



# Tram(p)as textuales

Una lectura sobre los modos de leer  
de los textos de enseñanza  
secundaria de lengua y literatura

Ximena Picallo (Editora)



**EDUPA**  
Editorial Universitaria  
de la Patagonia

**GI**T**yPC**

Grupo Interdisciplinario de Teorías y Prácticas Críticas





# Tram(p)as textuales

Una lectura sobre los modos  
de leer de los textos de  
enseñanza secundaria de  
lengua y literatura

Ximena Picallo (Editora)



**EDUPA**  
Editorial Universitaria  
de la Patagonia

---

**GI**  
**T**  
**yPC**

Grupo Interdisciplinario de Teorías y Prácticas Críticas

---

Programa SCyT-UNPSJB  
Cultura,  
Apropiaciones tecnológicas  
y Representaciones sociales



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA SAN JUAN BOSCO

Tram(p)as textuales : una lectura sobre los modos de leer de los textos de enseñanza secundaria de lengua y literatura / Viviana Ayilef ... [et al.] ; coordinación general de Ximena Picallo ; editado por Luis Ricardo Sandoval ; fotografías de María Florencia Olivero ; Guido Alberto Gallardo. - 1a ed.- Comodoro Rivadavia : Universitaria de la Patagonia - EDUPA, 2020.  
288 p. ; 21 x 14 cm.

ISBN 978-987-8352-06-0

1. Teoría Literaria. 2. Educación Secundaria. I. Ayilef, Viviana. II. Picallo, Ximena, coord. III. Sandoval, Luis Ricardo, ed. IV. Olivero, María Florencia, fot. V. Gallardo, Guido Alberto, fot.  
CDD 807.12



Esta obra se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. Esta licencia permite copiar, distribuir, exhibir e interpretar este texto, siempre que se respete la autoría y se indique la procedencia.

© Viviana Ayilef, Carolina Borquez Ciolfi, Andrea Gago, Guido Gallardo, Brenda Melián, Ezequiel Murphy, María Florencia Olivero, María Marta Peliza, Ximena Picallo.

© Edupa (Editorial Universitaria de la Patagonia)

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Ciudad Universitaria, Ruta Provincial N° 1, Km. 4.

Comodoro Rivadavia, Chubut, República Argentina

<http://edupa.unp.edu.ar>

ISBN 978-987-8352-06-0

# Índice

Introducción <i>Ximena Picallo</i> .....	9
Herramientas decoloniales para pensar el saber literario <i>Carolina Borquez Ciolfi</i> .....	15
La educación secundaria: breve recorrido histórico <i>Andrea Gago</i> .....	29
Currículum, enseñanza y saberes escolares: claves para pensar la educación secundaria y sus dispositivos <i>Andrea Gago</i> .....	41
Breves consideraciones sobre la historia de la disciplina escolar lengua y literatura en la escuela secundaria <i>María Florencia Olivero</i> .....	53
Genealogía de la articulación entre la teoría literaria y la didáctica de la literatura <i>María Florencia Olivero</i> .....	65

Modos de leer: qué se lee y desde dónde se lee. Sobre literatura, teoría y enseñanza <i>Ximena Picallo</i> .....	75
La lectura reflexiva y la lectura crítica en los N.A.P. <i>Guido Gallardo</i> .....	105
El diseño curricular: algunas reflexiones <i>Guido Gallardo</i> .....	115
Manuales y libros de texto: algunos apuntes para pensarlos <i>María Marta Peliza</i> .....	129
Canon literario y canon escolar: itinerario conceptual <i>María Florencia Olivero</i> .....	161
La literatura patagónica en el canon escolar: más que un asunto regional <i>Ezequiel Murphy</i> .....	173
Literatura patagónica y canon escolar <i>Viviana Ayilef</i> .....	191
Metodología y construcción del corpus <i>Brenda Melián</i> .....	201
Análisis de manuales <i>Viviana Ayilef</i> <i>Carolina Borquez Ciolfi</i> <i>Andrea Gago</i>	

*Guido Gallardo*  
*Brenda Melián*  
*Ezequiel Murphy*  
*María Florencia Olivero*  
*María Marta Peliza*  
*Ximena Picallo*..... 221

A modo de conclusiones  
*Viviana Ayilef*  
*Carolina Borquez Cioffi*  
*Andrea Gago*  
*Guido Gallardo*  
*Brenda Melián*  
*Ezequiel Murphy*  
*María Florencia Olivero*  
*María Marta Peliza*  
*Ximena Picallo*..... 251

Bibliografía..... 267

Anexos..... 281

# La educación secundaria: breve recorrido histórico

Andrea Gago

En el estudio que emprendemos consideramos necesario reconstruir la génesis de la escuela secundaria para comprender las características de la institución escolar actual, marco de referencia de los textos escolares. Una mirada socio-histórica permitirá contextualizar las formas y los saberes escolares legitimados para la enseñanza en la escuela. Es preciso señalar que intentaremos focalizar el recorrido histórico en los procesos relacionados con las definiciones en torno a la organización del nivel secundario y la definición de los saberes a enseñar<sup>1</sup>.

A partir de los aportes de Pablo Pineau (2016) y Miryam Southwell (2011), podemos señalar que en Argentina, como en muchos países de América Latina, el origen de lo que hoy conocemos como escuela secundaria está ligado estrechamente con las instituciones universitarias de la colonia. La organización de los colegios –instancia propedéutica de la universidad<sup>2</sup>– mantenía un modelo medieval (traído de España), donde quienes podían asistir eran hijos varones de familias *blancas y católicas*, y en los cuales se usaba el latín y los profesores eran clérigos.

Luego de la independencia y a partir de la organización del estado-nación se inició un período de *moderni-*



zación de la educación argentina en la que se organizó el sistema educativo en dos instancias: «la educación de los comunes» y la «educación de los notables». La primera destinada a toda la población y la segunda a la formación de dirigentes (Pineau, 2016, p. 8). Esta última, se inscribe en lo que hoy conocemos como escuela secundaria. Así, la institución escolar se convirtió en el dispositivo pedagógico hegemónico de la modernidad y la enseñanza pasó a tener importantes consecuencias sociales y económicas<sup>3</sup>. Los sistemas educativos fueron la respuesta social a un doble problema: la preparación de la mano de obra y la formación de ciudadanos. Miryam Southwell nos advierte cómo a partir de esta forma escolar<sup>4</sup>

se trata de obtener la sumisión, la obediencia o una nueva forma de sujeción; además, el alumno aprende a leer por medio de «civildades» y no por textos sagrados. Aprende la obediencia a las reglas de escribir, conforme a las reglas constitutivas del orden escolar impuestas a todos (Southwell, 2011, p. 37)

En 1863, Bartolomé Mitre funda el primer Colegio Nacional de Buenos Aires (sobre la base del Colegio de Ciencias Morales, fundado en 1823, dependiente de la U.B.A. con un currículum humanista y con un funcionamiento selectivo, donde solo podían asistir algunos varones pertenecientes a las élites. Ya en 1900, se pueden encontrar diecinueve colegios nacionales a lo largo del país. Según Southwell, «la concepción de los Colegios Nacionales llevaba un modelo unificado de educación liberal a todas las grandes ciudades del país» (Southwell, 2011, p. 40). En estos colegios hubo sucesivos cambios curriculares, pero siempre predominó la base de las *hu-*

*manidades modernas* y se propiciaba una formación que preparaba «para todo», sin especialización. He aquí una marca de origen que aún persiste: «el currículum enciclopédico se convirtió en la forma hegemónica de la escuela media, una instancia preparatoria basada en la distinción y el carácter elitista de la “alta cultura”» (Dussel, 1997 en Southwell, 2011, p. 42).

En esta etapa fundacional de la educación secundaria también se instauraron las escuelas normales, que fueron creadas para la formación de maestros, acompañando la expansión de la educación primaria (Ley 1420). Aquí empieza a diferenciarse la educación secundaria (como nivel) de la educación preparatoria (como función) (Southwell, 2011). Además, a fines del siglo XIX y principios del XX, como señala Pablo Pineau (2016), se inició un período de creación de escuelas con orientaciones técnicas y comerciales, con la creación de *anexos* de los colegios nacionales: bachillerato, normal, comercial y técnico-agropecuaria.

En 1916, se impulsó la reforma Saavedra Lamas<sup>5</sup> que pretendía modificar la escuela secundaria, su organización y contenidos a enseñar, pero fue derogada en 1917, como una de las primeras medidas del gobierno de Hipólito Yrigoyen, retornando así al bachillerato clásico de formación general. En los '30 y '40, señala Southwell (2011), hay una fuerte presencia del normalismo y de las prescripciones en la enseñanza de la escuela secundaria por sobre la autonomía de cátedra de los Colegios Nacionales. Es en 1941 que se establece que los tres primeros años se unifiquen conformando un ciclo básico para las modalidades de Comercial, Bachillerato y Normal, lo que generó que se posibilitara el traspaso entre modalidades al posponerse su elección.

Recién a mediados del siglo xx, con la llegada del peronismo, se concreta un período de masificación de la escolaridad en el nivel con el ingreso de mujeres y jóvenes de sectores medios-bajos urbanos, sectores hasta ese momento excluidos. Por ejemplo, en 1946 se creó una nueva rama de educación técnica secundaria dirigida a los hijos de los trabajadores con el objeto de formar obreros calificados y técnicos medios (que dependía del Ministerio de Trabajo en lugar del Ministerio de Educación).

Durante la presidencia de Arturo Frondizi se produjo la expansión de la enseñanza secundaria de dependencia provincial, en especial de la modalidad comercial. Se crearon también Inspecciones Regionales de Enseñanza Media y de Enseñanza Técnica. Asimismo, es necesario resaltar —a partir de los aportes de Adriana Puiggrós (1996)— que en este período se inicia una etapa de planeamiento educativo que vinculó el CONADE (Consejo Nacional de Desarrollo) con la UNESCO y la OIT (Organización Internacional del Trabajo) y quedó establecido un sistema orgánico privado en el sistema educativo. Según la autora, en este período la meta educativa era formar recursos humanos para el desarrollo. Durante el tercer peronismo, se estableció un sistema de participación de los estudiantes y un sistema de orientación vocacional, así como también se revitalizó la enseñanza técnica y agrotécnica.

Con la dictadura militar de 1976 se marca el fin de la políticas universalistas características del Estado de Bienestar. Al respecto Southwell considera

el peso de la gramática escolar persistente, la autonomía que el nivel fue adquiriendo, sumado a las traducciones que las instituciones hicieron de las políticas más generales, contribuyó a un doble proceso de persistencia del for-

mato y a un incremento de la diferenciación institucional. Esta dualidad va a caracterizar nuestras escuelas desde ese momento y hasta la actualidad: igualdad en el formato y desigualdad en la calidad ofrecida por las distintas instituciones (Southwell, 2011, p. 53).

El sistema educativo se caracteriza en este período por lo que Cecilia Braslavsky (1994) conceptualiza como segmentación, la existencia de diversos circuitos diferenciados por los que transitaban los estudiantes. Es importante señalar que en este período el Estado intervino explícitamente en la definición de los contenidos a enseñar en las escuelas, además de continuar la descentralización escolar y promover la privatización de la educación. Como señala Adriana Puiggrós, «la moralización de la educación atacó los contenidos escolares, encubriendo la enseñanza de la religión católica, que el gobierno no se atrevió a imponer» (1996, p. 171)

Finalizada la dictadura militar, desde 1983, la escuela secundaria estuvo atravesada «por la demanda de la democratización que tuvo su impacto en cambios curriculares, en las relaciones internas de los actores del sistema, la expansión de los subsistemas provinciales y la “modelización” que tendía a la articulación con diversas ramas ocupacionales» (Southwell, 2011, p. 54). En 1987 se crearon setenta y tres colegios secundarios en locales alquilados o prestados, en 1984 se realizó el Primer Congreso Pedagógico Nacional y se levantó el decreto que prohibía la existencia de centros de estudiantes.

En la década del '90, como lo señala Puiggrós,

el equipo ministerial y los expertos del Banco Mundial decidieron aplicar en la Argentina la reforma española

que, iniciada en los últimos años del franquismo y con una posterior evaluación negativa de sus resultados, había sido derogada por el gobierno socialista de Felipe González (Puiggrós, 1996, p. 187)

Así, en 1994 se sancionó la Ley Federal de Educación, la organización del nivel se modificó y se incorporaron dos años más a la obligatoriedad: la *Educación General Básica* contemplaba desde 1º año hasta 9º año, quedando así dividida la escuela secundaria. Asimismo, se establecieron diferentes modalidades para los tres últimos años de la escuela denominada *Polimodal*. Esto, según Southwell (2011) puede entenderse como el debilitamiento de las modalidades «fuertes» que tuvieron significativa predominancia durante más de cien años. Además, en esta etapa, hubo una transferencia de las escuelas nacionales a las provincias a partir de la ley 24049 de 1992, por lo que la educación secundaria, casi en su totalidad, quedó en manos de las provincias.

A partir de sucesivos cuestionamientos a los polimodales, en los inicios del siglo XXI se empieza a reformular la educación secundaria y en 2006 se sanciona la ley de Educación Nacional 26.206. Ésta establece la obligatoriedad de la escuela secundaria (que incluye desde 1º año hasta 6º año o 7º –para las modalidades técnicas–), organizada en dos ciclos: básico y orientado –organización ligada al origen del nivel– y compromete al Estado como el responsable de garantizar el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes, con lo cual se iniciaron una serie de modificaciones que apuntaron, principalmente, a garantizar la obligatoriedad del nivel. En este sentido, pueden mencionarse algunas resoluciones del C.F.E., entre las que se encuentra la 84/09 «Li-

neamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria» donde se establecen las siguientes ofertas educativas:

- Educación secundaria orientada, con las siguientes orientaciones: Ciencias Sociales/Ciencias sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Lenguas, Arte, Agrario/Agro y Ambiente, Turismo, Comunicación, Informática, Educación Física.
- Educación Secundaria Modalidad Técnico Profesional,
- Educación Secundaria Modalidad Técnico Artística,
- Educación Secundaria Modalidad De Educación Permanente De Jóvenes y Adultos

Como afirman Pedro Nuñez y Lucía Litichever –quienes analizan la experiencia juvenil en la escuela secundaria– «en los últimos años, se produjo, de manera sincrónica, un incremento de la cobertura educativa junto al aumento de las dificultades que padecen las y los jóvenes para incorporarse al mercado laboral formal» (Nuñez y Litichever, 2015, p. 10). Su progresiva masificación, junto a su reciente condición de obligatoriedad, así como la sanción de normativas en relación a los derechos de las y los jóvenes, presenta «nuevos desafíos no solo para aquellos encargados de diseñar políticas públicas del sector, sino para los académicos y actores que transitan cotidianamente por las escuelas secundarias» (Nuñez y Litichever, 2015, p. 12). Asimismo, Flavia Terigi, Bárbara Briscioli y Carolina Scavino (2012), explican que una mirada histórica y comparada permite sostener que en Argentina la ampliación de la cobertura de la educación secundaria se produjo sin ha-

ber modificado su modelo institucional determinante (Terigi, 2013, p. 2). Por su parte, Nancy Montes plantea la preocupación por las problemáticas actuales que persisten en el nivel y los signos que evidencian que aún «resta un largo camino hacia la inclusión de todos» (Montes, 2016, p. 14): prácticas cotidianas que excluyen a estudiantes, que no convocan, que no permiten desplegar la curiosidad, la participación, y que no los apoyan para avanzar en sus trayectorias educativas y acceder a conocimientos relevantes.

Como señalamos en otra oportunidad,

la obligatoriedad de la educación secundaria, establecida en la Ley de Educación 26.206 plantea desafíos. Tal como afirma la resolución CFE n° 84/09, donde se expresan acuerdos en torno a la educación secundaria obligatoria, se pone en el centro de las preocupaciones a las trayectorias de todos los adolescentes, jóvenes y adultos, en tanto sujetos de derecho, resaltando la pretensión de garantizar trayectorias continuas y completas, con una formación relevante «a través de experiencias educativas que propongan articulaciones entre lo particular y lo general, entre lo local y lo universal». Esto implica pensar y propiciar cambios en las instituciones, en los modos de enseñar, en relación a la escuela secundaria que transitamos: una escuela selectiva y para pocos (Gago y Olivero, 2016, p. 432).

Específicamente, en cuanto a lo curricular, como afirma Terigi, «en su desarrollo histórico, la escuela media se estructuró en torno de tres disposiciones básicas: la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad, y la

organización del trabajo docente por horas de clase» (Terigi, 2008, p. 64). En este sentido, es pertinente retomar lo que plantea Pineau sobre que las escuelas secundarias actuales son el producto del cruce de dos tendencias frente al desafío de la masificación:

la primera hace referencia a la tendencia a la continuidad del modelo institucional de las escuelas humanísticas de élite, frente a la tendencia de ruptura que supusieron las nuevas modalidades producidas frente a la expansión de la escuela secundaria. Esta modalidad operó como modelo de la educación de jóvenes, lo que se convirtió en un límite a propuestas inclusivas democratizadoras y al principio de igualdad (Pineau, 2016, p. 11).

Los mandatos históricos que dieron origen al nivel secundario, y que parecerían subyacer en las prácticas docentes actuales y en los textos que circulan en esas aulas, se convierten en *obstáculos* para consolidar una escuela en la que todos permanezcan, aprendan y egresen. Tal como señala Tiramonti la «función selectiva está en la base de la definición de su formato y es el fundamento de una cultura escolar que naturaliza la exclusión de aquellos que no pueden responder o adaptarse a las exigencias de la institución» (Tiramonti, 2011, p. 21).

En este breve recorrido histórico es posible reconocer cómo el origen de las escuelas secundarias estuvo ligado a la conformación del estado-nación y a la formación de élites políticas y burocráticas, con un currículum humanístico, de base enciclopedista y eurocéntrica. Para el análisis que emprendemos, recuperar la génesis de la escuela secundaria nos posibilita contextualizar las formas y los saberes legitimados en la escuela, que desde el



origen guardan una marca colonial, eurocéntrica y elitista. Es por ello que consideramos imprescindible la articulación de los aportes del campo de la historia de la educación y del pensamiento decolonial latinoamericano para pensar, en este caso, los *modos de leer* literatura que proponen los manuales.

## Notas

- 1 El análisis más detallado en relación a la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria puede encontrarse en el artículo de María Florencia Olivero, «Breves consideraciones sobre la historia de la disciplina escolar Lengua y Literatura en la escuela secundaria» (en este mismo libro).
- 2 Las universidades de América Latina, y las de Argentina principalmente, son instituciones que, tal como las conocemos actualmente, son producto de la colonización de la *civilización* europea-occidental. Es posible reconocer en el origen de estas instituciones aquella «escena del Requerimiento» que caracterizó Adriana Puiggrós (2008) como fundacional de los sistemas educativos latinoamericanos y que específicamente se manifiesta en los orígenes de la universidad latinoamericana.
- 3 Es importante tener presente cómo en América Latina estos procesos deben ser pensados en el marco de la colonización europea; y ser analizados en sintonía con el pensamiento decolonial latinoamericano. Ver al respecto, en este mismo libro, «Herramientas decoloniales para pensar el saber literario» de Carolina Borquez Cioffi.
- 4 Recuperando a Guy Vincent, Bernard Lahire y Daniel Thin (1994) la autora define la forma escolar como «una configuración socio-histórica, surgida en las sociedades europeas entre los siglos XVI y XVII, que da como resultado un

modo de socialización escolar que se impuso a otros modos de socialización. Hablar de forma escolar es por lo tanto investigar sobre aquello que confiere unidad a una configuración histórica particular, surgida no sin dificultades en determinadas formaciones sociales, y que se constituye y tiende a imponerse retomando y modificando ciertos elementos de formas antiguas» (Southwell, 2011, p. 36)

- 5 Saavedra Lamas fue un diputado y Ministro de Justicia e Instrucción Pública (1915) quien propuso crear «una Escuela Intermedia común, de cuatro años, a continuación de solo cuatro de enseñanza elemental. Esta Escuela Intermedia debía preparar para una salida laboral, mientras el tramo final debía preparar para actividades diferenciadas: una rama académica preparatoria para la universidad especializada en diversos campos científicos y humanísticos, y otras tres especialidades (Normal, Comercial e Industrial) más vinculadas a inserciones laborales» (Southwell, 2011, p. 46).