley Federal de Educación fue un caso testigo de cómo se reacomoda casi por completo un

escuela secundaria⁴, la organización por niveles del sistema en las diferentes jurisdicciones, la convalidación del Instituto Nacional de Formación Docente y la inclusión del Consejo Federal de Cultura y Educación, creado un año antes por resolución ministerial.⁵

En la norma hay dos artículos en los que se menciona explícitamente la lectura. En el capítulo II, artículo 11, se establecen los “Fines y objetivos de la política educativa nacional” y se destaca la necesidad de generar inclusión educativa a través de políticas universales y de la asignación de recursos, así como también: “Fortalecer la centralidad de la lectura y escritura como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento” (Ley 26206, 2006, art. 11, inciso l). En este punto de la ley, podemos ver la vinculación de la ciudadanía con la lectura. La “construcción” implica necesariamente la conformación de un proceso a desarrollar y puede comprenderse este sintagma a partir de la apelación a la igualdad entre ciudadanos, la libertad para participar de la búsqueda de la igualdad y la participación para lograr mayor igualdad y libertad (Landau, 2012).

Mientras que, en el título VI, “La calidad educativa”⁶, y en sus “Disposiciones específicas”, es decir, que orientan acciones puntuales, se listan una serie de irrenunciables ordenados en siete artículos. En el artículo 91, se explicita que el Ministerio de Educación debe fortalecer las bibliotecas

sistema educativo en función de las orientaciones de organismos internacionales como el BID y la UNESCO.

4 Unos años más tarde, en 2014, se avanzó sobre la obligatoriedad de otro nivel, el Inicial, y se incorporó la sala de 4 (Ley 27045). En la actualidad, entonces, el sistema educativo argentino determina la obligatoriedad de la enseñanza desde los cuatro años hasta completar la educación secundaria.

5 Flavia Terigi (2016) indica que la LEN es “una ley ambiciosa que surgió luego de un intenso trabajo en las cámaras, definió un amplio abanico de temas y trazó compromisos de política educativa a mediano y largo plazo” (p. 13). En la adjetivación sobre la ley subyace una crítica de la especialista, explicitada en su texto más adelante: no existió, antes o en paralelo a la sanción, un proceso de planificación que previera la factibilidad de lo que la LEN dictamina, ni tampoco una progresión para llevar a cabo los ambiciosos objetivos.

6 Vale mencionar que el concepto mismo de “calidad educativa” es polémico y ha suscitado acalorados debates en el campo educativo. Con respecto al uso de la expresión en Argentina de los años 80 en adelante, ver Krichesky y Benchimol (2008).

existentes y asegurar la creación de esos espacios en aquellas instituciones que carezcan de ellos. Por otro lado, en la ley se recoge lo que el Estado hacía desde el 2003, ya que se legisla que se implementarán “planes y programas permanentes de promoción del libro y la lectura” (Ley 26206, 2006, art. 91). A través de este artículo se solventa, desde un marco normativo permanente que excede a un gobierno particular, el financiamiento de este tipo de acciones. De esta forma, se apela a generar políticas de lectura sostenidas en el tiempo, dando sustento legislativo a una serie de acciones sobre las que nos detendremos más adelante, especialmente al Plan Nacional de Lectura.

Como sabemos, el nacionalismo tuvo gran pregnancia en el campo intelectual argentino de inicio del siglo XX debido a que fue clave en la consolidación de la escuela secundaria en nuestro país (Bombini, 2004), nivel educativo que la LEN intenta reafirmar mediante la obligatoriedad. El discurso nacionalista también se evidenció en la concepción de un paradigma humanista de la literatura y en las prácticas escolares:

Se trataba de fundar y reproducir una matriz estético-ideológica que permitiera, a través de las manifestaciones literarias, desarrollar una estrategia de disciplinamiento lingüístico y cultural para los sectores cada vez más numerosos que se acercaban al aparato educativo (Bombini, 2004, p. 89).

El contexto de la sanción de la LEN es bien diferente al del Centenario, en cual el nacionalismo impactó en el campo cultural, educativo y político. Sin embargo, podemos advertir en el 2006 que la necesidad de generar una política educativa inclusiva pervive, esta vez a causa de una crisis profunda en una sociedad que ya cuenta con más de veinte años de democracia ininterrumpida. Por este motivo, creemos que, en los fragmentos de la LEN que hemos transcritos y analizado, se evidencia la adscripción al uso de un sentido común alrededor de la lectura. En palabras de Bombini (2006), una concepción “más política, la idea de que la lectura nos garantizaría el acceso al libre ejercicio de la ciudadanía” (p. 28). Necesariamente, la construcción de la identidad ciudadana a través de la lectura opera sobre la especificidad de la práctica lectora en pos de un objetivo al que se le



asigna una importancia mayor.⁷ Veremos a continuación, sin embargo, que ese sentido común se articula con otras formas de pensar la lectura en el mismo período.

Argentina, país de lectores y lecturas

Desde el retorno de la democracia, la figura del Estado como promotor de la lectura cuenta con algunos antecedentes, como el Plan Nacional de Lectura denominado “Leer es crecer”, que se desarrolló entre 1986 y 1989. Dirigido por Hebe Clementi, promovió la coordinación de acciones con bibliotecas populares y la instalación de la lectura como política cultural después de la dictadura. Ya en los noventa, el Plan Social Educativo (1993-1999) distribuyó cajas con títulos muy variados porque, si bien incluían literatura para niños y jóvenes, también contenían libros sobre didáctica y pedagogía (Bustamante, 2021). Con la llegada del gobierno de Fernando de la Rúa, aparece el Plan de Lectura del Ministerio de Educación, que no llegó a implementarse de forma acabada debido a la situación económica y política de complejidad creciente (Comino, 2013).

Los diferentes proyectos, tanto aquellos imaginados como los concretados, constituyen antecedentes valiosos para las acciones desarrolladas a partir del 2003. Sin embargo, como señala Itzcovich (2013), es preciso marcar el impacto que ha tenido la falta de continuidad. Vale afirmar que, desde el retorno de la democracia, puede relevarse una preocupación por elaborar estrategias estatales de fomento de la lectura. Sin embargo, no existe una política de Estado continua que exceda a un gobierno y perdure durante muchos años. La permanencia de un mismo proyecto político durante doce años en el poder fue un tiempo de experimentación que permitió gestar acciones de largo aliento y sobre las que vale la pena detenernos.

La centralidad otorgada a la lectura en la LEN genera una serie de políticas públicas de lectura (Mihal, Cardini y Paparella, 2020), algunas

7 Bombini (2006) identifica cuatro “sentidos usuales” (p. 28) atribuidos a la lectura: uno que refiere a una cierta formación ética del sujeto, ya que se concibe la lectura como modo de extraer una moraleja o mensaje; una mirada sobre la lectura como instrumento para extraer información y que permite desarrollar competencias discursivas; en tercer lugar, una perspectiva que vincula la lectura con el placer y el disfrute, y por último, una que concibe la lectura como una práctica transversal dentro de la currícula escolar.

acciones sostenidas en el tiempo más que otras.⁸ En el período 2003-2015, el Plan Nacional de Lectura⁹ ocupa un lugar destacado dentro de dichas acciones por su carácter federal, la variedad de acciones de iniciativas que puso en funcionamiento y el volumen de publicaciones que generó. El programa tuvo dos etapas que conviene diferenciar. En la primera, entre 2003 y 2007, el equipo de trabajo estuvo coordinado por Gustavo Bombini y dependía directamente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología conducido por Daniel Filmus. Mihal (2009) reconstruye que, en esta primera época, las acciones de promoción de la lectura se dividieron en función de los ámbitos que tenían como objeto: por un lado, el PNL se hizo cargo de generar acciones para la escuela, mientras que la Campaña Nacional de Lectura desplegó iniciativas en ámbitos extraescolares. Entre los espacios elegidos encontramos las canchas de fútbol, hospitales, peluquerías y terminales de micro o trenes. En general las ediciones de la Campaña tuvieron el formato de una especie de folletín, una hoja tamaño A4 doblada a la mitad con una tapa a color. Este formato económico y de tirada masiva persistirá en las ediciones del Ministerio y sobrevivirá a esta primera etapa.

En este momento, como puede leerse en documentos producidos por el equipo coordinador (Plan Nacional de Lectura, 2006), el programa se propuso gran cantidad de objetivos. Entre ellos “sensibilizar a las escuelas y comunidad” (PNL, 2006, p. 7) y “recuperar la lectura como una práctica cultural transversal que se vincula con las experiencias sociales y los aprendizajes que se producen en la escuela” (PNL, 2006, p. 8). Los objetivos vinculan directamente al PNL con los artículos que analizamos de la LEN, en tanto se le otorga un lugar destacado a la práctica de lectura.

8 Algunas de ellas fueron el Programa Global de Adquisición de Libros (2004-2006), el “Operativo Nacional de Entrega de Textos y Libros Escolares”, las compras para las Bibliotecas Populares, el Programa Nacional de Desarrollo Infantil “Primeros años” (Proyecto PNUD ARG/06/017), la Política Nacional de Intensificación de la Enseñanza de la Lectura denominada “Para leer con todo” (2012-2015), el Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial (2009-2015), el Proyecto Bibliotecas Abiertas (2009-2015), el Programa Libros y Casas (2007 y continúa), además de otras medidas que redundaron en una mayor producción, tales como beneficios impositivos, créditos para la producción, regulación del mercado externo, reintegros para la exportación, subsidios para las traducciones, apoyos para la participación en ferias internacionales (Hamawi, 2021).

9 En adelante PNL.

“Sensibilizar” acerca de la importancia de la lectura implica una inmersión en el debate público por el fracaso escolar “que producen la difusión de algunos resultados de las evaluaciones de comprensión lectora y los consecuentes discursos apocalípticos” (PNL, 2006, p. 7). El contexto de emergencia del programa es puesto así en primer plano y el objetivo que se traza alrededor de ese marco apela a generar acciones que afecten la sensibilidad. La concepción de la lectura vigente aquí no promueve la discusión sobre el corpus (Nieto, 2017) sino que apela una vez más a la dimensión política de la práctica, como sucede en la LEN. No obstante, en este documento se evidencia el ingreso del paradigma sociocultural a la escuela (Nieto, 2017; Cuesta, 2019), al anclar la práctica en su dimensión colectiva, indisociable del contexto en el cual se produce. Como dice Graciela Montes (2006) en *La gran ocasión* –texto editado por el PNL–: “Lectura a lectura, el lector va construyendo su lugar en el mundo” (Montes, 2006, p. 1). Si bien la propuesta es que la escuela se asuma como el espacio privilegiado para formar lectores plenos, el vínculo con la comunidad es insoslayable desde esta mirada. De ahí la necesidad de que los agentes que actúan en el sistema educativo trabajen coordinadamente.

Por otro lado, también emerge un rol nuevo y destacado que asumió el Estado: ser editor de todo tipo de publicaciones. Esto implicó una novedad ya que, como afirma De Sagastizábal (1995), ha sido históricamente el gran ausente de la actividad editorial. Al tomar esta figura, las operaciones realizadas en el marco del PNL se expanden, dado que no se trata solo de comprar libros existentes a editoriales de circulación comercial y distribuirlos en las escuelas. En su nueva condición de editor, el Estado adopta nuevas funciones, como descubrir autores y temas de interés, asegurar y financiar la fabricación de obras, asumir la difusión y la distribución de los libros. También cuestiones vinculadas a la selección de textos, sobre todo porque se generaron gran cantidad de antologías y colecciones, lo que implicó nuevos soportes materiales, un nuevo entorno con otro fin, el ingreso de esa literatura a la escuela. Solo dentro del PNL las publicaciones superaron el millar de ejemplares según datos oficiales (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007, p. 4). Para esto, en algunas ocasiones el ministerio se asoció a editoriales, como Eudeba, y a organizaciones sin fines de lucro, como la Fundación Mempo Giardinelli. Así surgieron, por ejemplo, las colecciones LeerxLeer (2004), seis libros que contienen textos literarios de la más variada procedencia y géneros, algunos de ellos

fragmentados, y Leer la Argentina (2005), siete volúmenes de textos literarios de autores de las diferentes zonas del país, agrupados a partir de su región de procedencia.

La instauración del Estado como editor de literatura también implicó la producción y distribución de recursos educativos multimodales de manera gratuita a través del portal educ.ar. Incluso dentro de la web, el PNL tuvo (y en la actualidad tiene) su micrositio, donde se alojaron digitalmente las publicaciones. Este período se vio caracterizado por la emergencia de lo digital de la mano del programa Conectar Igualdad. Es importante sumar, entonces, a la distribución gratuita de los materiales, su disponibilidad digital, lo que representó un hecho inédito.

Por otro lado, vale mencionar aquí que acordamos con Neiburg y Plotkin (2004) en que el Estado es “un espacio de agentes sociales y de instituciones con intereses y tradiciones no siempre compatibles entre sí, que se ha transformado en repetidas ocasiones en la Argentina [...] como resultado de cambios institucionales bruscos, que redefinen organigramas, funciones y carreras” (p. 135). También Mihal (2009) recuerda que el Estado no es un actor monolítico y que en esa complejidad se inserta el PNL. Esta cuestión fue evidente en el momento del cambio de gobierno, cuando Gustavo Bombini fue desplazado de la coordinación y el equipo renunció para apoyarlo. En la revista Imaginaria, Roberto Sotelo y Eduardo Abel Giménez manifestaron su “profunda consternación” (Sotelo y Gimenez, 2008, s.p.) y transcribieron un mensaje del equipo renunciante. Uno de los logros destacados allí es la federalización del programa, que logró extenderse a las veinticuatro jurisdicciones del país, con equipos en cada una de ellas. En un documento del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología del año 2007 denominado “Educar es hoy la prioridad” se construye un auténtico catálogo de las publicaciones de “materiales pedagógicos” – tal y como se los llama allí – editados desde el inicio de la gestión de Daniel Filmus en la cartera. Allí podemos leer que “Frente a un escenario nacional fragmentado y desigual como el que encontramos al inicio, trabajamos para reponer el lugar del Estado en el conjunto nacional” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007, p. 1).

Con la asunción de Cristina Fernández de Kirchner, las carteras ministeriales sufrieron modificaciones. En Educación, Juan Carlos Tedesco fue designado como nuevo ministro y permaneció en su cargo hasta julio de 2009 cuando renunció. Entonces lo sucedió Alberto Sileoni, quien fue-

ra su secretario de Educación. Con el cambio de autoridades y, a través de la Resolución Ministerial 707/08, el PNL y la Campaña Nacional de Lectura se fusionan, creando un programa único que los engloba. A partir de este momento es denominado “Programa Educativo Nacional para el Mejoramiento de la lectura” (2008-2015) y Margarita Eggers Lan es designada como directora (Mihal, Cardini y Paparella, 2020). En la resolución que crea el plan existen algunas novedades respecto al modo de entender la lectura respecto al período anterior. Se concibe a la lectura como “una herramienta indispensable para la formación integral del individuo y que una sociedad lectora posibilita la construcción de una sociedad más justa y con mejores oportunidades para el futuro” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2008, p. 1). Desde esta mirada, la lectura tiene una doble utilidad: contribuye a la formación del individuo, pero también de la sociedad, en tanto se explicita que es una condición para la construcción de un futuro más próspero e igualitario. Vemos en este fragmento alusiones directas a la LEN, en tanto y en cuanto la lectura colabora en la construcción de la ciudadanía y la identidad nacional. Por otro lado, la lectura se ubica como “herramienta”, como un medio para la obtención de un cierto fin, lo que presenta un problema en un doble sentido. Por un lado, se propone un uso moral de la práctica con un potencial hiperbólico. En este sentido, hay un corrimiento total del eje estético propio de la lectura. Al respecto, vale mencionar aquí a Remo Ceseranni (1992), quien sostiene que

Este es el engaño del viejo, muy noble pero ya obsoleto modelo de la educación humanista: en ella la literatura era todo, era filosofía, ética, ciencia, historia. Pero para lograrlo debía renunciar a cualquier especificidad, disolverse en elocuencia, bella escritura, oropel. Lo bello se transformaba en lo bueno, en lo verdadero (p. 90).

Un poco más adelante, se explicita una definición más específica, ausente en la LEN: “La lectura es la actividad intelectual que el sujeto realiza para darle sentido a las producciones escritas caracterizadas, en nuestra cultura, por su complejidad y diversidad, por el hipertexto y la multimedialidad, que hace que quien no lee se quede al margen de las decisiones de la realidad social, cultural y ciudadana cotidianas” (Ministerio de Educación, 2008, p. 3). Otras afirmaciones refieren a los estudiantes: “la escuela

quiere que los alumnos lean, pero no logra que quieran leer” (Ministerio de Educación, 2008, p.3), por lo cual el objetivo es pensar “nuevas estrategias para lograr una mejor enseñanza de la lectura en la escuela que logre lo que la verdadera pedagogía de la lectura persigue: sembrar el deseo de leer” (Ministerio de Educación, 2008, p. 3). En estos fragmentos podemos observar, como en la etapa anterior del programa, que existe una perspectiva sociocultural de la lectura, pero que opera junto con otros paradigmas. Esto se evidencia, por ejemplo, en la asociación entre la lectura y el placer, lo que socava la especificidad de la literatura. Por otro lado, si bien se marca la reticencia de los alumnos frente la lectura, no se menciona ni qué textos rechazan ni se esbozan posibles justificaciones al respecto (Toranzos y Oliveira Lima, 2020). Retomamos aquí una vez más a Montes (1999), quien alertó que, detrás de la vinculación de lectura placentera, se refugió una “lectura de almohadón” (p. 69) confortable y previsible, que no provoca ningún desafío para el lector.

En la resolución, la necesidad de emplear “nuevas estrategias” se justifica a partir de los resultados del Operativo Nacional de Evaluación del 2005 y las pruebas PISA del año siguiente. Como analiza Nieto (2017), detrás de estos discursos subyacen conceptualizaciones teóricas en las que la lectura posee una utilidad práctica y puede medirse mediante variables “objetivas” vinculadas a la lingüística y psicolingüística. Sumado a esto, se destaca el rol de la escuela como un espacio donde se pondere el “aprender a aprender”, para lo que la lectura tiene necesariamente, un rol fundamental. Otra cuestión a destacar del texto es la importancia asignada a la “mediación”, citando a Vygotski, de un otro llamado “compañero más experto” (Ministerio de Educación, 2008, p. 4) que acompañe a quienes se encuentran en un momento de tránsito hacia nuevas lecturas.

Podemos ver en los fragmentos mencionados cómo diferentes paradigmas de lectura se encastran (Cuesta, 2019). Si bien la perspectiva sociocultural emerge, queda prontamente opacada por otras formas de concebir la lectura asociadas a un paradigma “cognitivo textualista”, en tanto es fundamental que los estudiantes puedan desentrañar los sentidos cifrados en el texto, pero también una mirada psicolingüística preocupada por la comprensión lectora. Sumado a esto, se desprende del texto una certeza: para que los estudiantes se acerquen a la lectura, la práctica debe ser placentera.

A diferencia de lo que mencionamos con respecto a la etapa anterior, en el nuevo PNL el Estado editó por sí mismo. Es el caso de *El Libro de lectura del Bicentenario* (2010), publicado con motivo de la efeméride a la que refiere el título. Cañón (2015) analiza esta publicación y asegura que el Estado, al ser agente editor y distribuidor de antologías, realiza una “operación que es así simultáneamente cultural, educativa, estética y política, ya que asegura el acceso, en principio, a un altísimo porcentaje de lectores” (p. 37-38). Aquí la autora pone de manifiesto múltiples campos involucrados dentro de la iniciativa que exceden sin dudas lo estético. Por su parte, Cuesta (2019) entiende que el PNL, además de ser una política educativa, constituyó una política cultural debido a que promovió la centralidad de la literatura para la formación de lectores, especialmente de literatura infantil y juvenil, por lo que muchas veces sus lineamientos no recuperaron las líneas de comprensión lectora presentes en los Diseños Curriculares. El PNL fue una política de corte nacional, interjurisdiccional y federal, mientras que los diseños curriculares son provinciales. Los logros del programa, entonces, no se limitaron a la entrega masiva de textos literarios en las escuelas, sino que alcanzaron también otros espacios como la playa, estadios de fútbol, medios de transporte públicos, como parte de un proceso ininterrumpido durante doce años, así como la constitución del Estado como editor y distribuidor de lecturas, sin soslayar las limitaciones de tal magna empresa.

En este punto y para cerrar nos parece importante preguntarnos, con Marc Angenot (2015), “¿Qué puede la literatura?” (p. 265). A lo largo de nuestra exploración, hemos visto cómo la polifonía propia del campo intelectual, donde la coexistencia de diferentes líneas de pensamiento es habitual, se expande hacia el campo oficial. Sin embargo, advertimos entre 2003 y 2015 la preeminencia de una visión humanista de la literatura. Esta perspectiva oblitera la especificidad propia del campo literario, relegándola en pos de otras cuestiones, como la construcción de la ciudadanía y la constitución de una identidad nacional. Cien años después del auge del nacionalismo, perviven en el sistema educativo discursos propios de otro momento histórico a la par de la emergencia de nuevas formas de concebir los objetos.

Referencias

- Angenot, M. (2015). ¿Qué puede la literatura? Sociocrítica literaria y crítica del discurso social. En *Estudios de Teoría Literaria Revista digital* (4, 7, pp. 265-277). <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/etl/article/view/1133/1178>
- Bombini, G. (2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: Miño y Dávila y Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- (2006). Prácticas de lectura. Una perspectiva sociocultural. En O. Vallejos, G. Bombini, L. Zimmermann, A. Falchini, F. Mónaco, D. Riestra y otros, *Lengua y Literatura. Prácticas de enseñanza: perspectivas y propuestas* (pp. 27-43). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- (2008). La lectura como política educativa. En *Revista Iberoamericana de Educación* (pp. 19-35). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Bustamante, P. (2021). LIJ y educación literaria en Argentina: entre políticas públicas y mercado editorial. En *Edición y políticas de lectura: mediaciones a la Literatura Infantil y Juvenil. Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación* [Ensayos] (24, 124, pp. 163-186). https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/872_libro.pdf
- Cañón, M. (2015). Coleccionar para el lector del bicentenario. El estado como selector de literatura para niños. En *Catalejos, Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. (1, 1, pp. 33-55). <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1487/1489>
- Ceseranni, R. (1992). Cómo enseñar literatura. En Bombini, G. (comp.) *Literatura y educación* (pp. 80-102). Buenos Aires: CEAL.



- Chiroleu, A. (2018). Democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los gobiernos kirchneristas (2003-2015). En *EDUR Educação em Revista*, 34, pp. 1-26.
- Comino, S. (2013). Lectura y reinserción social. En Abadi, A. (2013). En *Basta de anécdotas: bases para la sistematización de políticas públicas de promoción de la lectura* (pp. 27-32). Universidad de General Sarmiento.
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores y UNSAM edita.
- De Sagastizábal, L. (1995). *La edición de libros en la Argentina*. Eudeba.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2012). Transformaciones recientes en las políticas educativas en Argentina (2003-2011). En Feldfeber, M. [et. al.]. *Las políticas educativas después de los '90: regulaciones, actores y procesos* (pp. 43-70). Buenos Aires: CLACSO y Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Hamawi, R. (2021). *Libros y gobiernos. La edición en Argentina desde la economía política de la cultura*. Temperley: Tren en Movimiento.
- Itzcovich, S. (2013). Literatura y escuela. En Abadi, A. [et. al.]. *Basta de anécdotas: bases para la sistematización de políticas públicas de promoción de la lectura* (pp. 151-160). Universidad de General Sarmiento.
- Kricheski, G. y Benchimol, K. (2008). *La educación argentina en democracia. Cambios, problemas y desafíos de una escuela fragmentada*. Universidad Nacional de General Sarmiento y Biblioteca Nacional.
- Ley N°26206. Boletín oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 28 de diciembre de 2006. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf> Consultado en agosto, 2021.

- Mihal, I. (2009). Plan Nacional de Lectura: notas sobre una política de promoción de la lectura. En *Revista Pilquen*, Año XI, n° 11, 1-9. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-31232009000100004 Consultado en enero, 2022.
- Mihal, I. (2011). *Políticas públicas en torno a la lectura en la ciudad de Buenos Aires. Construcción de ciudadanías* [tesis de doctorado]. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Mihal, I., Cardini, A. y Paparella, C. (abril, 2020). Un recorrido por las políticas de lectura en la educación argentina. Documento de trabajo #191. CIPPEC. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2020/07/191-DT-EDU-Politic-as-de-lectura-en-argentina-Mihal-Paparella-Cardini-ju....pdf> Consultado en septiembre, 2020.
- Ministerio de Educación (17/06/2008). *Resolución Ministerial N°1044/08*. <https://planlectura.educ.ar/wp-content/uploads/2014/06/RESOL1044.pdf> Consultado en enero, 2022.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007). *2003-2007. Publicaciones. Educar hoy es la prioridad*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003444.pdf> Consultado en marzo, 2022.
- Montes (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Montes, G. (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Neiburg y Plotkin (2004). *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina*. Buenos Aires: Paidós.
- Nieto, F. (2017). *Segundas letras. Discursos oficiales sobre la lectura en la escuela secundaria (2003-2013)*. UNGS y UNL.



Plan Nacional de Lectura (abril, 2006). *PNL 2003-2006. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Piccolini, P. (2012). La puesta en libro. Conceptos técnicos para descubrir el proceso de edición. *Primer Coloquio Argentino de Estudios sobre el Libro y la Edición*. <http://coloquiolibroyedicion.fahce.unlp.edu.ar/actas/Piccolini.pdf/view?searchterm=None> Consultado en septiembre de 2022.

Sotelo, R. y Gimenez, E. (08/04/2008). Renunció el equipo que coordinaba el Plan Nacional de Lectura (Argentina). En *Revista Imaginaria*, quincenal sobre literatura infantil y juvenil, 29. <https://imaginaria.com.ar/2008/04/renuncio-el-equipo-que-coordinaba-el-plan-nacional-de-lectura-argentina/#:~:text=Con%20profunda%20consternaci%C3%B3n%20nos%20enteramos,decisi%C3%B3n%20del%20Ministro%20de%20Educaci%C3%B3n> Consultado en febrero, 2022.

Southwell, M. (2021). *Ceremonias en la tormenta. 200 años de formación y trabajo docente en Argentina*. CLACSO, IUCOOP, CTERA y Facultad de Filosofía y Letras – UBA.

Terigi, F. (2016). Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández En. *Análisis*, 16. Fundacion Friedrich Ebert.

Toranzos, R. y Oliveira Lima, S. (2020). Lectura y formación de lectores en la propuesta del Plan Nacional de Lectura en Argentina. En *Revista Trama*, (16, 39, pp. 28-38). <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/24392> Consultado en febrero, 2022.

