

# **kronotipo de aldomanucio**

**n.º 76 (octubre-diciembre de 2024)**

**año XIX, n.º 4**

**ISSN 1886-3515**

**Juana Manso**

**Lengua mocoví**

**Sepideh Karami**

**Comprensión lectora**

**Guillermo Núñez**

**Sindicato bibliotecario SITBA**

**Augustus Leopold Egg**

**Cifras del mercado. Empresas culturales**

**Públicos**

**Autoría y escritura**

**Instalación / Performance**

**Biología de la lectoescritura**

**Diseño editorial en museos**

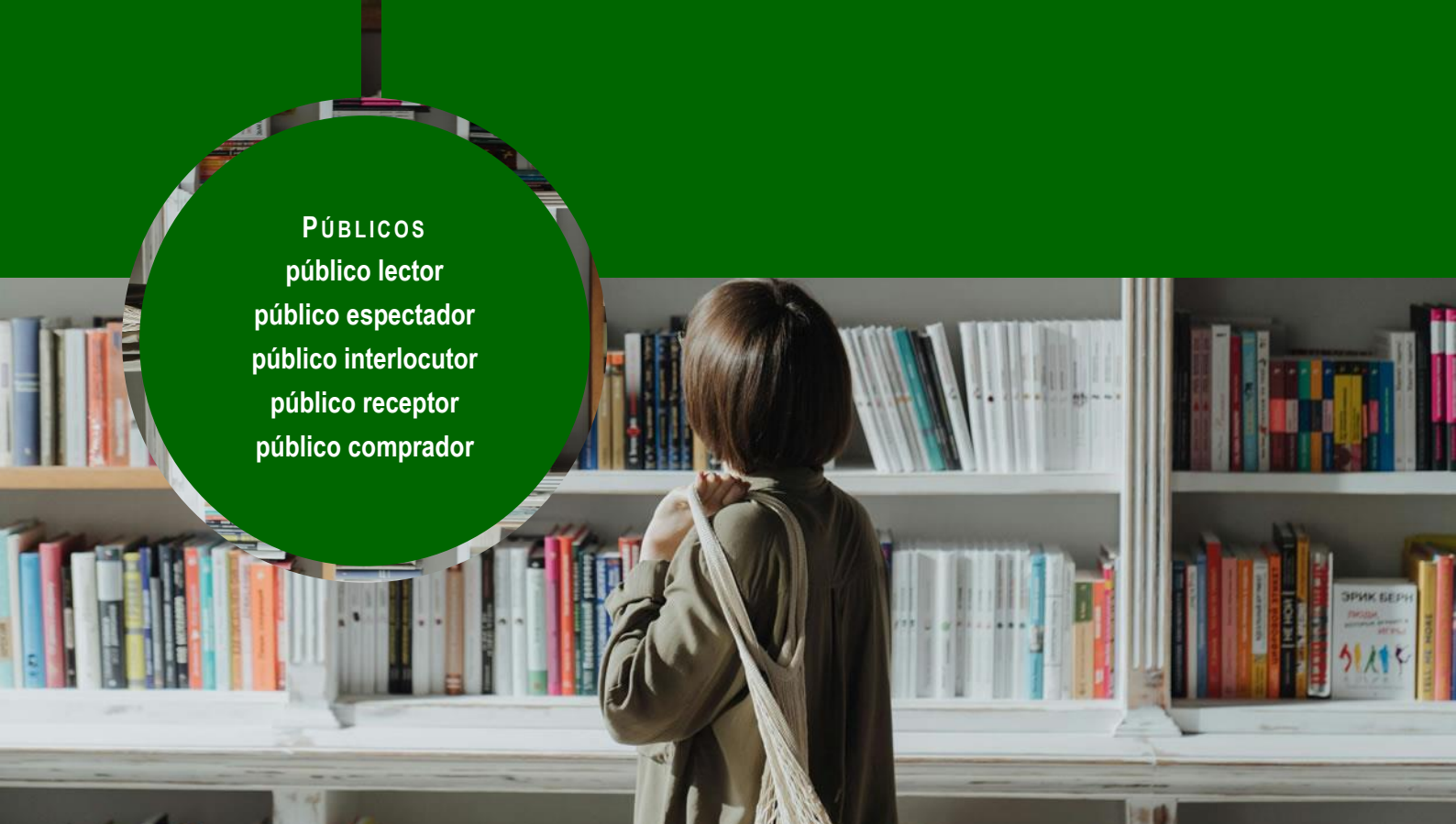
**Entrevista al bibliotecario**

**Retrato de lector**

**Cifras del mercado**

## ÍNDICE

PÚBLICOS <i>La postura de Juana Manso es la de una crítica, afianzada en su autodidactismo apasionado</i> .....	3
AUTORÍA Y ESCRITURA <i>Escolarización y lenguas originarias: de la tradición oral a la escritura y a la función de lengua de alfabetización</i> .....	15
INSTALACIÓN / PERFORMANCE <i>Sepideh Karami: Una sombra que abandona la lógica de su propia existencia (A Shadow that Left the Logic of Its Own Existence)</i> .....	43
BIOLOGÍA DE LA LECTOESCRITURA <i>«Comprender un texto para conocer el mundo», proyecto de mejora de comprensión lectora escolar ...</i>	47
DISEÑO EDITORIAL EN MUSEOS <i>Guillermo Núñez: (quizás, aun, tal vez) -- (entre paréntesis)</i> .....	69
ENTREVISTA AL BIBLIOTECARIO <i>Ese es el desafío mayor: romper con los prejuicios alrededor de la organización sindical en un colectivo muy pero muy conservador. Difundir y que se atrevan a sumarse</i> .....	73
RETRATO DE LECTOR <i>Augustus Leopold Egg: Las compañeras de viaje (The Travelling Companions)</i> .....	95
CIFRAS DEL MERCADO <i>Empresas culturales</i> .....	97



**PÚBLICOS**  
público lector  
público espectador  
público interlocutor  
público receptor  
público comprador

## **La postura de Juana Manso es la de una crítica, afianzada en su autodidactismo apasionado**

Marinela Pionetti

«“Las primeras impresiones de la infancia deciden á veces de la vida entera”: Juana Manso, lectora»

En: *Álabe. Revista de investigación sobre lectura y escritura*, n.º 29 (2024).  
Licencia Creative Commons. Última consulta: 13 de septiembre de 2024.

## RESUMEN

En este trabajo se indaga en un aspecto clave de la vida de Juana Manso que permite comprender y dimensionar la relevancia del diseño de políticas públicas de lectura en el marco del proyecto de educación común defendido por ella y Domingo F. Sarmiento en las décadas de 1860 y 1870, en Argentina. Para esto, se reconstruye la biografía lectora de Juana en sus distintas etapas atravesadas por el exilio desde una perspectiva genealógica, capaz de enlazar textos de distinta procedencia y dar sentido a una variedad que ilumina las bases de un proyecto fundacional de la cultura moderna argentina. En este recorrido, asistimos a la conformación de las bibliotecas de iniciación y de formación de la autora que sustentaron su prédica educativa y feminista. Incorporamos textos inéditos fuera de su publicación original hallados recientemente y, por esto mismo, desconocidos para los lectores de la obra de Juana Manso. De esta manera, buscamos aportar una línea de entrada al fascinante universo de esta escritora y señalar la importancia de la biografía lectora de los agentes involucrados en el diseño de políticas públicas de lectura en Argentina, plausible de ser pensada en otros contextos.

**Palabras clave:** biografía lectora, Juana Manso, políticas de lectura, educación común.

En una entrevista realizada a Gustavo Bombini en 2009, coordinador del Plan Nacional de Lectura (2003-2007) y del Departamento de Materiales Educativos (2010-2015) en el Ministerio de Educación de la Nación argentina, señalaba que Sarmiento había sido el primer productor de políticas públicas de lectura escolar y que su obra educativa volvía con fuerza en ese momento, a la hora de pensar las políticas de Estado necesarias para promover la lectura en las escuelas (Andreychuc, 2009).

Esta afirmación me llevó a indagar el modo en que esas políticas se viabilizaron a través de los *Anales de la educación común* (1858-1875), primer periódico educativo argentino que el sanjuanino fundó en 1858 y Juana Manso dirigió entre 1865 y 1875. El objetivo era, en primera instancia, atender a la historicidad de esta práctica en constante mutación para comprender las variaciones experimentadas en el presente. Luego, la lectura episódica de la publicación y el diálogo con otros diarios nos permitieron dimensionar la incidencia de la trayectoria lectora de los agentes

involucrados en la implementación de políticas públicas de lectura y el carácter polémico de esta apuesta en la organización del estado moderno.

Una lectura completa de los *Anales* nos reveló que, en consonancia con la dimensión utópica del proyecto, allí había de todo: instrucciones, reglamentos y decretos para la organización de bibliotecas populares; selección, producción y traducción de libros destinados a la enseñanza y a la dotación de dichos establecimientos; lineamientos para conformar un mercado editorial común latinoamericano; debates sobre la constitución de un canon, entre otros aspectos.

En todas esas iniciativas la participación de Juana Manso fue determinante. Puede decirse, sin exagerar, que la concreción de buena parte de tales políticas se debió a su intervención. La fundación de la Biblioteca de Chivilcoy, las Lecturas Públicas (con las que, además, inauguró un género en clave femenina), las traducciones de métodos y teorías sobre la lectura, la selección de textos para escuelas y bibliotecas, el dictado de seminarios de formación destinado a maestras para instruir las sobre estos nuevos métodos, solo por mencionar algunos ejemplos, fueron los engranajes que Juana movió tenazmente dentro de la maquinaria lectora diseñada por Sarmiento.

La aceptación de un lado, el rechazo del otro, la competencia desleal, la censura, la injuria y el ataque público fueron las respuestas que recibió en distintas instancias y ante las cuales no cejó en su propósito. Su persistencia provenía, precisamente, de su propia experiencia, cuyos indicios fue dejando en distintos espacios, como migas de pan, para que los lectores por venir pudiéramos encontrar la clave de esa política destinada a formar ciudadanos que cambió el modo de pensar el acceso al conocimiento y el lugar de las mujeres en él en Argentina. Una empresa mesiánica que solo podía ser puesta en funcionamiento amantes de la lectura voraces y apasionados como ellos.

## **AÑOS DE APRENDIZAJE: NACE UNA LECTORA (PRECOZ)**

«En mí no ha tenido otro origen mi afición a instruirme  
que el haber aprendido a leer muy bien».

Sarmiento, *Mi defensa*

Pese al conocimiento dispar que tenemos de la trayectoria lectora de Sarmiento y de Juana Manso, puesto que él mismo se ocupó de su canonización como lector en *Mi defensa. Recuerdos de provincia* y en múltiples páginas, sus itinerarios muestran puntos de contacto que permiten comprender la centralidad de la lectura en el proyecto educativo y la obsesión de ambos con su difusión. En primer lugar, la formación lectora de Juana también fue, como la de su amigo, esencialmente autodidacta y precoz. Si «no hay lector verdadero que no haya sido un lector precoz», como afirma Alan Pauls (2019: 95), tenemos en Juana otro caso en el que la precocidad «más que caracterizar esa práctica, la determina por completo» (95). Su principal mentor y mecenas fue su padre, José María Manso, quien fomentó en ella el gusto estético por la literatura e incentivó su sociabilidad. Desde niña la llevaba a sus reuniones y premiaba con chocolate y tostadas su declamación en público, preparando el camino a la futura actriz y a la conferencista. También intervenía en las lecturas impuestas por la escuela, condescendiendo en las elecciones de su hija, y hasta financió sus primeras traducciones.

Estos recuerdos fueron compartidos por ella en distintos periódicos bajo la forma de cartas, varias narradas a Sarmiento y en clave política. Tal es el caso de su conocida «Carta Miscelánea» del 20 de febrero de 1868, incluida en los *Anales* de ese año, a cuyo título podría agregársele el adjetivo «Lectora», puesto que lo misceláneo en ella viene de reunir distintas situaciones y reflexiones referidas a esta práctica. El disparador de la epístola había sido la lectura del segundo número de *Ambas Américas*, que incluía un artículo del sanjuanino sobre bibliotecas populares donde narraba el devenir de su iniciativa en Chile: la apertura, la decadencia y el cierre de estas instituciones a causa del desinterés general. Ante esto, Juana reaccionaba de la siguiente forma:

Es la grande cuestión de la educación conquistar LECTORES; pero en esto como en lo demás, el mal está en la ESCUELA-CHUSMA: no hay sino V. para estos hallazgos, ha puesto V. el dedo en la llaga. Las escuelas, como nosotros las usamos, vestidas de algodón, en educación no son DECENTES, solo son propias para inspirar odio y aversión a la instrucción, porque V. lo sabe, las primeras impresiones de la infancia deciden a veces de la vida entera.

Recuerdo a propósito lo que pasó conmigo:

Aprendí a leer por mí misma, preguntando una letra y otra, combinando los sonidos, y empecé por leer novelas a los seis años de edad; con todo, en la escuela donde me sujetaban al aprendizaje sistemado del alfabeto, no pasaba del Cristo, porque no podía comprender su valor alfabético; y como empacaba allí, no iba adelante.

Como en otras ocasiones, Sarmiento pone el dedo en la llaga y da pie a una incisiva crítica a la enseñanza escolar de la lectura con la narración autobiográfica ejemplar como principal argumento. Ella también es una lectora precoz y ávida, pero a diferencia de él, ataca los métodos y libros empleados en su formación, que ya desde niña rechazaba avalada por su padre que le permitía leer lo que quisiera. Esos libros, como el Cristo, se mantenían vigentes en el momento en que escribía esto a Sarmiento y convivían con los propuestos por Marcos Sastre, inspector y productor de los libros escolares más utilizados en esos años, y con el *Método de lectura gradual* del sanjuanino. Además de la alusión al método, en este relato conocemos la biblioteca de iniciación de Juana:

«Anastasia o la Recompensa de la hospitalidad, Alejo o la Casita en los bosques, Luisa o la Cabaña, el Quijote, El Solitario, Las Veladas de la Quinta, Tardes de la Granja, Eusebio o el Cestero de Filadelfia [...] los Consejos a mi Hija, Cuentos a mi Hija, Accidentes de la Infancia, Fábulas de Samaniego, [textos que] decidieron de mi vocación literaria, que ha luchado contra la corriente de la opinión y de la costumbre por el espacio de 35 años».

A diferencia de la «educación razonada y eminentemente religiosa pero liberal» que recibía Sarmiento de Oro, la formación de Juana fue literaria, valorada como un arma para luchar contra la premisa aún vigente de que «la letra con sangre entra», que denunciaba de manera constante en los *Anales*. Por otra parte, esta autobiografía lectora diseña una imagen excepcional que reúne en su figura valores supremos por medio de la traducción, práctica que desarrollará prolífica y apasionadamente en el periódico.

En la misma carta, Juana cuenta que hizo sus «primeras armas en la literatura con dos traducciones del francés, una a los 13 y otra a los 14 años» y que su padre «las hizo imprimir a su costa. Eran sus títulos: 1.º *El Egoísmo y la Amistad*, 1833; 2.º *Mavrogenia o la Heroína de la Grecia*, 1834». Estas elecciones prefiguran temas y arquetipos que atraviesan su prédica en los *Anales* y modelan simultáneamente un perfil propio: el de la mujer de armas tomar por el bienestar de su país, el de la mujer de letras, que, como pocas, traduce y publica con independencia editorial y el de la amistad incondicional como valor.

Lectura, traducción y escritura como armas de combate son, al igual que para Sarmiento, parte de una misma ecuación que legitima su estatus letrado y establece una política organizada para dar batalla a la «escuela-chusma», la de los métodos rutineros que intenta desterrar a través de la democratización del acceso a esta práctica. Curiosamente, en su momento Juana había dedicado la segunda traducción,

*Mavrogenia o la Heroína de la Grecia*, a la Sociedad de Beneficencia, contra quien en estos años (1868) carga sus armas. Estas mujeres de clase alta, dignas de admirar tiempo atrás, se han convertido en una facción de «viejas egoístas» contra las que es preciso luchar. Pero, además, la traducción y su dedicatoria traen inscriptas una profecía, puesto que «esta novelita», cuenta Juana, «llevaba al frente una carta original mía en felicitación del Colegio de Castas, establecido en San Miguel. Ya ve V. que debutaba por la Educación y me declaraba antiesclavista y negrófila».

Esta joven declaración de principios se actualiza en la carta al amigo y, por su intermedio, a los lectores del periódico, fortaleciendo el rasgo heroico de la disidencia y la voluntad filantrópica fraguada en el amor a la lectura. Incluida en los *Anales*, esta biografía lectora funciona como contraejemplo del modelo imperante que le permite criticar los métodos en boga y sus agentes. Al finalizar su relato, le propone a Sarmiento ver «el reverso de la medalla» y narra el caso del hijo de una amiga suya al que obligan a leer en la escuela la «*Selección*, un librito del Sr. Sastre»; el niño «ha ido día a día rompiendo las hojas, de manera que ha reducido el libro al estado de andrajo», pero la escuela exige ese, la madre acata y vuelve a comprarlo:

«El chiquillo se amotina ese día, llora, rabia, le ofrecen coscorriones y el chubasco concluye por agarrar el libro con toda furia y salir para la escuela jurando que cuando sea grande no ha de volver a tomar un libro en su mano».

Esa es la metodología, esos son los libros que condena su modo de leer nacido del interés, el gusto y el placer forjados en la infancia, mediados por el cuidado y la atención del adulto. Esta forma de aprender es coherente con las máximas teóricas expuestas en sus «Conferencias de maestras», donde predicaba que «el objetivo de la educación es despertar la atención por medio del interés», en este caso, de una práctica fundamental como la lectura:

«Porque es necesario que las primeras lecturas a la vez de deleitosas arrojen en el espíritu la simiente del deseo de saber. Es preciso que estén calculadas para revestir los conocimientos útiles de cierta gracia. Lecturas fofas dejarán fofos a los individuos toda la vida», concluía.

Como vemos, su propia trayectoria fundamenta una política que busca desarrollar en consonancia con ella. Su postura es la de una crítica, pensando en los modos de leer de Ludmer (2015), afianzada en su autodidactismo apasionado que hace extensivo a su rol docente y de productora de materiales escolares.

## AÑOS DE APRENDIZAJE II: CRECE UNA LECTORA (ROMÁNTICA)

«En esta hora las mujeres inspiran por la sensibilidad, por la pasión, y por su iniciativa, superior a la de los hombres».

J. Michelet, *Mujeres de la Revolución*

La trayectoria continúa con la biblioteca de juventud de Juana, enriquecida de nuevas lecturas durante el exilio en Brasil. Su presentación, también en clave autobiográfica, fue narrada en el *Diario do Rio de Janeiro*, en la última entrega de las «Memórias das guerras civis do Rio da Prata de 1839 a 1841» publicadas en la sección «Paginas da mocidade», en noviembre de 1858, poco antes de su regreso definitivo a la Argentina y, casualmente, en simultáneo al primer número de los *Anales*.

El relato es una crónica de su segundo desarraigo desde Montevideo a Brasil, invadida por la angustia del despojo y la incertidumbre, pero la visión del paisaje carioca se impone en toda su magnitud, impresiona su alma sensible y se convierte en fuente de contemplación, de adoración divina, de consuelo e inspiración poética. Ante la impotencia del destierro, la naturaleza y un plan de lecturas sistemático y autodidacta a la vez obraron una revelación que marcó su modo de leer, de escribir y de interpretar la vida desde entonces.

Fueron, asimismo, el puente hacia nuevas teorías que motivaron su adhesión a la causa de la educación, de la reivindicación femenina y su militancia en la prensa. Veamos cómo aparece secuenciada esta angustia y fascinación de las influencias en uno de sus escritos publicados en el *Diario do Rio de Janeiro* (1858):

Mi instrucción literaria no iba más allá del conocimiento del teatro antiguo y moderno español: conocía a Racine y Molière; Walter Scott y Richardson; Alemán, Campe y Ann Radcliffe; Bernardin de Saint-Pierre y Staël, Mme. Cottin y Fenimore Cooper; Balzac, Hugo, Lamartine, Dumas, George Sand, Espronceda. Los grandes poetas italianos y otra porción infinita de autores clásicos y modernos. Todas esas lecturas hechas sin discernimiento no habían hecho otra cosa que envenenarme un espíritu ya impresionable de su propia esencia. [...]

No era solo el conocimiento de los hechos lo que me interesaba, por el contrario, soportaba la narración para reflexionar estudiándola en el destino de la humanidad y procurando divisar en esa lucha sin tregua, el pensamiento oculto de la Providencia. Reconocía un vacío, una laguna en la manera porque se escribía la historia: Goldsmith, Anquetil, De Sismondi, Thierry y Thiers me dejaban un vacío que desapareció el día que leí las primeras páginas de Michelet. [...]

Era un aletear constante entre el cielo y la tierra, entre la desesperación y el escepticismo que me lastimaba el corazón, y destellos de ciencia en que aspiraba la inmortalidad.

Era necesario que mi vida de mujer completase por la santidad del sufrimiento la enseñanza comenzada en los libros: era necesario que tocase la nada de las cosas de este mundo por la pérdida de los afectos más legítimos y por el desamparo de la pobreza; y entonces, cara a cara con mi cruz de hierro apagando la sed en el libro de copa amarga, vi reflejarse mi alma, como en una lámina tersa e infinita. Dios y la humanidad, los tiempos venideros y la sombra de las generaciones postradas en el vasto panteón de los siglos pasados, el universo, y el espacio, la eternidad, ¡en fin!

Este escrito, inédito fuera de su publicación original, resulta clave para comprender la esencia romántica de su cosmovisión letrada funcionando en la utopía futura del ciudadano moderno al que aspiraban con Sarmiento. Si, por un lado, desdeña la lectura de novelas, atribuida a la «dificuldade de procurar-se livros no Rio da Prata», los autores románticos mencionados son el puente hacia la lectura filosófica e histórica. Recordemos las vinculaciones creadas por el romanticismo entre estas disciplinas que favorecía la combinación de registros. Halperin Donghi (2013) ha señalado el influjo del historicismo romántico en *Facundo* mediante la creación de escenas capaces de condensar y transmitir una idea con gran eficacia en la recepción. Aquí es la misma Juana quien explicita «su visión del camino de Damasco» hacia una concepción de la vida, una ética y una subjetividad femenina anclada en el presente de cara al futuro.

No es casual la distinción de Michelet entre los historiadores, formado en la escuela de Villemain y Guizot, dueño de un modo de historizar apasionado, narrativo, mesiánico, comprometido con el devenir de la narración histórica y sus personajes. También fue autor de *Mujeres de la revolución* (1854), libro que posiblemente Juana haya leído más adelante y le aportara un conocimiento de las mujeres implicadas en este proceso desde una perspectiva androcéntrica, pero sensible a la influencia femenina en la historia de Francia.

Así, luego de ese voto de abnegación espiritual, la crónica finaliza sentenciando su legado lector: «os meus amigos e inseparáveis são ainda o estudo e o trabalho; é a única herança que deixarei ás minhas filhas, com algumas paginas onde as lagrimas imprimirão signaes indeléveis». Ocho años después unirá esa herencia a su militancia feminista para predicar que:

La mujer, pues, no tiene un amigo más leal que el libro; él será el cómplice y el consolador de sus males; él calmará su pesar de un modo más radical que los

banales consuelos que no llegan hasta su corazón dolorido. La mujer que lee y ama la lectura luchará mejor contra el infortunio, contra alguno de esos dolores agudos que saben quebrantar las fibras de los corazones más firmes.

Este poder atribuido a la lectura basta para que, luego de estas palabras, deposite en esas mujeres de Chivilcoy «el empuje de nuestra biblioteca pública que va a formarse con el primer plantel», confirmado por su propia biblioteca. Ser faro en la iniciativa implica, tal como se lo ha encomendado su amigo, ser ejemplo de entrega y abnegación: «un libro de Sarmiento, y los silenciosos amigos de mis horas de angustia, son los compañeros de mi soledad, voy a desprenderme de ellos». Ese libro no era otro que *Las escuelas base de la prosperidad de los Estados Unidos* (1866), parte de la campaña presidencial del sanjuanino que tenía a la lectura como eje del sistema de educación común. Así, esa asociación de autodidactas apasionados que son Sarmiento y Juana busca reproducirse, contagiarse, enlazarse con otros lectores por venir mediante uno de los dispositivos más eficaces de difusión como lo son las bibliotecas populares.

En este sentido, podemos ver cómo las lecturas de juventud de Juana obran una nueva iniciación y actúan en sentido doble. Por un lado, la llevan a concebir la literatura como un todo, como un absoluto que enlaza historia, filosofía, poesía, teoría y crítica. Es decir, como una literatura que se piensa, se siente, se vive y se produce a sí misma, tal como se aprecia en *Las consolaciones*, *El 25 de mayo*, *Los misterios del Plata*, el oratorio *Colón*, en el *Compendio de historia para las escuelas* e, incluso, en sus escritos de los *Anales*, pienso en textos como «El Clamor de la educación. Décimas a los habitantes de la campaña», «Crítica y lisonja» o las lecturas públicas. Por el otro, hacen de la literatura, concebida como tal, una forma de vida que la convertirá, con el correr del tiempo y las vicisitudes, en una suerte de heroína romántica, debilitada y fortalecida a su vez por la pasión y el sacrificio hacia los altos ideales.

Por ellos vivirá en conflicto con el entorno, fascinada ante la naturaleza sublime e indómita con la que se identifica, y cuya máxima expresión es la de considerarse «una planta exótica que no se puede aclimatar», tal como reiteró en más de una ocasión. Estas cualidades hablan de su pasión por el drama, de su vibración de la época en que vive y del tono de su voz en la prensa, fraguada al calor de los acontecimientos políticos de su país, que asocia y confunde con su propia historia.

Siguiendo a Adolfo Prieto (2003), podemos decir que Juana, como Sarmiento, selecciona los recuerdos y escoge los que mejor se acomodan al concepto que tiene de sí misma en el momento de arrojar su mirada al pasado. Si en ambos es clara la

expresión autobiográfica identificada y diseñada como un destino «plegado a la realización o a la frustración del destino general del país», en ella, esa realización puede leerse a través de su biografía lectora proyectada al futuro, donde aquella voluntad poética esencial brota, como las plantas exóticas, en intersticios insospechados.

Solo así podemos comprender que, en 1866, siendo editora de los *Anales*, entregada por completo a la causa educativa, envuelta en polémicas con el *establishment* y acechada por amenazas, desdenes y críticas, entre libelos, ataques y denuncias públicas, aparezca en *La Tribuna* del 6 de julio este poema, que hallamos perdido entre las viejas columnas del periódico que aún resisten los avatares del tiempo en un archivo público.

## MELODÍA BÍBLICA

«Y no apartes tu rostro de tu siervo  
porque estoy atribulado.  
Óyeme prontamente».  
David, Salmo LXVIII

Vengo de hablar a Dios en ese idioma,  
que espontáneo revela el sufrimiento.  
Cuando el llanto a los ojos nos asoma,  
es porque hay en el alma algún tormento.  
He pedido al Señor en mi oración  
un poco de paciencia solamente,  
valor para sufrir resignación,  
paz a mi corazón, calma a mi mente.  
Nada más le pedí, que a nada más aspiro,  
nada busco, mi Dios, sino tu gracia,  
pues me das hasta el aire que respiro.

Tórnase superior a mi desgracia  
y ya que en esta vida transitoria  
hay solo deslealtad e ingratitud,  
y es sueño la amistad, vapor la gloria,  
estéril la bondad y la virtud,  
concédeme, Señor, el bien que anhelo  
para vivir serena, indiferente  
y fijando mis ojos en el cielo,  
pasar invulnerable entre la gente

Juana Manso

## BIBLIOGRAFÍA

### Fuentes

*Anales de la Educación Común* (1866). Vol. IV. Buenos Aires: Imprenta del Orden.

*Anales de la Educación Común* (1867). Vol. IV. Buenos Aires: Imprenta Americana.

### Bibliografía teórica

Andreychuc, L. (2009). Sarmiento y la promoción de la lectura como política de Estado. Entrevista a Gustavo Bombini. *El Litoral*. Sección Enfoques educativos. Obtenido el 5 de mayo desde <https://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2009/05/04/opinion/OPIN-04.html>

Bracchi, C. (2015). Anales de la Educación común. Cuando la historia se hizo revista. *Anales de la Educación común*. Año 1. N°1-2 (pp.274-287). Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.

Halperin Donghi, T. (2013). Facundo y el historicismo romántico. En: Batticuore G; Laera; A. *Sarmiento en intersección. Literatura, cultura y política. Jornada homenaje y otras lecturas fundamentales*. (pp.124-136). Buenos Aires: Libros del Rojas.

Ludmer, J. (2015). *Clases 1985. Algunos problemas de la teoría literaria*. Buenos Aires: Paidós.

Manso, J. (1858). Memorias das guerras civis do Rio da Prata 1838-1841. Páginas da mocidade. En: *Diário do Rio de Janeiro*. Obtenido el 4 de marzo desde: [http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=094170\\_01&pagfis=46833](http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=094170_01&pagfis=46833)

Pauls, A. (2019). *Trance. Un glosario*. Buenos Aires: Ampersand.

Prieto, A. (2003). *La literatura autobiográfica en Argentina*. Buenos Aires: Eudeba.



AUTORÍA Y  
ESCRITURA



## **Escolarización y lenguas originarias: de la tradición oral a la escritura y a la función de lengua de alfabetización**

Micaela Lorenzotti, Cintia Carrió y Natalia Bas  
«Lenguas minorizadas: empoderamiento y escritura de la lengua mocoví (familia Guaycurú, Argentina)»

En: *Lengua y migración*, vol. 14, núm. 2 (2022). Última consulta: 13 de julio de 2024. Licencia Creative Commons.

## RESUMEN

En Argentina, como en América Latina, la problemática de la escritura en lenguas originarias recibe especial atención desde la regulación de la educación intercultural y bilingüe. La discusión sobre el lugar de las lenguas en la escolarización pone en escena la problemática de la escritura: se espera que las lenguas originarias, de tradición oral, adquieran la función de lengua de alfabetización. La lengua es un mecanismo de poder, por lo tanto, la acción de equipar una lengua con un sistema de escritura implica, entre otras decisiones, la de «prestigiar» una variedad sobre otras de manera tal que aquella se instale como variedad estándar. En este artículo se revisan diferentes representaciones y acciones sobre una lengua minoritaria de Argentina, el mocoví, se presentan tres propuestas de alfabetos, se describen considerando distintos factores y se analizan desde diferentes dimensiones.

**Palabras clave:** empoderamiento tecnológico, cultura letrada, identidad cultural, política lingüística.

## INTRODUCCIÓN

Siempre es importante destacar que el poder de una lengua no está determinado por su estructura interna ni por su capacidad comunicativa, sino por su expansión lingüística en un determinado momento histórico y por sus posibilidades de expansión a futuro. La relación entre lenguas está atravesada por tensiones y conflictos entre las comunidades de habla (dado que las lenguas viven en y por los hablantes), tensiones y conflictos que son el resultado de sus luchas por alcanzar un nivel superior dentro de la estructura social que implique un cambio de estatus y una ampliación de sus funciones sociales (Hamel 2008).

El carácter dinámico de las relaciones entre las lenguas, las variaciones en lo que respecta al poder que ejercen unas sobre otras y la tendencia a la universalización idiomática, son fenómenos que pueden observarse desde una perspectiva diacrónica. Los peligros de perder de vista el carácter relativo y arbitrario de la imposición de una variedad de lengua o de una lengua sobre otra e incluso de su legitimación como lengua estándar, consisten en entender y explicar la realidad lingüística como el resultado de un proceso de evolución natural. Por este motivo, es conveniente visibilizar los modos en que las sociedades construyen y disputan poder en y a través de la lengua, al igual que los mecanismos de violencia simbólica que activan estas

luchas, más o menos radicales y silenciosas, en las que se ponen en juego la identidad y la cultura de los pueblos.

La globalización lingüística parece tener su acento en el valor instrumental de las lenguas, entendidas éstas como dispositivos eficaces en los procesos de penetración económica, de colonización y de irradiación o propagación de patrones culturales. Pero su alcance e implicancias en la vida y en el desarrollo de los sujetos resultan más radicales. La desaparición de lenguas minoritarias, así como de variedades lingüísticas no estándar, pone en riesgo no solo el equilibrio ecolingüístico sino también las condiciones de desarrollo humano, de su pensamiento y de su investigación científica (Crystal 2001; Grenoble y Whaley 2006).

A lo largo de este artículo se revisan diferentes representaciones y acciones sobre el mocoví, una lengua indígena minoritaria de Argentina. Se describen situaciones de toma de decisión de alto impacto para la vitalidad y funcionalidad de la lengua; y se analiza el rol, principalmente, de las comunidades y las instituciones educativas. Se asume aquí que ocuparse de la problemática de la escolarización en lenguas originarias y de los modos de ser y estar de estas lenguas en las escuelas implica, en parte, revisar la concepción respecto de la escolarización, la lectura, la escritura y, fundamentalmente, el lugar de la oralidad dentro de las aulas, ya como medio, ya como fin del aprendizaje.

## **LENGUAS MINORITARIAS, LENGUAS MINORIZADAS**

La decisión de considerar a la diversidad lingüística como un valor y no como un problema a resolver tiene que dar lugar al desarrollo de políticas lingüísticas regionales, en las que diferentes actores sociales coordinen tareas conjuntas. Además, es necesario tener en claro categorías que permiten entender y comprender las fuerzas que se tensan en las discusiones sobre la/las lengua/s, ya sean explícitas o implícitas.

Asumimos que una lengua es considerada minoritaria cuando el número de hablantes es significativamente reducido en relación a la cantidad total de hablantes del conjunto integrado por el resto de las lenguas circulantes en el contexto. La cantidad de hablantes de una lengua es uno de los factores que determinan su poder, su fortaleza, su capacidad de luchar por imponerse o por resistir. En consecuencia, una lengua demográficamente débil sufre una presión interna que la hace más vulnerable.

Esta condición se agudiza cuando a su vez es objeto de las presiones ejercidas por las lenguas mayoritarias y/o por fuerzas externas que afectan negativamente sus procesos de transmisión y expansión lingüística, al mismo tiempo que restringen severamente sus ámbitos de uso. Cuando una de las dos comunidades de habla cuenta con más poder y con un número mayor de hablantes que la otra, la lengua de la primera deja de ser solo mayoritaria para convertirse en una lengua dominante (con prestigio lingüístico) capaz de ejercer una presión que vulnere y minorice a la lengua de la otra comunidad que ocupará el lugar de lengua subordinada (Aracil 1983). Más aún, no solo no cuentan con posibilidades de aumentar su círculo de expansión, sino que además su círculo interno se reduce de manera progresiva y sistemática.

Así entonces, una lengua es minoritaria en función del porcentaje que representa su número de hablantes nativos a escala mundial y es minorizada por la relación de subordinación que establece con una o más lenguas dominantes.

Siguiendo a Kasbarian (1997), dentro de los criterios sociolingüísticos generales que caracterizan a una lengua minorizada se encuentran: la ausencia de estatus oficial y de uso institucional; la exclusión como medio y contenido en el ámbito escolar y en los medios de comunicación; el carácter esencialmente oral de su difusión; la marginalidad de la producción escrita; carencia de procesos de estandarización; y, adquisición exclusiva en el medio familiar.

Las lenguas dominantes cuentan con un gran número de oportunidades para crecer demográficamente y para incrementar y consolidar su poder dado su uso intensivo en las distintas instituciones y organismos del Estado, en los medios de comunicación, en los nuevos entornos digitales y en la actividad política, económica y cultural en general. Las lenguas dominadas, en cambio, no suelen tener el reconocimiento ni el apoyo de los Estados nacionales y, dado que son lenguas desvalorizadas por los hablantes de las lenguas dominantes (Kasbarian 1997), son con frecuencia objeto de prácticas represivas y discriminatorias.

Estas realidades a contrapunto, directa e inevitablemente, contribuyen con la falta de lealtad lingüística de los hablantes nativos de lenguas subordinadas. De esta manera, una lengua minorizada «se encuentra en un estado constante de diglosia con la lengua mayoritaria» (Belmar y Pinho 2020: 142) y esta situación determina que las posibilidades de la lengua minorizada de dar respuesta a las necesidades comunicativas y de representación decrezcan gradualmente en favor de la lengua dominante. Paralelamente, su uso se restringe cada vez más al dominio de lo informal y de lo familiar lo que provoca su creciente desprestigio social.

Este proceso de empobrecimiento de la lengua impacta negativamente en la actitud de sus hablantes. Estas actitudes lingüísticas son observables en el comportamiento individual de los hablantes, aunque sus orígenes se encuentren en factores sociales. En lo que concierne específicamente a las lenguas indígenas de la región, con la llegada de los españoles, su número se redujo considerablemente. Esto así debido a políticas *in vivo* (Calvet 1997) consistentes en, por ejemplo, la prohibición de su transmisión a las nuevas generaciones; y, políticas *in vitro* (Calvet 1997) tendientes a la imposición del español como lengua dominante, acciones clave dentro de una política de exterminio lingüístico destinada a favorecer el sojuzgamiento de los pueblos conquistados y la supremacía cultural del conquistador.

Las políticas de Estado poscolonial implementadas a partir de la década de los 80 (siglo XIX) con el objetivo de construir una identidad nacional que unifique al pueblo argentino significaron otro punto de inflexión en la historia del borramiento de la presencia indígena [NOTA 1]. En pos de la unificación nacional, las políticas lingüísticas de la década de los 80 avanzaron en paralelo a las políticas educativas que generaron el escenario ideal para la imposición. El Estado, a través de la escuela y las campañas militares genocidas, los diferentes cultos, el proceso de adjudicación y apropiación de tierras, y el acceso desigual a las fuentes de trabajo fueron los motores que llevaron adelante las planificaciones lingüísticas que mayor costo arrojaron a la vitalidad de las lenguas originarias; planificaciones que apuntaron a la construcción de una Nación monolingüe (español) y monocultural (europea).

En tal sentido, Pujolar & O'Rourke plantean que «el tratamiento de las periferias europeas tiene paralelos con las trayectorias de los pueblos indígenas en las Américas y otros estados colonizados en general» [NOTA 2] (2018:4) debido a que:

«La industrialización y la formación del estado-nación erosionaron considerablemente la base socioeconómica de lenguas [...] La industrialización provocó la migración a los centros urbanos y la incorporación paulatina de sus hablantes en la mano de obra industrial. Al mismo tiempo, la escolarización universal, el servicio militar obligatorio y las nuevas burocracias estatales impusieron el aprendizaje y uso de las lenguas estatales frente a las lenguas y dialectos locales» [NOTA 3] (Pujolar y O'Rourke 2018:3).

De esta manera también, la escuela pasó a ser uno de los instrumentos más fuertes para la ejecución de las políticas lingüísticas y se erigió como entidad coercitiva que tuvo a cargo la planificación lingüística que apuntó a la unidad y unificación lingüística nacional. Por su parte las diferentes legiones de misioneros enseñaban a los

indígenas a rezar en español contribuyendo así al deterioro de sus lenguas y a la desvalorización de sus culturas.

Por otro lado, los pueblos mismos ejecutaron políticas que consistieron en la prohibición de la lengua a las generaciones siguientes, así como la negación de la cultura y la ascendencia indígena. La consecuencia de esta negación sostenida de las lenguas y los orígenes generó su debilitamiento y retracción (Fishman 1991).

En síntesis, Argentina atravesó políticas de homogeneización cultural puestas en práctica desde el Estado durante mucho tiempo, lo que generó retracción de las culturas y las lenguas de los pueblos que vieron en la negación y el ocultamiento un medio de supervivencia.

## **LENGUA MOCOVÍ**

Luego de las migraciones de la segunda mitad del siglo XX, los mocovíes habitan en comunidades localizadas en el sur de la provincia de Chaco y en el centro y norte de la provincia de Santa Fe. Su lengua es el mocoví y pertenece a la familia etnolingüística Guaycurú.

Las migraciones responden, fundamentalmente, a la búsqueda de mejores condiciones laborales y generan el desmembramiento de comunidades y la conformación de nuevos grupos de origen diverso, que en gran parte constituyen núcleos cercanos a centros urbanos importantes. La vitalidad de la lengua varía según la región geográfica. Gualdieri (2004) considera que en la zona chaqueña el grado de vitalidad es mayor al de la zona santafesina; reconoce a la edad como la variable más importante con la que se vincula el comportamiento sociolingüístico y permite dar cuenta de la vitalidad de la lengua.

Los casos que nos ocupan se circunscriben a la provincia de Santa Fe. Mientras que en Chaco se presenta un estado de «bilingüismo relativamente extendido» (Gualdieri y Citro 2006), en la zona santafesina el proceso de castellanización ha cobrado mayor fuerza en detrimento de la vitalidad del mocoví. En el territorio santafesino la lengua mocoví tiene una vitalidad lingüística baja, quienes mantienen la lengua son los ancianos, ha perdido funcionalidad en las interacciones cotidianas y los niños no la adquieren ni la aprenden en su ámbito familiar. Esto da cuenta de su progresiva retracción. El mocoví es una de las lenguas que la UNESCO recoge en su *Atlas de las lenguas del mundo en peligro*, bajo la categoría «en peligro» dentro de la escala

de 6 niveles que establece (a salvo; vulnerable; en peligro; seriamente en peligro; en situación crítica; extinta).

Ahora bien, los factores que determinan el poderío lingüístico son factores exclusivamente extralingüísticos, que trasladan a la relación entre lenguas, relaciones de desigualdad entre los pueblos. Para poder valorar y revitalizar lenguas y culturas minorizadas, es necesario, como primera medida, saber de su existencia. En este sentido, el Censo Nacional de 2001 incluyó una Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas, que el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos publicó en 2004 y 2005. De acuerdo a estos datos oficiales, 15 835 personas se autorreconocieron mocovíes (descendientes en primera generación). No obstante, esto, no se dispone de censos lingüísticos a nivel provincial ni nacional, así como tampoco es de acceso público el número de escuelas de la provincia que cuentan entre el alumnado con más del 50 % de la matrícula perteneciente a pueblos originarios, más aún, no hay información pública que permita cartografiar las escuelas con matrícula total o parcialmente indígena. La homogeneización de la escuela santafesina no actuó sino en detrimento de la calidad identitaria e intelectual de los sujetos. Todas las acciones orientadas a contrarrestar esta tendencia homogeneizante surgieron de casos focalizados en los que referentes escolares y/o comunitarios se plantearon objetivos concretos y seudorrevolucionarios.

## **REPRESENTACIONES, DECISIONES, ACCIONES E INACCIONES**

Durante más de 15 años hemos venido trabajando con diferentes referentes comunitarios de distintos grupos mocovíes distribuidos por el centro y norte de la provincia. Nuestros maestros, referentes, informantes, amigos, todos ellos con la edad de nuestros abuelos, comparten una historia lingüística semejante. En sus familias, cuando eran niños, siempre se hablaba la lengua mocoví al igual que en las reuniones sociales a las que acudían. Luego ingresaron a la escuela alrededor de los 6 años donde el docente criollo monolingüe español tenía a su cargo las clases dictadas en español. Esta es la historia común del primer contacto de los referentes mocovíes con la lengua extranjera, que años después pasaría a ser la lengua vernácula de sus nietos.

Di Tullio sostiene que el destino de una lengua está condicionado no solo por las vicisitudes históricas del pueblo que la habla sino también, y más decisivamente, «por las ideas, sentimientos y reacciones socialmente compartidos hacia la propia

modalidad lingüística» (2010[2003]: 34). En este sentido, como sostienen Narvaja de Arnoux y Del Valle (2010), la lengua es percibida y valorada por los hablantes a través de las representaciones sociolingüísticas, entendidas como aquellas que involucran ideas socialmente compartidas acerca de una lengua y que inciden en la dinámica de las situaciones lingüísticas.

Al momento de hablar de educación intercultural bilingüe (EIB), surge la discusión respecto de la alfabetización en lengua originaria y, como consecuencia, entra en escena la problemática de la escritura considerando que se trata de casos de lenguas con tradición oral. Ricento (2000) se refiere a una nueva etapa de la planificación lingüística en la época del reconocimiento de los derechos lingüísticos; se reconoce la agencia de los individuos y colectividades en el proceso de uso de lenguas, actitudes y elaboración de políticas. En este sentido, Lorenzotti sostiene que:

«La demanda de muchos actores, vinculados con la EIB, respecto de que la lengua mocoví se escriba, está relacionada con la conciencia sobre la retracción lingüística que está sufriendo la lengua y con la exigencia de que haya materiales educativos escritos en lengua indígena para la enseñanza de la lengua en las aulas» (2021: 212).

Aun teniendo en cuenta esta situación, los grupos mocovíes no han logrado todavía un consenso sobre la manera de representar su lengua a través de la escritura, razón por la cual coexisten diferentes propuestas, algunas diseñadas ex profeso para su implementación en las aulas de lengua mocoví y otras que se instalan casi accidentalmente basando su existencia en la necesidad de la representación gráfica.

Entre los antecedentes sobre la escritura en mocoví se encuentra la introducción al *Vocabulario mocoví* recopilado por Buckwalter & Buckwalter en el año 2001 y su posterior *Vocabulario castellano-guaycurú* (2004) en el que se argumenta a favor de la adopción del alfabeto diseñado por un lingüista con conocimientos de la lingüística y antropología, quien fuera enviado a Chaco en 1954 por la organización mundial Sociedades Bíblicas Unidas. Llamaremos a esta propuesta Caso 1.

La mayoría de los materiales escritos en mocoví que circulan entre las diferentes comunidades, y no necesariamente vinculados con las escuelas, se producen en la provincia de Chaco y utilizan un sistema de escritura que se originó en las traducciones de textos religiosos, principalmente la Biblia. Estas traducciones datan de la década de los 80 y surgen en principio vinculadas con el pueblo *qom* (toba-*qom*), pueblo que también se ubica en las provincias de Chaco (principalmente) y Santa Fe, y cuya lengua resulta más vital y funcional que el mocoví.

El segundo caso que tendremos en cuenta (Caso 2) es el que corresponde a la comunidad *Com Caia*. En esta comunidad comenzó a funcionar en el año 1992 una de las primeras escuelas de la provincia con la modalidad intercultural y bilingüe. A partir de la iniciativa de una docente de la escuela de nivel primario, se trabajó en la sistematización del diseño de un alfabeto que permita la representación gráfica de los sonidos propios de la lengua mocoví, sonidos para los cuales el alfabeto utilizado para representar la lengua española no disponía de grafías. Con este propósito trabajó el Consejo de Idiomas de la comunidad a fin de equipar la lengua para poder instalarla como medio de alfabetización en la escuela.

Por último, una propuesta diferente se encuentra en Gualdieri y Citro (2006) (Caso 3). Este alfabeto fue diseñado durante los Talleres de Escritura realizados en la localidad de Calchaquí (municipio del departamento Vera, provincia de Santa Fe) en el año 2005 con representantes de las cinco comunidades que participaron del proyecto «Lenguas en peligro, pueblos en peligro en Argentina» (Universidad de Buenos Aires-Instituto Max Planck). En estos talleres, con la asistencia de dos lingüistas especialistas en lengua y cultura mocoví, los representantes de las diferentes comunidades consensuaron las grafías para los sonidos propios del mocoví.

## **DIMENSIONES EXPLÍCITAS E IMPLÍCITAS DEL EQUIPAMIENTO LINGÜÍSTICO**

Entre las acciones requeridas para el empoderamiento de una lengua minoritaria es de suma importancia su equipamiento, como respuesta, entre otras, a cuestiones comunicativas; tal como destaca Bas:

«La acción de equipar la lengua a los fines de dar respuesta a las necesidades comunicativas modernas se presenta como una tarea insoslayable en el marco de una política lingüística inclusiva que tenga como propósito principal la defensa y fortalecimiento de las lenguas minoritarias» (2020: 56).

En este sentido el rol de la escuela es central, si bien no suficiente; «es preciso, entre otras cosas, llevar adelante acciones que permitan equipar las lenguas en peligro a los fines de expandir sus funciones y ámbitos de uso» (2020: 42). El equipamiento requerido no se reduce únicamente al diseño de un sistema de escritura, se necesita además de procesos de normativización, instrumentos lingüísticos (gramáticas, gramáticas escolares, manuales, etc.), normalización (vale decir, que pueda desempeñarse en todas las funciones sociales).

Por otro lado, además, se tiene que tener en cuenta el carácter dinámico de las lenguas vivas. En este sentido, los cambios lingüísticos son de fundamental importancia, y de alto impacto y necesidad en el ámbito educativo. Equipar intelectualmente a la lengua se vuelve una necesidad en el ámbito escolar, si lo que se pretende es hacer de esa lengua una lengua de alfabetización. En este sentido, «el argumento de que las lenguas aborígenes son elementales y primitivas y no están suficientemente desarrolladas pone de manifiesto una absoluta ignorancia sobre el tema» (Carrió 2014: 159).

Más allá de la incorporación de préstamos directos del español como el nombre específico de cada fruta, algunos alimentos y/o la readaptación fonológica para ciertos casos, esta variedad de mocoví ha experimentado ciertamente la intelectualización de su léxico. Esto se ha logrado mediante diferentes procesos morfosintácticos y semánticos. Así, por ejemplo, *napagainatanaki* ('escuela') es un neologismo generado por derivación a partir de la base verbal *-apagain-* ('transmitir conocimiento') para referir a un nuevo concepto que se introduce en esta cultura: la institución escuela. De la misma manera, el verbo 'leer' (*setaqalek*) es un neologismo que se logra a partir de la referencia a la acción de 'hablar' (*-taqa-*) a la que se le sufixa el morfema locativo (*-lek*) para aludir a una nueva acción del ámbito, en este caso, intelectual; es decir que composicionalmente la palabra da cuenta de una acción que se desarrolla sobre una superficie, en este caso una acción que se desarrolla sobre la superficie del escrito.

Otras veces en cambio, se optó por la resemantización de un término, así por extensión metafórica, el nombre *laʔal* ('su sombra/alma/imagen') permite referir una fotografía. Datos como estos demuestran que a lo largo de la historia de la lengua mocoví se desarrolló un proceso de creación léxica necesario para designar nuevas nociones, extrañas, ajenas, hasta el momento, a esa cultura. Lo interesante en este caso, y citando a Calvet, es atender al «modo [en] que una población explota su competencia lingüística para forjar palabras nuevas que designen nociones nuevas» (1997: 44).

Estas acciones colectivas que seguramente fluyeron casi de modo desapercibido atendiendo a la necesidad de nombrar el referente, se vuelven un problema cuando, conscientemente, pasan a ser el foco de la atención.

Así, «las tensiones y conflictos en el proceso de transición de una cultura oral a una cultura escrita, no hace más que poner de relieve la dimensión política que presenta esta tarea» (Bas 2020: 58). Al ser consciente, este tipo de intervenciones afectan al sistema de la lengua y pretenden afectar su grado de vitalidad y funcionalidad, pero, más aún, afectan los órdenes sociales tácitamente establecidos intra e inter

comunidades. Los referentes comunitarios de mayor peso en el ámbito lingüístico y educativo sostienen un discurso que permite leer las representaciones lingüísticas que ellos mismos pregonan, y a partir de las cuales ejercen su praxis, respecto de los sujetos de habla. Del discurso de los referentes lingüísticos comunitarios (en su mayoría hombres y adultos mayores de 45 años) se configura que la falta de consenso respecto de la escritura de la lengua y el fracaso en los intentos por revitalizar la lengua radica fundamentalmente en que «el (idioma) mocoví puro» es un bien compartido por pocos.

Tematizado en estos términos, quienes ocupan lugares de poder simbólico respecto del idioma plantean que solo el hablante es un mocoví genuino y que solo ciertos matices fonológicos (que dependen de quién profese el discurso y/o de su reconocimiento intra e inter comunitario ya sea por su edad, por su recorrido de vida o por su acceso a ciertos lugares de poder especialmente simbólico) dan cuenta de la pureza del idioma. Así entonces son causales de «impureza» la laxitud fonológica, la creatividad lingüística, la edad, la pérdida del idioma (en la mayoría de los casos por corte generacional), los matrimonios interétnicos, la descendencia interétnica (especialmente con el grupo *qom*), el contacto areal (con el *qom* y en menor medida con la lengua wichí).

Este tipo de representaciones lingüísticas tematizadas en discursos de actores con poder simbólico no hacen más que corroer las identidades desde adentro mismo de las comunidades, estableciendo jerarquías de valores entre los individuos (a través de la validación de espacios de autoridad y prestigio), entre los grupos etarios, entre las variedades lingüísticas; y generando tensiones que solo obstruyen y retardan el logro de las metas compartidas. La lengua es, también y sobre todo, en el seno de las comunidades, un mecanismo de poder.

## **DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS TRES CASOS**

La problemática de la escritura en lenguas originarias recibe una atención diferente a partir del avance de la EIB y, como plantea Messineo:

«Esto compromete el esfuerzo no solo de docentes e investigadores (lingüistas, antropólogos, educadores, etc.) sino también de la propia comunidad de hablantes que interviene activamente en este proceso dialogando, reflexionando y discutiendo sobre el modo de escribir su idioma» (1994: 360).

Los lingüistas que investigan las lenguas originarias con fines de documentación y de análisis científico, recurren para su transcripción a alfabetos como el Alfabeto Fonético Internacional (AFI), sistema de notación fonética cuyo propósito es representar los sonidos de las lenguas, por lo que en él se recuperan los fonemas (*i.e.* las unidades sonoras que permiten distinguir significados). Ahora bien, cada lengua natural particular selecciona un subconjunto de los fonemas que están disponibles en el AFI, y son representados, por ejemplo, por el alfabeto armenio, el latino, el coreano, el tibetano.

La problemática de la escritura en lenguas originarias recibe una atención diferente a partir del avance de la EIB y, como plantea Messineo:

«Esto compromete el esfuerzo no solo de docentes e investigadores (lingüistas, antropólogos, educadores, etc.), sino también de la propia comunidad de hablantes que interviene activamente en este proceso dialogando, reflexionando y discutiendo sobre el modo de escribir su idioma» (1994: 360).

Los lingüistas que investigan las lenguas originarias con fines de documentación y de análisis científico, recurren para su transcripción a alfabetos como el Alfabeto Fonético Internacional (AFI), sistema de notación fonética cuyo propósito es representar los sonidos de las lenguas, por lo que en él se recuperan los fonemas (*i.e.* las unidades sonoras que permiten distinguir significados). Ahora bien, cada lengua natural particular selecciona un subconjunto de los fonemas que están disponibles en el AFI, y son representados, por ejemplo, por el alfabeto armenio, el latino, el coreano, el tibetano.

La acción de equipar una lengua con un sistema de escritura implica, entre otras decisiones, la de «prestigiar» una variedad sobre otras, de manera tal que aquella se instale como variedad estándar. En términos de Messineo y Wright, «el grupo que logre imponer su propuesta [de escritura] tendrá control sobre el modo de nombrar las cosas» (1989: 123). En este sentido, las implicancias ideológicas y lingüísticas al igual que las consecuencias políticas de esta acción no tienen que subestimarse. La escritura constituye una herramienta tecnológica de alto impacto que vehicula y otorga poder simbólico. Por estas razones, la apropiación de un determinado código escrito genera un espacio de lucha (explícita o implícita, consciente o no) en el que los distintos grupos miden sus fuerzas buscando alcanzar un logro, autoridad y prestigio (Messineo y Dell’Arciprete 1999).

Tal como plantean Messineo y Dell’Arciprete:

«La apropiación de la escritura —una herramienta de comunicación de la cultura hegemónica, netamente ajena e impuesta a los indígenas desde la escuela— puede ser exitosa solo si media un proceso controlado y conducido por los propios indígenas» (1999: 1).

No obstante, como las mismas autoras advierten, ese protagonismo no exime el proceso de elaboración y estandarización de alfabetos de lenguas tradicionalmente ágrafas de una serie importante de problemas que tengan más o menos impacto en la definición de las identidades, en la rigurosidad de representación de la lengua y en el proceso de alfabetización.

En lo que resta de este artículo, se describen y analizan los principales problemas que presentan los tres casos seleccionados y, dentro de ellos y por razones de espacio, se seleccionan solo los grafemas cuya problemática genera mayor impacto (de la índole que fuera) en cada propuesta.

### **Caso 1**

Uno de los primeros antecedentes sobre la escritura en mocoví es el *Vocabulario mocoví* recopilado por Buckwalter & Buckwalter en el año 2001, al cual le precede una edición provisoria de 1995. Este sistema de escritura basado en la necesidad de traducir textos bíblicos, detalla 28 grafos que recuperan principalmente los del alfabeto castellano. A partir de ese contraste se reconocen 23 grafos compartidos por ambas lenguas y 5 «letras que tienen diferente pronunciación o que no se encuentran en el castellano» (2001: v). Además de ello se detallan algunas especificaciones normativas vinculadas con la pronunciación de las palabras escritas según el arranque o cierre de palabras y según las sílabas.

Este es un alfabeto sencillo en el que se reutilizan letras del alfabeto castellano que no se requieren para representar los sonidos del sistema fonológico mocoví y entonces se refuncionalizan para representar los sonidos propios de esta lengua. Este es el caso del grafo q, por ejemplo, que permite representar el fonema oclusivo uvular sordo, mientras que su par contrastivo, oclusivo uvular sonoro se representa mediante la x (equis). De la misma manera, el ´ (apóstrofo) «es el sonido glótico o la ligera pausa en la garganta» (2001: v), *i.e.* la glotal oclusiva sorda. Aparece en este alfabeto un signo diacrítico ÿ, una rayita (tilde o virgulilla) sobre la letra y griega que tiene su equivalente en la aproximante palatal sonora /j/.

Resulta un poco confusa la distinción, solamente observada en este alfabeto, entre los fonemas representados por el grafo y y el dígrafo sh.

En el vocabulario no se brindan precisiones sobre el fonema que representa el grafo y más allá de la siguiente descripción: la letra y como en el ejemplo mocoví *yapil* «se pronuncia casi como la y en [el ejemplo en español] ya» (2001: iv). Cabe aclarar además que no se especifica la variante de español a la que se hace referencia, si bien basados en la constatación en campo, asumimos que se alude a la fricativa posalveolar /j/. Por otra parte, la letra sh «se pronuncia con la lengua más atrás en la boca que la /s/» (2001: v), como en *shic* (me voy), *shilo* (se casa), *shique* (le busco), *shiraigo* (la luna). Por lo que pareciera ser este un caso de sobregeneración de grafías. Respecto de la sobregeneración, considérense también lo detallado para el caso siguiente (Caso 2) y recuperado en el Cuadro 2.

## **Caso 2**

La comunidad Com Caia (departamento La Capital, provincia de Santa Fe) diseñó un alfabeto alternativo. En su diseño intervino el Consejo de Idioma y Cultura conformado en el año 1994 por integrantes de la comunidad. Los miembros eran, en su mayoría, hablantes nativos, adultos mayores referentes de la comunidad «por ser todos ellos, conocedores y hablantes de la lengua mocoví». El Consejo acordó las letras y signos adecuados para la constitución del alfabeto. El alfabeto está integrado por 38 letras a lo que se agregan signos auxiliares.

Este alfabeto consiste en una readaptación del alfabeto latino y puede encontrarse en los informes del Proyecto «El valor de la lengua materna en la educación» (año 2000). Este material presenta el alfabeto propuesto y recopila una serie de términos de la lengua mocoví en lo que denominaron «Primer diccionario de traducción mocoví-castellano» (en adelante: «Glosario»).

En la elaboración del alfabeto se tomaron decisiones de diferente orden: aquellas vinculadas con cuestiones pedagógicas; aquellas relacionadas con las posibilidades técnicas; las que se explican desde una dimensión cultural identitaria; y aquellas que se justifican por argumentos lingüísticos. Por motivos de espacio, revisamos solo algunas de ellas.

El alfabeto dispone solo de la opción de letras mayúsculas, esta decisión responde al método de alfabetización que primaba cuando se diseñó el alfabeto. En las escuelas primarias, en ese momento, tuvo lugar una transición de la alfabetización desde la letra cursiva hacia la imprenta mayúscula.

En el alfabeto generado por los miembros del Consejo se cuantifican 38 letras y 5 signos auxiliares. En la explicación del alfabeto se describen como signos auxiliares a aquellos que acompañan algún grafo y lo alteran, esto es, signos diacríticos. Este alfabeto no responde a un principio estrictamente fonémico, lo que lo vuelve menos consistente, es decir, no siempre se observa una relación biunívoca entre los fonemas y los grafos. En este sentido resulta claro el haber partido de la grafía del español para representar desde allí los sonidos del mocoví.

En su artículo de (1999), Messineo y Dell’Arciprete advierten sobre las dificultades que surgen al momento de identificar con precisión los fonemas y representarlos; esto es:

«Falta de acuerdo sobre los grafemas a utilizar, dificultad para identificar los fonemas que debían representarse y confusiones y malentendidos producidos por haber sido todos ellos alfabetizados en castellano sin la mediación de un análisis contrastivo con su lengua materna» (1999: 9).

Analizando este caso concretamente, puede observarse entonces una serie de dificultades presentadas por el alfabeto en términos de economía y consistencia. Por ejemplo, el signo correspondiente a la glotal /ʔ/ es considerado por esta propuesta un signo auxiliar. No obstante, se observa que dicho signo debería considerarse como un grafo independiente, dado que forma parte del repertorio de fonemas de la lengua. En tal sentido, al considerarlo un signo auxiliar, y no un grafo independiente, el resultado en el listado de grafos fue la multiplicación de combinaciones, como se muestra en el Cuadro 1.

	A	‘A
	Ñ	‘Ñ
	E	‘E
	I	‘I
	L	‘L
	M	‘M
	N	‘N
	Ñ	‘Ñ
	O	‘O
	V	‘V

**Cuadro 1. Multiplicación de grafos a raíz del grafo que representa el sonido glotal.**

De la misma manera, se incorpora en el alfabeto el grafo RR correspondiente al fonema consonántico vibrante múltiple alveolar [r]. No obstante esto, es importante considerar que dicho fonema no forma parte del sistema fonológico de la lengua mocoví por lo que solo se encontrará en los préstamos del español (o de otras lenguas) y/o en los nombres propios. Asimismo, el grafo presentado como SRR no se recupera en ninguna palabra del «Glosario», hipotetizamos que el mismo representa el sonido registrado una sola vez en toda la bibliografía circulante y en los trabajos en territorio, se trata del caso: /LABASRRIM/, /laβaʃrim/ ('oeste').

Los casos expuestos dan cuenta de la sobregeneración de grafos, cuestión esta que se vuelve relevante al momento de considerar que la escritura surge principalmente como respuesta a una necesidad del proceso de alfabetización.

Por otro lado, a diferencia de las decisiones asumidas en el primer caso, esta comunidad de habla decidió no revalorizar el grafo x (equis) adjudicándole otra relación sonora. Esto responde a diferentes razones: (i) por considerar que la representación sonora del grafo resultaba ajena al sistema fonológico del mocoví; (ii) porque resultaba importante diferenciar este alfabeto del alfabeto utilizado para la escritura en español; y, (iii) no acordaron con la revalorización dado que esa decisión ya había sido asumida por otra comunidad de habla, más específicamente por el pueblo *qom*. Consideraron que el hecho de no aceptar las mismas decisiones gráficas que el colectivo étnico *qom*, les permitía poner de manifiesto las diferencias interétnicas reivindicando el ser mocoví.

El argumento de la diferenciación gráfica en pos de la reidentificación es un argumento fuerte y está presente también en las decisiones asumidas por otros grupos étnicos (como los pilagá, cfr.: Messineo y Dell'Arciprete 1999). Lo interesante en este punto es observar cómo, de igual manera, este argumento termina siendo una encrucijada de la que resulta difícil escapar.

En este sentido, motivados, según declaran, por la necesidad de no interferir en la alfabetización en español, el alfabeto mocoví propuesto no recupera posibles combinaciones que luego aparecen concretamente presentes en el «Glosario» y que multiplican los 38 grafos enumerados, sumándole algunos más. Considérese el Cuadro 2 para observar los casos (y atiéndase a lo advertido sobre el Caso 1 respecto de la sobregeneración de grafías).

rasgos	AFI	Caso 1	Caso 2	Caso 3
consonante velar oclusiva sorda	k	c	C ~QU-E ~QU-I	k
consonante uvular oclusiva sorda	q	q ~qu-e ~qu-i	Ĉ ~ĈU-E ~ĈU-I	q
consonante uvular oclusiva sonora	g	x	G̃ ~G̃U-E ~G̃U-I	x
consonante velar fricativa sonora	ɣ	g ~gu-e ~gu-i	G ~GU-E ~GU-I	g ~gu-e ~gu-i

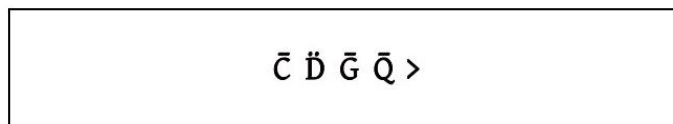
**Cuadro 2. Multiplicación de grafos por dígrafos.**

Así, por ejemplo, los grafos C y 3 tendrán sus dígrafos respectivos en contextos previos a las vocales E/I, esto es QU y 6U antes de E/I, tal como acontece para estos casos de escritura en español. Podría hipotetizarse esta misma situación para las combinaciones de G y 5 en contexto previo a E/I. Lo planteamos en términos hipotéticos dado que el «Glosario» que acompaña al alfabeto está organizado mediante el criterio que considera solamente al grafo inicial y, en este caso particular, el sonido es de alta frecuencia en posición intermedia. Del rastreo exhaustivo del «Glosario» se desprenden 15 ocurrencias para GU ante E/I en posición intermedia y ninguna para 5.

Respecto de las posibilidades técnicas y en lo referente a la tipografía seleccionada, esto es, Times New Roman, dicha selección responde, a que esa era la tipografía por defecto cargada en las computadoras disponibles. De esta manera, los signos auxiliares eran incorporados una vez impreso los escritos (posimpresión del «Glosario») dado el impedimento que implicaba el hecho de no disponer de una tipografía específica que permitiera la concreción de esas grafías. Esto, según Corbera Mori y Facó Soares (1997), constituye un factor práctico a considerar al momento de elaborar un sistema de escritura para lenguas de tradición oral, uno de los factores que responden a principios técnicos científicos.

Retomando entonces, la versión impresa del «Glosario» en la que se incluyen los signos auxiliares, ya previos a su impresión, responde a una versión intervenida por un especialista en informática que mediante programas de diseño incorporaba a las grafías los signos auxiliares de manera individual. Para observar estas particularidades considérese el Cuadro 3. Respecto de estos signos auxiliares y atendiendo a un criterio pedagógico, Gerzenstein y Messineo (2002) recomiendan

reducirlos a lo estrictamente indispensable, porque son las representaciones que el usuario omite con mayor frecuencia al escribir.



**Cuadro 3. Grafos intervenidos con signos auxiliares.**

### **Caso 3**

En Gualdieri y Citro (2006) se da cuenta de los resultados de un proceso de consenso sobre las representaciones gráficas de la lengua. Un proceso que relata el paso de la oralidad a la escritura trabajado por y con más de 80 referentes comunitarios y sus familias (cuyos nombres y procedencia se detallan en las páginas 15 y 16 del libro) pertenecientes a 5 comunidades de habla mocoví, a los que se suma el diálogo con 8 referentes de otras 5 comunidades. Estos a su vez han podido contar en los talleres con un diálogo enriquecido por la formación lingüística y antropológica de las responsables del proyecto. En tal sentido, este caso surge de un consenso intercomunidades de habla, en mayor medida, del centro y norte de la provincia de Santa Fe que es calificado en el propio libro como «un proceso de reflexión conjunta» en el que se abordó (entre otros temas) la necesidad de «tomar decisiones sobre el alfabeto y la ortografía en mocoví» (2006:187).

Los resultados de estos talleres aparecen publicados en el libro *Lengua, cultura e historia mocoví en Santa Fe*. Este material cuenta además con una recopilación histórica, una descripción de la situación sociolingüística, la transcripción de relatos en lengua mocoví de diferentes hablantes y notas sobre esos textos y sobre la gramática de la lengua.

En el libro se declara:

«El alfabeto que se utiliza en esta publicación fue definido durante los Talleres de Escritura [...] con representantes de las cinco comunidades que participaron en el proyecto [...] se describen los sonidos que cada grafía representa, tomando como punto de referencia al castellano [...]. El acento solamente se marca si cae en la penúltima sílaba ya que la mayoría de las palabras en mocoví se pronuncian con acento en la última sílaba y no se escriben con tilde para simplificar» (2006: 19-20).

Ciertamente el alfabeto es más económico y consistente y, lo que resulta fundamental, surge de la discusión y consenso de criterios explicitados tales como los que se enumeran a continuación.

Se tuvo en cuenta el conocimiento previo de los hablantes (en su mayoría con algún grado de alfabetización) utilizando letras ya conocidas, «excepto en los casos en que su uso complicara la escritura o cuando la identidad de la lengua no se mantuviera» (2006: 188). Además, se trató de seleccionar grafías que incluyan la variación aun posicionándose desde una perspectiva fonémica. Se trató de buscar simplicidad, es decir, se intentó incorporar los símbolos más simples y en casos indispensables, entre otras cosas, para optimizar los recursos tecnológicos y no generar inconvenientes al momento de recurrir a computadoras o máquinas de escribir. En este sentido, se tendió hacia la practicidad de las posibilidades que proporcionan los recursos tecnológicos accesibles prestando especial atención a las letras superescritas (*i.e.* con agregados por encima de la letra).

De esta manera se propusieron 12 grafías específicas para el alfabeto mocoví y se detalla que el resto de las grafías coinciden con las del castellano. De este modo se evitaron dígrafos como los mencionados anteriormente, por ejemplo, c-/qu. No obstante, se mantienen, por asumir las grafías del castellano, los dígrafos g/gu. En lo que respecta al sonido consonántico oclusivo uvular sonoro propio del mocoví, se recurrió a la revalorización de la letra x (equis) como en el Caso 1.

## **VALORIZACIONES, REVALORIZACIONES Y DESVALORIZACIONES**

De la descripción y el análisis presentado se desprende que equipar la lengua con escritura fue y es una preocupación reconocida y atendida por las comunidades de habla observadas. Esta acción está fuertemente ligada a la escuela como institución concreta pero también representativa. Los hablantes reconocen en la escritura de la lengua una forma de empoderamiento y se apropian de esa herramienta de diferentes modos y con resultados disímiles.

De manera sintética es posible mencionar que mientras el Caso 1 se inclina más hacia las decisiones asumidas en relación con la variante chaqueña de esta lengua (por estar además en contacto sociolingüístico estrecho con los grupos étnicos *qom*), el Caso 2 da cuenta de la iniciativa de una comunidad de habla que se instala como productora y responsable de las decisiones de su propia propuesta. El Caso 3, en

cambio, representa la búsqueda de consensos, del reconocimiento de las variedades y variantes, y del trabajo en conjunto con otros sectores vinculados con las lenguas (*i.e.* los aportes que pudieran acercarse desde la lingüística y la antropología).

En este sentido, el Caso 1 se presenta como impuesto desde el saber y el poder que representan los discursos eclesiásticos. A su vez es observado como aquel caso en el que decisiones asumidas para otras lenguas (lengua *qom* específicamente) son trasladadas a la lengua propia, debilitando la identidad étnica y cultural. El Caso 2, en cambio, se presenta como el consenso de una microcomunidad de habla, a diferencia del Caso 3, que aspira a la inclusión de diferentes comunidades de habla para lograr consensos más abarcativos y representativos de un colectivo étnico.

Ahora bien, cabe aclarar que ninguno de los tres casos se ha consolidado más allá de su contexto geográfico o temporal. Tampoco ha logrado representatividad amplia como para instalarse de manera hegemónica. Los motivos que condujeron a ello son diversos si bien fueron resumidos con absoluta claridad por Messineo y Wright para el caso de otros pueblos: «la construcción de un consenso para el alfabeto está ligada a factores sociopolíticos e históricos» (1989:123).

La falta de acuerdos sobre los grafemas a utilizar, así como las dificultades para lograr consensos respecto del subconjunto de sonidos que requieren materialización gráfica, el reconocimiento de diferencias fonéticas y lexicales, sumado a la puja por las diferentes variedades de habla al momento de tomar decisiones que pudieran vislumbrar una variedad estándar, hacen que la discusión siempre se vea obturada. Uno de los argumentos que aparece con recurrencia es el de la utopía de la «lengua pura».

La falta de reconocimiento de las diferencias dialectales, en muchos casos, impide el diálogo. La pretendida «pureza» pregona un estado sincrónico/estático pretérito de lengua, pero a su vez el calificativo tiene alcance sobre la definición de la identidad étnica opacando y borrando rasgos definitorios de algunos grupos (incluso y sobre todo intracomunitarios) y jerarquizando los de otros.

Estas acciones tendientes al equipamiento y, en consecuencia, empoderamiento de la lengua generan por otro lado tensiones entre los líderes comunitarios lo cual impacta directa o indirectamente en la concreción de las metas. En Corbera Mori y Facó Soares (1997), se reconoce la necesidad de una escritura «polilectal», es decir, una escritura que sea común para todos los dialectos, esto estandarizaría la lengua a través de la escritura sin negar las diferencias dialectales en el nivel oral. En este sentido, es tema de conversación entre los especialistas en lenguas guaycurúes los

beneficios que generaría un consenso unívoco de los pueblos mocoví y tobaqom respecto de las representaciones gráficas de sus lenguas.

Considerando la representatividad de la zona, el Caso 3 resultaba en apariencia aquel con mayor potencial para extenderse por el territorio centro-norte provincial e instalarse como el alfabeto del acuerdo. No obstante, esto no sucedió. Hipotetizamos que los motivos radican en la falta de reconocimiento posterior de las decisiones tomadas en conjunto, combinado con otros factores tales como: el corrimiento de los sujetos intervinientes en el taller de los espacios de poder de decisión (especialmente en relación con el ámbito escolar); la falta de activismo de las decisiones acordadas; la falta de difusión masiva de los resultados obtenidos; la falta de interés genuino por parte de los Ministerios de Educación para valorizar y operativizar las acciones de las comunidades y de los científicos.

Retomando la constitución misma del equipamiento, la escuela es uno de los agentes con mayor impacto en el reconocimiento y fortalecimiento de esta herramienta. De allí también que muchas de las decisiones encuentren en el proceso de alfabetización la motivación de origen. En el Caso 2, según se desprende de los dichos de docentes idóneos y otros referentes, en la combinatoria del alfabeto propuesto se tienen en cuenta las reglas ortográficas de la lengua hegemónica, del español, para que la alfabetización en mocoví no interfiera en la alfabetización en español. Messineo y Dell'Arciprete describen una situación semejante para el caso del alfabeto en lengua toba y al respecto plantean que:

«Desde el punto de vista pedagógico, las experiencias en educación bilingüe muestran que la acentuación de los contrastes entre los sistemas ortográficos de las lenguas en contacto permite una mejor diferenciación de los dos sistemas lingüísticos y por ende, un aprendizaje más eficaz de ambas lenguas» (1999: 8).

En este sentido es central destacar el valor pedagógico que supone equipar una lengua y de qué manera la claridad al momento de diseñar los objetivos áulicos puede impactar en la reivindicación de la escritura como herramienta potente para la revalorización de la lengua. A partir de las observaciones realizadas es posible afirmar que, como mencionáramos respecto de los signos diacríticos, la proliferación de estos en el sistema de escritura termina muchas veces desplazando la atención desde la apropiación paulatina de la lengua hacia el acatamiento de la norma.

La corrección escolar centrada en el grafo y la regla, esto es, la actitud normativa que se basa en la marca de la omisión de signos diacríticos y/o de las inconsistencias

ortográficas de los alfabetos, sin el reconocimiento de que estos son representaciones de habla, vuelve las clases mecánicas y caprichosas en vez de reflexivas y enriquecedoras. Todo lo cual actúa en detrimento de los objetivos: sensibilizar, acercar y valorar la lengua propia y natural a través del aprendizaje de un producto extralingüístico.

Es clave para la revitalización lingüística y cultural de este colectivo étnico en particular, considerando las condiciones de su lengua, esto es, minorizada y minoritaria, pero a la vez atravesando un proceso de retracción constante, es clave pues, apostar fundamentalmente al trabajo con la oralidad, viendo en la escritura solo un fin documental o de soporte (*cf.* actitud normativa).

Por último, las decisiones asumidas para la representación de una lengua a través de la escritura son importantes para diferentes órdenes sociales y no solamente para el ámbito escolar, si bien este se presenta como uno de los primeros y/o principales. Las nuevas realidades comunicativas del siglo XXI ponen en agenda nuevas problemáticas y generan otros desafíos. La circulación de las lenguas minoritarias por las redes sociales da cuenta de la vitalidad y su esencia de lenguas vivas. Pero, por otra parte, además, enfrenta a las comunidades de habla a las consecuencias tardías e inesperadas de la toma de algunas decisiones. Es ejemplo de ello la decisión de incorporar signos diacríticos.

Esto se observó en la descripción del Caso 1 (para un solo grafo). En lo que respecta al Caso 2, es una dificultad de alto impacto. En este caso se optó por grafías que no presentan una fuente tipográfica que las pueda materializar. En Bas (2020), se da cuenta del proceso de equipamiento digital implicado en el desarrollo de la fuente tipográfica iapa [NOTA 4], fuente que permite la materialización digital de la lengua (*i.e.*, en otros términos, se generó una tipografía específica para hacer posible la escritura del alfabeto del Caso 2).

Allí se revisan y depuran los grafos necesarios para la implementación y traslación de las grafías, diseñadas por el Consejo, desde el papel hacia el teclado, desde la opción analógica hacia la opción digital. Este trabajo posibilita el ingreso de esta variedad de lengua mediante esta representación gráfica, esto es, sin pérdida de la identidad diseñada, en las redes sociales y demás circuitos del mundo digital. Lo reciente de este hecho no hace posible evaluar aún el grado de apropiación de esta tecnología.

## REFLEXIONES FINALES

Durante los últimos años, los pueblos indígenas de Argentina han reclamado sus derechos lingüísticos, culturales y territoriales, construyendo un camino de lucha por rescatar y preservar el valor simbólico de sus comunidades. En este marco, el equipamiento de las lenguas indígenas forma parte de una reivindicación cultural y política de los derechos lingüísticos en el sentido en que «la apropiación de la escritura por los indígenas es concebida como un mecanismo de autoidentificación, revalorización y desenvolvimiento de sus lenguas» (Corbera Mori y Facó Soares 1997: 24).

Equipar las lenguas indígenas habilitaría la posibilidad de utilizarlas en otros contextos sociales y políticos más allá del contexto educativo; sin embargo, el problema de la selección del alfabeto es quizás uno de los primeros problemas vinculados a la escritura, pero claramente no es el más importante.

La urgencia por equipar las lenguas viene de la mano del reconocimiento de la lengua indígena en el ámbito escolar a partir de la implementación de la EIB; esto implicó la necesidad de sistematizar la enseñanza de la lengua, de incorporar la escritura con el fin de elaborar materiales didácticos para el aula. Ahora bien, tanto por la ausencia de consensos intercomunitarios sobre los alfabetos, como por la falta de políticas públicas en términos de estandarización, los tres alfabetos descritos en este trabajo conviven en las propuestas de los diversos escenarios escolares de la jurisdicción santafesina desatendiéndose, casi ignorándose.

Una de las consecuencias de esta convivencia es que los materiales didácticos generados en las instituciones educativas circulan con alfabetos diferentes y esto afecta la replicabilidad de los mismos en otros contextos similares. La elaboración de material didáctico implica gran esfuerzo, pero además la circulación de los materiales queda truncada y solo son funcionales en los ámbitos institucionales en los que fueron creados (Carrió 2014).

No se tiene que perder de vista que diseñar un alfabeto para una lengua es un asunto delicado, lleno de matices políticos. Cuando una comunidad toma decisiones en relación con el alfabeto de su lengua se diseñan los límites inter e intraétnicos. Afloran las diferencias no solo con otros grupos étnicos sino también con las distintas comunidades pertenecientes al mismo grupo.

Coincidimos aquí con los planteos de Messineo y Dell’Arciprete en relación con la normativización de las lenguas indígenas. Las luchas lingüísticas no son ajenas a las luchas de poder entre las comunidades «ya que la apropiación de un determinado

código escrito representa [...] un logro de “autoridad” y prestigio no solo respecto de su propio grupo local, sino también de este último respecto de los otros grupos» (1999: 8).

Si bien la elección o el rechazo de determinado sistema ortográfico por parte de los usuarios implica la puesta en consideración de la propia identidad frente a los otros, se hace necesario repensar entre los hablantes la imposibilidad de establecer un alfabeto para «una lengua en estado puro». Esta demanda que surge desde diferentes actores indígenas pone en escena juicios valorativos sobre la lengua de los otros y, por lo tanto, sobre los demás sujetos hablantes, desde la postura de que existe un yo único (individual o colectivo) que concentra la sabiduría de la lengua y determina taxativamente entre lo correcto y lo incorrecto, sin comprender que la corrección es una norma extralingüística generada para el control de las diferencias.

En este sentido, coincidimos con Messineo y Dell’Arciprete cuando afirman que consolidar y estandarizar un alfabeto supone dos acciones, por un lado, el desarrollo de una variedad supradialectal; por el otro lado, «la flexibilidad y tolerancia frente a la diversidad, es decir, el respeto no solo por las formas de expresión locales, sino también por los sentimientos de identidad que esto suscita» (1999:12). En síntesis, la discusión respecto de la escritura de lenguas con tradición oral recupera, atraviesa y reivindica las luchas por las identidades lingüística y cultural.

## NOTAS

1. En Argentina se denomina Generación del 80 a la clase dirigente que acompañó el proceso de modernización nacional tendiente al progreso económico, la organización política y la instalación del país en el mercado internacional. En este marco, se llevaron adelante diferentes acciones. Por un lado, se sancionó la primera ley de educación argentina, la Ley de Educación N.º 1420 (año 1884) que estableció la enseñanza primaria pública, obligatoria, gratuita y laica. El principal objetivo era homogeneizar a la población y borrar los rasgos tanto indígenas como inmigratorios; para esto se crearon escuelas con propuestas monolingües y monoculturales. Por otro lado, se continuó con la política de expansión de la frontera productiva a través de las campañas militares denominadas «Campañas del desierto» que atentaron contra los pueblos indígenas del territorio. En palabras de Terán (2015), «el emprendimiento llevado a cabo contra las poblaciones indígenas se apoyaba en una línea programática ampliamente compartida por las elites del mundo occidental: que las naciones viables eran aquellas dotadas de una población de raza blanca y de religión cristiana» (2015: 96).

2. La traducción es nuestra.

3. La traducción es nuestra.

4. Fuente tipográfica derivada de carácter inaugural en fase experimental. Se trata de un desarrollo tipográfico generado a partir de la tipografía Gentium Basic. Los tipos Gentium son *software* libre y de código abierto con licencia OFL (Open Font License) lo que habilita tanto su modificación como su posterior distribución.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aracil, Lluís. 1983. «Sobre la situació minoritària». En *Dir la realitat*, 171-206. Barcelona: Edicions dels Països Catalans.

Bas, Natalia. 2020. *Micro-intervenciones políticas y Educativas: complejidades técnicas y culturales en el desarrollo de una fuente tipográfica*. Tesina de Licenciatura, Universidad Nacional del Litoral.

Belmar, Guillem y Sara Pinho. 2000. «Multilinguismo receptivo: um aliado das línguas minorizadas. O que é que o mirandês pode aprender da experiência frísia?». *Études Romanes de Brno*: 41 (1). 141-157

Buckwalter, Alberto y Litwiller de Buckwalter (Recop). 2001. *Vocabulario mocoví*, Formosa, Equipo Menonita.

Buckwalter, Alberto y Litwiller de Buckwalter (Recop). 2004. *Vocabulario castellano-guaycurú*, Formosa, Equipo Menonita.

Calvet, Louis-Jean. 1997. *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial SA.

Carrió, Cintia. 2014. «Lenguas en Argentina. Notas sobre algunos desafíos». En *De lenguas, ficciones y patrias*, Laura Kornfeld (ed.), 149-184. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Corbera Mori, Angel y Marília Facó Soares. 1997. «Aspectos técnicos e políticos na definição de ortografias de línguas indígenas». En *Leitura e escrita em escolas indígenas: encontro de educação indígena no 10° COLE-1995*, Wilmar D'Angelis y Juracilda Veiga (orgs.), 23-52. Campinas, SP: ALB Mercado de Letras.

Crystal, David. 2001. *La muerte de las lenguas*. Cambridge: Cambridge University Press.

Di Tullio, Ángela. 2010. *Políticas lingüísticas e inmigración, el caso argentino*. Buenos Aires: Eudeba. 2003.

- Fishman, Joshua. 1991. *Reversing Language Shift: Theory and Practice of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gerzenstein, Ana y Cristina Messineo. 2002. «De la oralidad a la escritura: examen somero de su problemática en lenguas del Chaco». Trabajo presentado en el *Simposio Internacional Lectura y Escritura nuevos desafíos*. Recuperado de [www.educ.ar/educar/superior/biblioteca\\_digital](http://www.educ.ar/educar/superior/biblioteca_digital)
- Grenoble, Lenore y Lindsay Whaley. 2006. *Saving Languages. An Introduction to Language Revitalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gualdieri, Beatriz. 2004. «Apuntes sociolingüísticos sobre el pueblo mocoví de Santa Fe (Argentina)». *BilingLatAm*, 119-129.
- Gualdieri, Beatriz y Silvia Citro. 2006. *Lengua, cultura e historia Mocoví en Santa Fe*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Hamel, Rainer Enrique. 2008. «La globalización de las lenguas en el siglo XXI entre la hegemonía del inglés y la diversidad lingüística». En *Política Lingüística na América Latina*, Dermeval da Hora e Rubens Marques de Lucena (orgs.), 45-77. Joao Pessoa: Ideiai Editora Universitaria.
- Kasbarian, Jean-Michel. 1997. «Langue minorée et langue minoritaire». En *Sociolinguistique: Les concepts de base*, Marie-Louise Moreau (ed.), 185-188. Hayen: Pierre Mardaga éditeur.
- Lorenzotti, Micaela. 2021. *Lenguas indígenas y escolaridad: ideologías lingüísticas en la gestión educativa de las lenguas qom y mocoví en Santa Fe*. Tesis de Doctorado, Universidad Nacional del Litoral.
- Messineo, Cristina. 1994. «Cartillas de alfabetización y libros de lectura. Descontextualización y recontextualización de los discursos toba». En *Actas de las Segundas Jornadas de Lingüística Aborigen*, 359-368. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Lingüística.
- Messineo, Cristina y Ana Dell’Arciprete. 1999. «Las políticas lingüísticas en la elaboración de alfabetos de lenguas indígenas. El caso toba y pilagá». En *Actas del Congreso de Políticas Lingüísticas para América Latina*. Buenos Aires, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Messineo, Cristina y Pablo Wright. 1989. «De la oralidad a la escritura. El caso toba». *Lenguas modernas*: 16, 115-126.
- Narvaja de Arnoux, Elvira y José Del Valle. 2010. «Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo». *Spanish in Context*: 7 (1), 1- 24.

Pujolar, Joan & Bernadette O'Rourke. 2018. *Position paper: The Debates on «New Speakers» and «Non-Native» Speakers as Symptoms of Late Modern Anxieties over Linguistic Ownership* (unpublished). <[https://www.academia.edu/35039330/Position\\_paper\\_The\\_debates\\_on\\_news\\_speakers\\_and\\_non-native\\_speakers\\_as\\_symptoms\\_of\\_late\\_modern\\_anxieties\\_over\\_linguistic\\_ownership](https://www.academia.edu/35039330/Position_paper_The_debates_on_news_speakers_and_non-native_speakers_as_symptoms_of_late_modern_anxieties_over_linguistic_ownership)>

Ricento, Thomas. 2000. Historical and Theoretical Perspectives in Language Policy and Planning. En *Ideology, Politics and Language Policies*, Thomas Ricento (ed.), 9-22. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Terán, Oscar. 2015. *Historia de las ideas en la Argentina: Diez lecciones iniciales, 1810-1980*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

UNESCO. *Atlas interactivo de las lenguas del mundo en peligro*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>



Educación indígena en Argentina: el analfabetismo duplica el promedio nacional y faltan docentes preparados. Nuevo informe con datos oficiales: 250 mil chicos cursan la modalidad intercultural bilingüe, pero aprenden poco en las materias fundamentales y hay grandes disparidades. [Reportaje en Infobae, Maximiliano Fernández.](#)



Lenguas indígenas y su impacto en la educación. La UNESCO señala que el 38 % de las siete mil lenguas de todo el mundo están en peligro de desaparecer, dadas las pocas posibilidades de interconexión con la población en general y que no forman parte de la enseñanza formal. [Reportaje en La Gaceta de la Universidad de Guadalajara, Ruth Padilla Muñoz.](#)



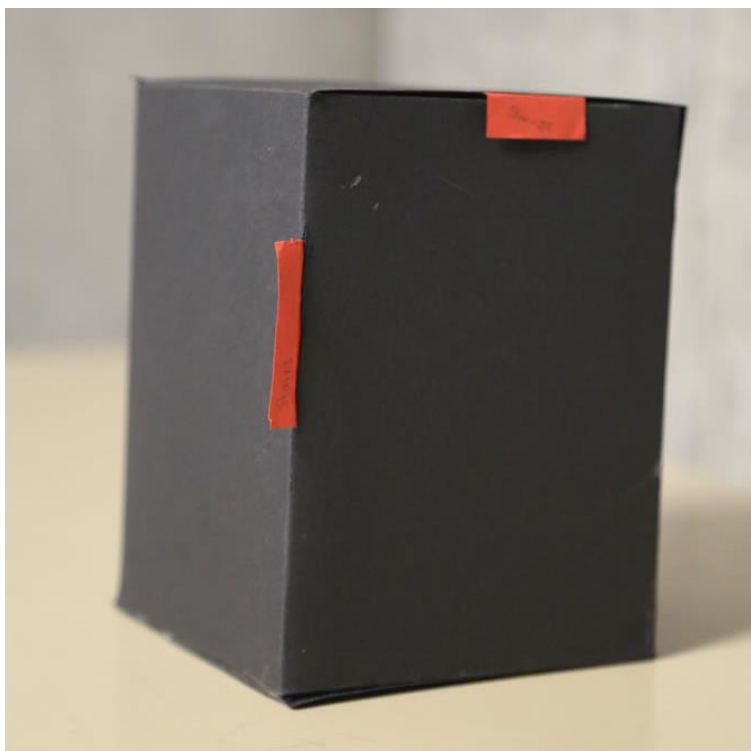
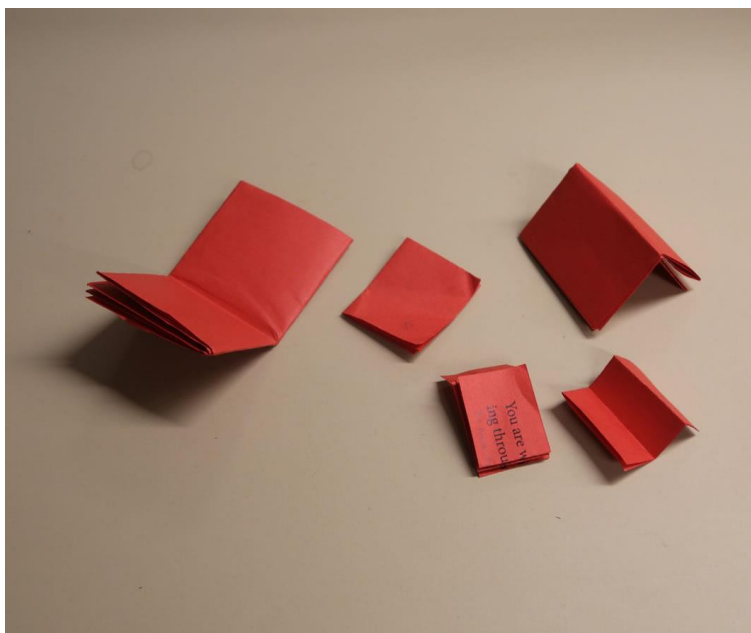
INSTALACIÓN /  
PERFORMANCE

**Sepideh Karami**  
**Una sombra que**  
**abandonó la lógica de**  
**su propia existencia**  
**(A Shadow that Left**  
**the Logic of Its Own**  
**Existence)**



**Sepideh Karami:** *Una sombra que abandonó la lógica de su propia existencia (A Shadow that Left the Logic of Its Own Existence).*

Presentación performativa, 2016 y 2017.





¿Cómo podría materializarse la escritura en dirección a una lectura performativa? ¿Cómo podría materializarse la lectura performativa? ¿Cómo la lectura se convertiría en escritura? ¿Cómo la lectura se materializaría al igual que la escritura?

Este experimento tiene una presentación performativa de 10 minutos, que se hizo en público en 2016 y 2017.

La primera parte de la presentación es la lectura de papeles doblados guardados en los bolsillos. La segunda parte es sacar tiras de papel de una caja mientras se lee. Después de leerlo, cada papel doblado se colocaba sobre la mesa. Y cada tira sacada de la caja mientras se leía se dejaba colgando en la caja sobre la mesa.

Al final, había capas de textos leídos y tiras rojas colgando de la caja.

Así, la lectura de los textos escritos escribió sobre el escenario y lo cambió.

(Fotos e información en la [web de la autora](#) y del [KTH Kungliga Tekniska högskolan](#) (Royal Institute of Technology)).





BIOLOGÍA DE LA  
LECTOESCRITURA

## «Comprender un texto para conocer el mundo», proyecto de mejora de comprensión lectora escolar

Miriam Guadalupe Méndez Villagrana

«Construcción de entornos activos de aprendizaje para la comprensión lectora. Caso: cuarto grado de primaria en Zacatecas, México»

En: *Revista de Investigación Educativa, Intervención Pedagógica y Docencia (RIEIPD)*, vol. 2, n.º 1 (enero-junio 2024). Licencia Creative Commons. Última consulta: 13 de agosto de 2024.

## RESUMEN

Esta investigación con modalidad de intervención, analiza el caso de la comprensión lectora en cuarto grado de primaria de un plantel de la ciudad de Zacatecas, México. El diagnóstico, la aplicación de la intervención, revisión e interpretación de los resultados se realizó de agosto de 2018 a mayo de 2020. Se identificó que el nivel de comprensión lectora del alumnado era multifactorial, destacaba la práctica docente carente de actividades estratégicas y motivacionales, capacidades lectoras débiles en el alumnado, ausencia de biblioteca escolar y falta de acompañamiento de la familia. El proyecto de intervención «Comprender un texto para conocer el mundo» estuvo compuesto de veinte secuencias didácticas con las cuales se alcanzaron dos metas sustantivas: mejorar los niveles de comprensión lectora de 34 estudiantes que integraban el grupo objeto de intervención y la innovación de la práctica docente. La metodología fue mixta, la planeación de las secuencias didácticas se sustentó en los aprendizajes esperados del plan de estudios de este grado escolar y las actividades fueron una propuesta propia. Los indicadores de logro fue el cambio de actitud ante la información escrita, la participación colectiva, repunte en la expresión de sus opiniones y propuestas de manera reflexiva; y manejo eficiente de las estrategias cognitivas y metacognitivas; el obstáculo más preocupante es un profesorado y personal directivo que no respaldan las acciones de mejora.

**Palabras clave:** comprensión lectora, entornos activos, habilidades cognitivas y metacognitivas.

## INTRODUCCIÓN

En México, la problemática de la comprensión lectora en nivel primaria es una constante en el siglo XXI. La ausencia de lectoras y lectores como problemática social fue cuantificada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía en México (INEGI) en febrero del 2018. Reveló que, en el país, en los últimos años, disminuyó el índice de la población lectora mayor de 18 años al 76.4 %. Si bien este sector poblacional desarrolló acciones lectoras, es decir, leyó alguna revista, libro o texto en actividades de su vida cotidiana, lo alarmante fue que la cifra de no lectoras y lectores, esto es, el 23.6 % había concluido su educación básica y media superior (INEGI, 2018). Probablemente, si el estudio de INEGI hubiera indagado sobre el nivel de comprensión

lectora, la cifra se incrementaría de forma preocupante, debido a que esta capacidad cognitiva, demanda un desarrollo gradual en entornos formales como la escuela.

Asimismo, en el marco de las reforma educativa de 2017, lineamientos y normativas vigentes durante el estudio de caso que se presenta en este artículo, plantearon que la comprensión lectora era una habilidad cognitiva específica del campo formativo Lenguaje y comunicación, y en nivel primaria, se desarrollaba mediante la creación de un entorno o ambiente de aprendizaje motivador, que tuviera como propósito generar el gusto por la lectura, la construcción de un hábito lector escolarizado y la comprensión lectora de cualquier texto fuera del salón de clase (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017). De manera concreta, configurar un entorno motivador representa un reto docente, pero, en el plantel y estudiantado objeto de estudio, esta exigencia significó un desafío mayor por las condiciones poco favorables para tal meta educativa.

---

**El estudiantado poseía poca motivación intrínseca para leer, identificar, predecir, resumir e interpretar el contenido de un texto.**

---

Con base en el diagnóstico inicial de agosto de 2018, se identificó una problemática aguda derivada de las condiciones socioeconómicas y culturales en que se ubica la escuela primaria que se tomó como espacio de la intervención. El plantel se localiza en una zona periférica del centro capitalino, la cual está catalogada de alta peligrosidad por autoridades municipales; además, las carencias de infraestructura física

educativa son bastante notorias en dicha primara, entre ellas, la de una biblioteca escolar a pesar de que se fundó en 1984.

En términos de desempeño académico, la comprensión lectora del alumnado era endeble debido, en parte, a que el profesorado mantenía una práctica docente carente de actividades estratégicas y motivacionales, que alentarán la movilización de los conocimientos previos, la asimilación, el desarrollo cognitivo y metacognitivo del aprendizaje de la lectura comprensiva en el alumnado. Asimismo, el estudiantado poseía poca motivación intrínseca para leer, identificar, predecir, resumir e interpretar el contenido de un texto. La situación se complejizaba por la falta de textos literarios infantiles en la biblioteca de la colonia y falta de acompañamiento de la familia en el proceso lector.

En este contexto, esta investigación educativa con modalidad de intervención pedagógica, describe la comprensión lectora en cuarto grado de primaria de un plantel de la ciudad de Zacatecas, México. El diagnóstico inicial alentó el diseño y aplicación

del proyecto: intervención «Comprender un texto para conocer el mundo», que tuvo como objetivo general fortalecer las capacidades cognitivas y metacognitivas en el campo de la lectura como actividad escolar de las y los alumnos de cuarto grado de la primaria de un plantel zacatecano, a través de estrategias de aprendizaje que desarrollen la comprensión lectora.

### **La comprensión lectora: habilidad cognitiva compleja**

Los objetivos específicos de la intervención fueron tres: conocer aspectos de la lectura como actividad escolar y campo formativo en nivel primaria; comprender las características del aprendizaje cognitivo y metacognitivo de la lectura, y diseñar y aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora de textos para el alumnado de cuarto grado de primaria.

El proyecto se integró con veinte secuencias didácticas con las cuales se alcanzaron tres metas: despertar el interés por la lectura, mejorar los niveles de comprensión lectora de 34 estudiantes que integraban el grupo objeto de intervención y la innovación de la práctica docente. Las secuencias del proyecto iniciaron en septiembre de 2018 y concluyeron en junio de 2019. La pregunta central del proyecto fue: ¿cómo propiciar el proceso de enseñanza-aprendizaje para la comprensión lectora en cuarto grado de primaria?

La hipótesis tentativa fue que el proceso de enseñanza-aprendizaje para la comprensión lectora en este grado escolar se lograba a través de secuencias didácticas que motivaran en primera instancia, el gusto por la lectura, posteriormente la mejora de la comprensión lectora del estudiantado de cuarto grado.

En la década de los noventa del siglo XX, se consideró que el desarrollo de la comprensión lectora se favorecía con la creación de ambientes para lectura a temprana edad. En este sentido, en el nivel escolar básico de Barcelona se estableció un tiempo lectivo para trabajar el lenguaje desde primero hasta sexto grado; las dinámicas más frecuentes fueron la lectura grupal, contestar el libro de texto, y finalmente, evaluar por medio de preguntas y el llenado de una ficha los avances alcanzados.

Se esperaba que estas estrategias incrementaran el hábito lector, que el estudiantado fuera capaz de expresar opiniones propias de su lectura y utilizara la lectura como herramienta para generar información y construir aprendizajes (Solé, 1992). Privilegiar la lectura como elemento sustantivo del lenguaje era un medio las metas establecidas,

las cuales poseen ciertas semejanzas para el caso mexicano a pesar de la diferencia temporal de las políticas educativas de los dos países.

En esta tónica, Naranjo (2012) asegura que la enseñanza de la lectura es fundamental dentro de los planes de estudio en Cuba y es la base en el desempeño de otras asignaturas académicas. Frente a esta función formativa de la lectura estaba la realidad escolar. En las aulas, siempre hay niñas y niños a los que, si les gusta leer, pero no comprenden su lectura, por ello, era necesario desarrollar dinámicas que contribuyan a que el alumnado comprendiera de manera significativa lo que leía; sin desconocer que la comprensión es una habilidad compleja en la que influyen factores lingüísticos, fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos, motivacionales y cognitivos. En primera instancia, la lectora y el lector deben decodificar el texto, luego entender el significado de las ideas centrales y complementarlas con sus saberes previos; y dentro de este proceso, la y el docente juega un papel de suma importancia.

Efectivamente, Gutiérrez-Braojos y Salmerón (2012) señalan que existen estrategias metacognitivas previas a la lectura. Primero hay que determinar el género discursivo del texto, es decir, identificar si es narrativo, descriptivo o expositivo. Para los primeros grados de primaria, resulta oportuno comenzar con textos narrativos debido a que poseen una estructura ambiental, serie de eventos y respuestas directas de los personajes fáciles de identificar por la persona lectora e incluso valorar la consecuencia de las acciones y el motivo de la reacción de los protagonistas.

---

**Pasar de la actividad escolar de la lectura a la lectura con función social fue tendencia a principios del siglo XXI.**

---

Determinar la finalidad de la lectura es un segundo paso en la metacognición. La y el docente debe enseñar a su alumnado a cuestionarse antes de la lectura, el para qué lee, quién es la persona que escribe, para qué escribió y que finalidad tiene el discurso. Estas preguntas activan conocimientos previos y hacen que el estudiantado, relacione sus

saberes con el texto que van a leer y prediga situaciones del discurso; para dar continuidad a la secuencia, el docente aplica preguntas orientadoras que alientan al alumnado a percatarse si el texto que lee guarda relación con otro ya leído o si la temática que se le presenta es nueva o tiene alguna similitud con otras ya conocidas.

Por otro lado, transitar de la lectura como actividad escolar a una lectura que cubra una función social es una perspectiva más ambiciosa. Esta tendencia fue notoria a principios del siglo XXI y se retomó en México en la reforma educativa del 2017, como se sostiene más adelante. Desde la función social, la lectura era valorada: «como

herramienta que sirve para comprender e influir en el mundo que rodea a los educandos es complejo, pero no imposible» (Chávez, 2003, p. 32). Una postura motivacional del profesorado es persuadir y enfatizar, a su grupo, que la lectura en sí misma es una fuente de recreación, enriquecimiento y desarrollo que acompaña a la persona que lee, durante toda su vida (Chávez, 2003); es decir, leer tiene un valor trascendental que supera el ámbito escolar.

## **METODOLOGÍA**

### **Enfoque metodológico general**

En esta investigación se utilizó el estudio de caso como metodología de corte cualitativo. El estudio de caso es una forma organizativa que delimita un ámbito específico de una problematización o preocupación temática que acontece en un grupo social y sitio concreto (Barraza, 2010). Asimismo, Barraza (2021) señala que un proyecto es «una planificación, que consiste en un conjunto de actividades a realizar de manera articulada entre sí, con el fin de producir determinados bienes o servicios capaces de satisfacer necesidades o resolver problemas [...] de un periodo de tiempo dados» (s/p).

De igual manera, se hizo uso de los principios y técnicas de la etnografía educativa, entendida como el estudio de problemas educativos como hechos sociales inmersos en un contexto histórico determinado, donde las y los actores sociales dotan de significado y sentido al comportamiento cotidiano en el aula y la escuela, vistas estas como unidades culturales en la que se diagnostican, registran, describen y muestran los aspectos socioculturales y simbólicos que se construyen y viven en dichos espacios (Álvarez y Álvarez, 2014). Con estos referentes metodológicos, se recabaron datos empíricos que se obtuvieron del trabajo de campo, se revisó literatura especializada que permitió la planeación de secuencias didácticas con contenidos de los planes de estudio de cuarto grado, mejorar la comprensión lectora del alumnado de cuarto grado.

## Referentes conceptuales centrales

En términos metodológicos, se tomó un marco conceptual compuesto de cinco categorías centrales: aprender a leer, aprendizaje cognitivo, aprendizaje metacognitivo, comprensión lectora y ambiente de aula para problematizar las funciones sociales de la lectura en cuarto grado y considerar las actividades más pertinentes para impulsar el hábito lector e incidir en la mejora de la comprensión lectora. En este sentido, aprender a leer:

Implica aprender a pensar de otra manera y este aprendizaje lleva consigo un desarrollo de la inteligencia verbal, aplicable al aprendizaje de otros conocimientos. Ahora bien, la evolución de los procesos cognitivos necesarios para este aprendizaje no cambia cualitativamente cuando los niños pasan del jardín infantil al primer año, sino que va diferenciándose y configurando otros más complejos, que al cabo de algunos años se manifiestan en un cambio cualitativo en la mente de los niños. (Valdivieso, 2000, p. 51).

Esta cita hace énfasis en dos principios esenciales del aprendizaje, la progresividad y la complejidad para sostener que el cambio cualitativo en la estructura cognitiva de las y los infantes es apreciable después del primer grado de primaria, por ende, en cuarto grado, se espera que el estudiantado transite de la lectura repetitiva a la lectura comprensiva. Desarrollo que se reitera en el concepto de aprendizaje cognitivo como acción intrínseca del individuo, en la medida en que alude a que existe:

Un conjunto de procesos cognitivos intrínsecos al desarrollo, que emergen varios años antes de iniciarse el aprendizaje de la lectura y que son determinantes para su éxito posterior. Todos ellos son procesos cognitivos que se empiezan a desarrollar previamente al abordaje de la lectura y que, en la medida en que son activados por su enseñanza, llegan a ser metacognitivos. (Valdivieso, 2000, p. 51).

En este sentido, activar la enseñanza supone entrar al terreno del aprendizaje metacognitivo y las maneras en que se puede incidir en él, desde el marco de cada disciplina. Por lo tanto:

La forma de incidir en el desarrollo de la metacognición puede ser precisamente destacar el aspecto problemático de las disciplinas en la medida en que impulsan el desarrollo de los conceptos científicos. Para ello es necesario plantear grandes problemas conceptuales que se solucionan o se intentan solucionar mediante el uso de los contenidos que se presentan en las distintas unidades didácticas. Otra posibilidad consiste en partir de los aspectos

aparentemente triviales o familiares de los fenómenos cotidianos, pero plantean problemas de comprensión a los que, en general, no se puede prestar demasiada atención (por qué y cómo). (Campanario, 2000, p. 370).

Los tres puntos esenciales para el desarrollo metacognitivo presentan de manera implícita, la diferenciación de saberes que articulan y diferencian en el acto de la transposición didáctica expuesta por Chevallard (1998). Se trata del saber científico o sabio, el saber objeto de enseñanza que se sitúa en los libros de texto como contenido y el saber enseñado que se fusiona con el entorno de las y los estudiantes con la intención de ser aprendido.

Pero esta diferenciación garantiza la funcionabilidad del sistema didáctico y la creatividad didáctica. Un riesgo inherente en la trasposición didáctica es el desgaste del saber científico, por la sencilla razón de que los tres saberes funcionan de manera diferente (Chevallard, 1998).

La comprensión lectora se define como «un proceso que se ha denominado alfabetización funcional» (Cassany, 2006, p. 1), en el que:

Es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos; anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que solo se sugiere, construir un significado etc. [...] analfabeto funcional es quien no puede comprender la prosa, aunque pueda oralizarla en voz alta. (Cassany, 2006, p. 1).

Las destrezas mentales expuestas están alineadas a un procedimiento científico necesario si se desea entrar al terreno de los cambios cognitivos sustantivos derivados de una correcta asimilación e integración de cada etapa del método para comprender lo que se lee de manera significativa. Asimismo, la teoría del aprendizaje significativo sugiere que es imprescindible, la organización de una enseñanza consistente, establezca puentes cognitivos para hacer que los contenidos aprendidos sean significativamente estables y complemente con acompañamiento de crecimiento afectivo (Rodríguez, 2011). Este último elemento se hace tangible en el concepto de ambientes de aula, el cual hace referencia a:

Las diferencias y carencias existentes en los ámbitos físico, emocional, metodológico y motivacional de los ambientes de aula, en elementos tales como: la temperatura, la ventilación, el color de las paredes, el cielo raso, la intensidad de la luz, las decoraciones sin objetivo pedagógico y poco acordes

con la edad y etapa del desarrollo de los estudiantes, recursos y materiales limitados y precarios, limpieza deficiente; aunado a características socioemocionales que conllevan a desmotivación, problemas de disciplina, escaso sentido de pertenencia y compromiso en el cuidado del aula, así como de calidad de las relaciones interpersonales existentes; todos los cuales propician que el aprendizaje logrado por los niños y niñas no sea óptimo. (Morales, 2015, p. 2).

En sentido estricto, en el estudio de caso, el ambiente de aula no era el más propicio para el aprendizaje óptimo de la comprensión lectora. Pese a ello o quizá por ello, el proyecto de intervención «Comprender un texto para conocer el mundo» tomaba mayor relevancia, sin ignorar la existencia de obstáculos.

### **Planeación de las estrategias cognitivas y metacognitivas**

El Plan de trabajo de esta intervención se organizó en 20 sesiones para el ciclo escolar 2018-2019; su inicio fue en el mes de septiembre de 2018 y su cierre en junio de 2019; se planearon dos sesiones por mes. Cabe señalar que las sesiones obedecen al desarrollo de dos fases sustantivas para el logro de la comprensión lectora: el fomento de la lectura y la comprensión lectora literal, interpretativa, evaluativa y apreciativa.

Hay que mencionar que las estrategias tuvieron continuidad en diversas clases, porque el objetivo de aprendizaje expuesto en el Plan de estudios era amplio y complejo. En cada sesión se implementaron diversas estrategias tanto para trabajar la comprensión lectora, como para fortalecer el hábito lector y subsanar las carencias de materiales en la institución educativa y de las y los alumnos. El resumen del plan de trabajo de la intervención se expone en la Tabla 1, a continuación.

**Tabla 1. Plan de trabajo de la intervención «Comprender un texto para conocer el mundo»**

TIEMPO	FASE A DESARROLLAR	ESTRATEGIAS	OBJETIVOS <sup>1</sup>
<b>Septiembre – octubre 2018.</b>	1 Fomentar la lectura. *Técnicas lectoras. *Técnicas narrativas	*La historieta. *Lectura en voz alta. *Premios literarios.	*Identificar los conocimientos y habilidades e intereses previos. *Fomentar el gusto y el hábito lector.
<b>Noviembre– diciembre 2018.</b>	2 Comprensión literal. (Extracción de información)	*Preguntas de respuestas literales *Sopa de letras *Juguemos a la biblioteca. *Lectómetro y préstamo de libros. *Donación de libros. *El semáforo de palabras	*Recuperación e identificación de hechos explícitos en el texto. *Fomento del gusto por la lectura.
<b>Enero – febrero 2019.</b>	3 Comprensión interpretativa (Interpretación del lector o lectora)	*Preguntas de piensa y busca. *Adivinanzas y chistes. *Círculos lectores. *Intercambio un libro. *Feria de lectura.	*Elaboración de hipótesis en relación con el texto. *Desarrollar la comprensión lógico-inferencial que facilita la explicación y relación de la información.
<b>Marzo – abril 2019</b>	4 Comprensión evaluativa (valoración de la lectura)	*Preguntas de elaboración personal. *Leemos en parejas. *Escribo mi libro. *Debates.	*Interpretación y comprensión de la información. *Formulación de juicios y opiniones propias.
<b>Mayo – junio 2019</b>	5 Comprensión apreciativa (lectura crítica)	*Comparto mi libro. *Comparto lecturas. *Cuentacuentos.	*Lectores activos y autónomos. *Aplicar valores (compartir), a través de la lectura.

Fuente: Elaboración propia, septiembre de 2018.

<sup>1</sup> En la planeación de las secuencias didácticas, las competencias y objetivos fueron tomados del *Planes y programas de estudio 2011, Guía para el maestro* cuarto grado elaborado por la SEP en 2011. Las tres fases de la secuencia didáctica: inicio, desarrollo y cierre, y materiales son una elaboración propia.

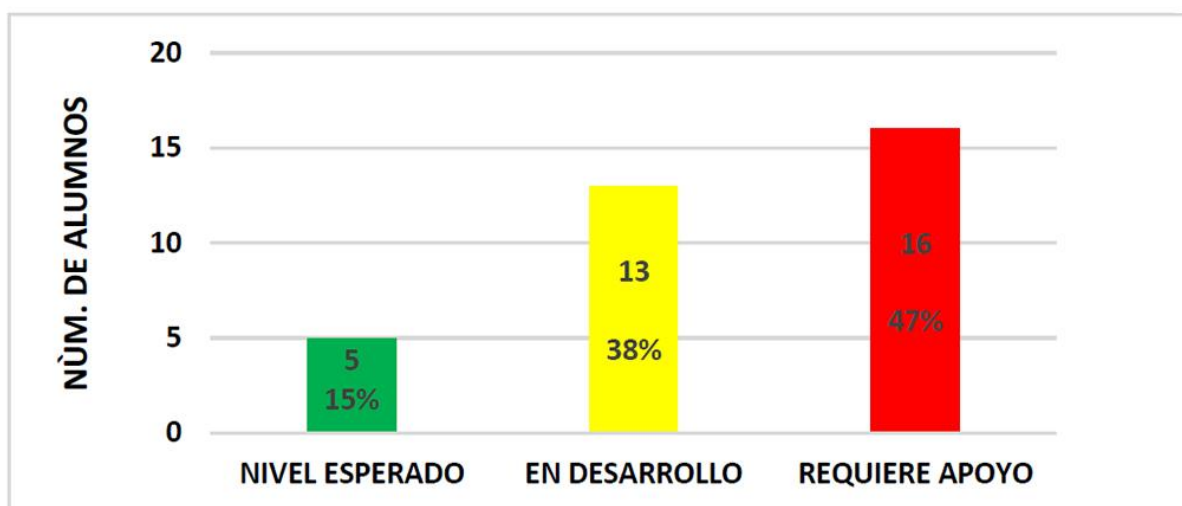
## RESULTADOS

### Resultados de las Exploraciones de Sistema de Alerta Temprana y hábitos lectores

El diagnóstico del nivel de lectura del grupo de cuarto «B» (34 estudiantes) de nivel primaria de un plantel de Zacatecas, México, se sustentó en la Rúbrica elaborada por el Sistema de Alerta Temprana (SISAT) de la Secretaría de Educación Pública del 2015. Se evalúan: fluidez, precisión, atención palabras complejas, uso adecuado de la voz, seguridad y disposición, y comprensión general; hay tres logros de aprendizaje cuantificados en una escala de Likert con un puntaje de 3, 2 y 1, que indican la progresión alcanzada en cada componente, que, a su vez, están jerarquizados, del I al VI.

El punto VI hace alusión a la comprensión general de la lectura y es el de mayor importancia cognitiva en este test. El logro de aprendizaje de la lectura se mide en una escala progresiva que se categoriza pedagógicamente con los siguientes términos: el nivel esperado, en desarrollo y requiere apoyo: La Exploración 1, se aplicó en septiembre del 2018 y los resultados fueron los siguientes:

Gráfica 1. Toma de lectura. Primera exploración, cuarto «B»



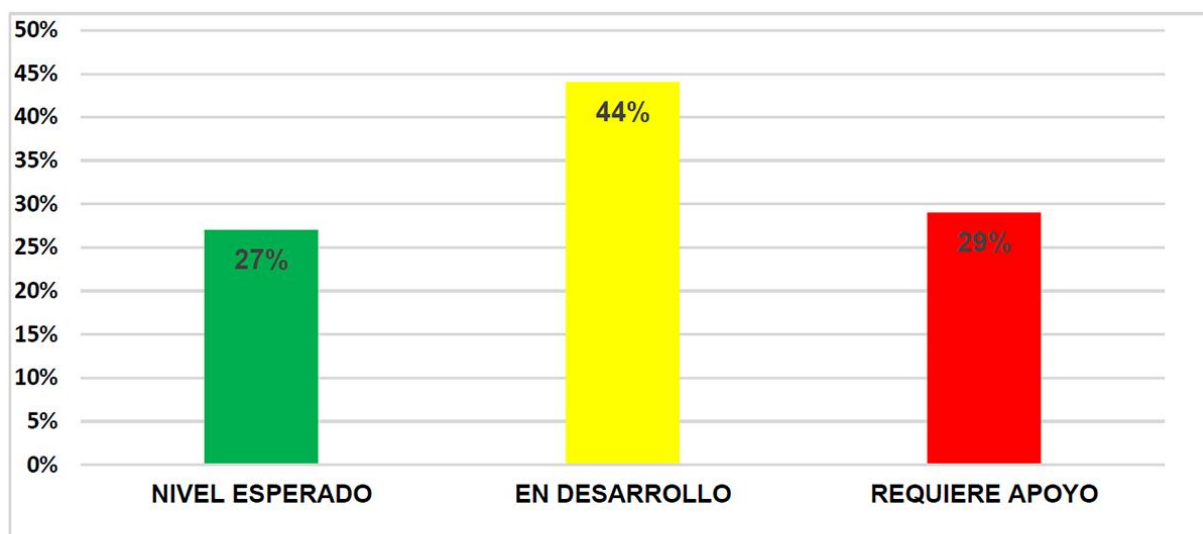
Fuente: Elaboración propia, septiembre 2018.

Como se observa, 16 niñas y niños que representan el 47 % del grupo, necesitan reforzar los conocimientos que tiene de la asignatura de español, específicamente de comprensión lectora y producción de textos, es decir, en la dimensión VI «comprensión general de la lectura». Si bien, 13 estudiantes, que equivalen al 38 %, se encuentran en el estadio de desarrollo, es decir, en un proceso inconcluso comparado con el nivel esperado, 16 requiere apoyo (47 %) y solamente 5 educandas y educandos, es decir, el 15 %, están en la fase de lectura cabal. Se deduce que las áreas de oportunidad del grupo predominan sobre las posibles fortalezas cognitivas y metacognitivas del estudiantado.

### Resultados de la segunda evaluación SISAT, que se aplicó en febrero de 2019

Los resultados fueron los siguientes:

Gráfica 2. Toma de lectura. Segunda exploración, cuarto «B»



Fuente: Elaboración propia, febrero 2019.

La segunda exploración se realizó en febrero del 2019, fecha en la que ya habían concluido dos bimestres del ciclo escolar 2018-2019 y el avance del contenido de español se ubicaba en el término del bloque tres, de cinco que integran el libro de

texto. En comparación con los resultados de la primera exploración de septiembre, ahora se observa en que solamente 10 estudiantes que representan, el 29 % del grupo, necesitan reforzar los conocimientos que tiene de la asignatura de español, esta cifra indica un descenso en este indicador y un incremento positivo con 9 casos, el 27 %, en el indicador de nivel esperado y un leve aumento en el indicador en desarrollo de 2 casos, 6 %.

En términos generales, en el tiempo transcurrido de la primera exploración a la segunda (septiembre-febrero), se realizaron actividades para que el alumnado de cuarto grado tuviera un acercamiento a la lectura, motivándolos a través de técnicas narrativas y lectoras, y recursos lúdicos; esto permitió que, poco a poco, el estudiantado realizara la lectura escolar por placer y no por obligación. Durante esta fase de intervención se obtuvieron resultados significativos respecto a la comprensión básica de textos.

### **Interpretación de estrategias de la intervención**

Para mostrar el impacto del proyecto de intervención se tomaron los resultados de 10 estrategias: la historieta, juguemos a la biblioteca, lectómetro, el semáforo de palabras, preguntas de piensa y busca, círculo de lectores, intercambio un libro, la feria de la lectura, leemos en pareja y comparto mi libro.

Durante la estrategia, «La historieta», a pesar de que las y los alumnos en el mes de septiembre de 2018 mostraban en su mayoría, una apatía por la lectura, al tener un acercamiento con los cómics comenzaron a ser más participativas y participativos. Se detectó que la mayoría del estudiantado prefería leer leyendas o chistes, y se apropiaron de estas temáticas para la realización de los comics; se dejó de lado la lectura de odas y coplas del libro de texto.

Cabe destacar que la estrategia «Juguemos a la biblioteca» se llevó a cabo varias veces. En la primera implementación, las y los estudiantes se mostraron ansiosos por saber el procedimiento para estar a cargo del registro del préstamo de libros; todas y todos se apuntaron para desarrollar ese puesto y esperaron entusiasmados su turno. Durante la lectura de la primera sesión, algunas y algunos educandos no sabían qué libro elegir, a pesar de que eran muy pocos ejemplares, pero también porque no conocían cuáles eran sus temas preferidos. La actividad no fue tan exitosa como se esperaba, porque el proceso de elección tomó más tiempo de lo previsto. Sin embargo, en la medida en que se repitió esta estrategia en otras sesiones, el

alumnado desarrollo un interés por ciertos temas, además, todo el proceso lector se volvió más dinámico y se incrementó el acervo bibliográfico a través de donaciones.

La estrategia «Lectómetro y préstamo de libros» se implementó hasta que el objetivo formativo de la estrategia «Juguemos a la biblioteca» fue alcanzando con ciertos niveles de éxito. Una primera fase de la estrategia, el lectómetro, fue motivar al alumnado para que se llevara cada viernes a casa, un libro para que pudiera compartirlo con la familia; el estudiantado acogió con alegría esta propuesta. Ellas y ellos, el lunes hacían tres cosas: entregaba su reporte de lectura a la docente, compartían con sus compañeras y compañeros sus impresiones de lo leído y coloreaba en la imagen de un lomo de libro —el lectómetro— que se colocó en el salón de clases su avance. El lectómetro provocó una sana competencia entre el estudiantado, todas y todos querían ser la o él que había leído más libros que las y los demás. También se sintieron orgullosas y orgullosos de poder compartir momentos de lectura con sus familiares en el hogar.

La estrategia «El semáforo de palabras», se aplicó para detectar las palabras que desconocía el alumnado e impedían la comprensión del texto que leían durante las actividades de todas las asignaturas que se imparten cotidianamente. En la primera sesión de esta estrategia, el estudiantado tuvo algunas complicaciones para encontrar las palabras desconocidas en el diccionario, ya que no poseían mucha práctica con su uso; paulatinamente y conforme se fue utilizando este recurso didáctico, las búsquedas fueron dando frutos. Las razones son: 1) la localización de palabras se convirtió en un ejercicio interactivo, 2) se dio la competencia de realizar la actividad en el menor tiempo posible y 3) se aprendió a contextualizar el significado de la palabra con lo leído.

La Estrategia «Preguntas de piensa y busca» fue una actividad, que al igual que las otras, en un inicio, el alumnado tuvo complicaciones porque no estar muy relacionados con la formulación de preguntas para las lecturas que realizaban, y tenían la impresión de que no podían elaborar cuestionamientos a sus compañeras y compañeros. Pero al adquirir más práctica, se les facilitó hacer y contestar preguntas; además, el desarrollo de esta habilidad permitió ganar a otros equipos.

La estrategia «Círculos lectores» fue muy divertida desde un comienzo para las y los alumnos, debido a que les gusta mucho dibujar y colorear. Esta actividad favoreció la lectura y ayudó a la convivencia del grupo, y contribuyó a que el estudiantado identificara con más facilidad los tipos de títulos, la diversidad de textos que hay en la biblioteca del aula, ampliaran sus temas de interés y no leyeran en repetidas ocasiones el mismo libro.

La estrategia «Intercambio un libro» fue una de mis favoritas como docente, ya que se llevó a cabo el 14 de febrero, día del amor y la amistad, fecha especial para las y los alumnos porque se acostumbra suspender algunas sesiones para promover la adquisición de alimentos en los puestos de la *kermesse*, comprar recuerdos e intercambiar regalos. Este hecho fortaleció el lazo afectivo con sus compañeras y compañeros y se logró un objetivo primordial en el aula de cuarto grado, grupo «B», donde, como se mencionó en la problemática de la investigación, el plantel contaba con muy pocos libros, pero con el intercambio, el acervo de la biblioteca de aula se incrementó y enriqueció.

Al realizar la actividad de intercambié de un libro, más allá de que se aumentó el repertorio de la pequeña biblioteca, aconteció algo muy significativo, en términos socioemocionales. Los rostros de las y los niños se iluminaron de alegría, no solo porque era la primera vez que regalaba y recibían como obsequio un libro, sino porque ahora, ya eran lectoras y lectores. También formaron pequeños y diversos equipos para leer y comentar acerca de los textos por iniciativa propia.

La estrategia «Feria de lectura» fue muy satisfactoria, ya que se implementó y compartió en conjunto con otros grupos de la institución educativa, madres y padres de familia del alumnado. Al principio, cuando se comunicó a todo el alumnado el objetivo general de la estrategia, no hubo un interés homogéneo, pero fueron atrapados por las diferentes actividades. Se mostraron siempre dispuestos y divertidos, aunque algunas actividades les agradaron más que otras, la interacción entre pares y del alumnado con su madre o padre fue motivadora.

«Leemos en pareja» fue la estrategia, que al inicio tuvo varios obstáculos, tales como: la compañera o compañero asignado no era de su agrado, no leer con la misma fluidez, no convivían mucho con él o ella y no había empatía, entre otros; pero, al ir realizando las actividades propuestas y conforme fueron socializando, se obtuvieron dos frutos: el trabajo colaborativo y el fortalecimiento de la actividad lectora del alumnado del grupo.

La estrategia «Comparto mi libro» fue muy emotiva porque era la última secuencia del proyecto de intervención. En esta sesión, las y los alumnos mostraron el fruto de su trabajo, su esfuerzo, dedicación y nuevos aprendizajes, tanto en lectura como en escritura; llevaron a cabo la recopilación de diferentes tipos de texto literarios —de elaboración propia como de autores—, que fueron leyendo durante el transcurso del ciclo escolar y del proyecto de intervención «Comprender un texto para conocer el mundo».

## DISCUSIÓN

La historieta, según Rodríguez (1988), es un género narrativo muy motivador, entretenido y aceptado para potenciar los aprendizajes de diferentes contenidos escolares como el lenguaje y el arte. Una historieta es la conjunción de imágenes, onomatopeyas y texto. Las cinco características específicas que posee la historieta son las siguientes: «El carácter narrativo que predomina en el mensaje, la integración de los elementos verbales e icónicos, la utilización bien definida de sus códigos y convenciones, su función es distractora y a su vez con una intencionalidad de aprendizaje» (Rodríguez, 1988, p. 26). En este sentido, la versatilidad de la historieta radica en que el alumnado puede combinar el lenguaje verbal con el iconográfico para elaborar una narración corta sin que se pierda su estructura.

La estrategia «Juguemos a la biblioteca» para Martínez (2012) debe cumplir con los objetivos primordiales que son el de informar y entretener, debe de ser una herramienta inclusiva ya que permite el acceso a todos sin importar edad, condición social o cultural. Con la práctica y aplicación de técnicas y estrategias de animación a la lectura tienen como principal propósito despertar el deseo de leer, descubrir el libro y desarrollar la habilidad lectora.

Los materiales de la biblioteca del aula pueden permanecer de manera permanente o temporal, de esta forma podrán ir rotando y permitiendo aprendizajes significativos en el alumnado mientras consultan fuentes de información variada. El lectómetro forma parte de una interacción o un animador que es clave para desarrollar un hábito y un comportamiento lector positivo en el estudiantado, hasta llegar al momento que sientan la necesidad y puedan recurrir a los libros para consultar y seguir formando conocimientos.

En este sentido, como ya se mencionó en los resultados, «Juguemos a la biblioteca» y «Lectómetro y préstamo de libros» sí despertaron en el alumnado de cuarto grado el interés de leer; llegaron los pocos libros salieron de visita a casa del estudiantado todos los viernes; el ánimo se graficó en el lectómetro cada semana y leer fue un reto permanente durante todo el ciclo escolar 2018-2019.

La estrategia «Semáforo de palabras» fue elegida tras encontrar, en el diagnóstico y a lo largo de la investigación, que un obstáculo frecuente, que impide la comprensión lectora en las y los alumnos, es la falta de conocimiento del significado de palabras o temas. Pero también porque, como señalaba Alfaro (2010):

El acto de leer es un procedimiento complejo, ya que no se reduce a una decodificación textual, sino que integra los esquemas mentales de las y los

lectores, que al leer se transforman las vivencias y conocimientos previos en un discurso, que se articula por niveles de significado (p. 40).

Dicho en otras palabras, cuando la lectora y el lector decodifica, conforme recorre sus líneas buscando hacer legible lo leído, proyecta un esquema mental sobre el texto; pero en repetidas ocasiones sucede, que ni, aun así, logra comprender la lectura. La razón de este suceso es el desconocimiento, el poco o nulo conocimiento previo del tema, o conjunto de palabras, que se encuentran en el texto.

La planeación de la estrategia «Pregunta, piensa y busca» se fundamenta en los hallazgos de Beuchat (1979). Efectivamente, estrategia poco novedosa, pero aún efectiva, en la medida en que hacer preguntas durante la lectura tiene el objetivo de obtener una comprensión de lo leído por las y los alumnos. Además, si la lectura se entiende como un proceso del pensamiento, las preguntas que formule el profesorado deberán estimular, provocar y ordenar el pensamiento del estudiantado. El riesgo de esta estrategia es que, si la mayor parte del tiempo, las y los docentes se enfocan conocer los procesos operacionales de la lectura, se deja de lado, el aspecto afectivo de la acción lectora.

El propio Beuchat (1979) indicó que este riesgo se evitaba si el profesorado, antes de comenzar la lectura, formula preguntas de manera grupal, lo que permite a cada alumna y alumno exponer su sentir y su punto de vista acerca del tema; ambos se confrontan y cambian hasta terminar la lectura. La metodología propuesta crear un clima detonador con la pregunta general y dar pausa a la intervención del alumnado para favorecer el diálogo y la reflexión que hacen de la persona que lee, una lectora o lector capaz de imaginar y pensar críticamente.

La estrategia «Feria de la lectura» retoma el sentido global que Ramírez (2015), le concede a una feria como un evento cultural; en el caso de la lectura, la cual tiene como primordial objetivo, la promoción de la lectura a partir de actividades lúdicas, divertidas e interesantes para las y los alumnos, que a su vez, los dotan de nuevos aprendizajes e información, que poco a poco, las y los van acercando a crear un hábito y un gusto por la lectura, el agrado por hojear un libro e indagar en el nueva y necesaria información para su vida diaria.

La feria lectora es también un espacio difusivo que promueve un espacio de interacción directa, tanto con libros, como textos de diferentes temáticas, que logran que la lectora y el lector, identifiquen de mejor manera sus gustos e interés. Se pueden también realizar actividades de lecturas compartidas, dramatizaciones de textos,

talleres de producción textual, lecturas en voz alta y juegos lúdicos todo en pro de promover la lectura activa en la comunidad escolar.

Efectivamente, la aplicación de esta estrategia se hizo en la plaza cívica del plantel y en ella participaron todos los grupos y el profesorado. Los pocos libros que había en la institución se colocaron en mesas de trabajo y se distribuyeron estratégicamente en la plaza. La feria fue motivo para leer, degustar alimentos, tomar fotografías del recuerdo y llenar de un bullicio nuevo el lugar.

La estrategia «Leer en pareja», dicen Zambrano y Gisbert (2013), es una forma de poner al alcance del profesorado nuevas tecnologías de trabajo, además de mantener redes de cooperación entre el alumnado y las y los docentes. Asimismo, «Leer en pareja» es una estrategia que fomenta la inclusión, el juego de roles como tutora o tutor enseñante y como tutorada o tutorado aprendiz, y se trabaja por un objetivo en común, conocido y compartido por los participantes y mediado por el docente. Por lo tanto, «Leer en pareja» es una estrategia dialéctica y se aprende enseñando; e implica una preparación previa de materiales e información.

Si bien al momento de aplicar esta estrategia, el alumnado expuso motivos para no estar como pareja de alguien, esta resistencia desapareció gradualmente con la socialización. El nivel de lectura diferenciada y estar cerca de otro creó un puente empático y una convivencia progresiva. Estos elementos intrapersonales formaron, como señalan Zambrano y Gisbert (2013), lectores más autónomos, responsables, creativos y con habilidad de comprensión lectora.

La estrategia «Intercambio un libro» no es una actividad que se hace al azar. Gómez (2014) exhorta al profesorado a que conozca los gustos, intereses, formas de aprendizaje y antipatías de su alumnado, para que el texto intercambiado sea leído por el receptor. De lo contrario, no se cumple el objetivo esencial, que la obra sea leída e incrementado el interés por la lectura, resuelva dudas y sea consultado por la o el usuario de forma autónoma.

Las y los autores de donde se retomaron las estrategias lectoras aplicadas en la intervención, de manera unánime, señalan que, a fines del siglo XX y primera década del siglo XXI, una de las grandes problemáticas actuales es el fomento a la lectura. Esta tarea se ha vuelto aún más difícil con la presencia de dispositivos inteligentes que atrapan con mayor facilidad al estudiantado que un libro impreso o digital para conocer el mundo (Manso, 2012).

Además, en algunos planteles escolares, como el caso de la primaria estudio de caso, el reto no es solo contar con una biblioteca, sino despertar el interés y reinventar el

recinto como espacio de expresión y comunicación, en donde, la o el lector, encuentre una atractiva y amplia oferta cultural, que incida en su formación como lectoras y lectores competentes, críticos, autónomos y capaces de enfrentar las diferentes formas de lectura que existen en la actualidad.

## **CONCLUSIONES**

Esta investigación que tomó el caso de cuarto grado de primaria de un plantel de Zacatecas, México, para diseñar y aplicar una intervención pedagógica para el desarrollo de la comprensión lectora, colocó al estudiantado y a la profesora del grupo ante el reto de innovar, a pesar de la ausencia de recursos materiales y hábitos culturales para este fin. En este sentido, las estrategias que se implementaron pasaron por un proceso de planeación con base en los objetivos y logros de aprendizaje de este grado. El periodo de aplicación de las secuencias abarcó todo el ciclo escolar 2018-2019; temporalidad que permitió advertir cambios cualitativos en el grupo.

Cabe señalar que el proceso de apropiación de la lectura conlleva una serie de etapas tanto cognitivas como metacognitivas, las cuales se van dando a muy temprana edad, e idealmente, comienzan en la familia. Cuando, las y los infantes llegan al ámbito escolar, la y el docente, se encargan de fortalecer la comprensión de lo escrito en un texto, pero esta progresión necesita de condiciones y oportunidades reales a largo plazo. Lo que se encontró durante y después de la aplicación del proyecto de intervención «Comprender un texto para conocer el mundo» fue alentador.

La comprensión lectora como habilidad cognitiva y metacognitiva específica del campo formativo de Lenguaje y comunicación en nivel primaria, se desarrolló mediante la creación de un entorno o ambiente de aprendizaje motivador que tuvo como propósito generar el gusto por la lectura, la construcción de un hábito lector escolarizado y la comprensión lectora de cualquier texto escolar. Las 20 estrategias didácticas implementadas durante el ciclo escolar 2018-2019, de motivación, promoción a la lectura y comprensión lectora, se convirtieron en el puente que el alumnado necesitaba para configurar la relación interpretativa entre autor, lector, intertexto, texto y contexto.

De igual manera, el estudiantado tuvo un acercamiento más agradable con los textos, se despertó el interés por seguir conociendo los personajes y los escenarios que encontraron en los cuentos, leyendas y chistes (géneros literarios que se convirtieron en sus textos favoritos), y cambiaron paulatinamente su actitud renuente al abrir sus

ojos al mundo lector. Cabe señalar que el interés del alumnado fue más notorio en las actividades en las que el producto de la sesión fue tangible, es decir, cuando se convirtió en escritor y escritora de sus propios textos.

El nivel de comprensión lectora aumentó de forma importante casi todo el grupo; únicamente el 29 % (9) de las y los alumnos no logró acrecentar su fluidez y comprensión lectora en el nivel esperado, pero se ubican en desarrollo, esto indica que, sí lograron emitir juicios de reflexión y elaborar textos propios. Por lo que se deduce que estas y estos estudiantes logran expresarse oralmente y producir textos significativos valorando la funcionalidad de las competencias comunicativas. Ellas y ellos necesitarán más acompañamiento en quinto grado, por parte de la o el docente, y de las madres y padres de familia. Pero en términos generales, el grupo de cuarto grado, grupo «B» mostró algunos indicadores de logro que se explican a continuación:

- a) Cambio de actitud ante la información escrita, así como la forma de pensar ante cualquier temática.
- b) Estos dos cambios, le permitieron llevar a cabo actividades como debates y mesas de diálogo, donde se esforzaron por dar a conocer sus opiniones y propuestas de manera reflexiva.
- c) Adquirieron seguridad y confianza para expresar sus ideas con un nivel apreciativo, elemento que indica un repunte en el desarrollo de habilidades frente al público, a pesar de sus carencias en relación a su fluidez y comprensión lectora.
- d) Algunas alumnas y alumnos autodidactas, con el apoyo y manejo de las estrategias cognitivas y metacognitivas, repuntaron como individuos capaces de elegir, indagar, analizar y exponer, por su propia cuenta, algún tema.

Los obstáculos detectados del proyecto fueron:

- a) Poca participación de las madres y padres de familia debido a que trabajan.
- b) Falta de recursos literarios en la institución escolar. Pero ambos se superaron, en la medida en que, el trabajo colaborativo tuvo una recepción favorable entre el estudiantado y la docente, y la gestión de algunos ejemplares para formalizar El rincón de la lectura en el aula.
- c) El profesorado y personal directivo, no asume a la escuela como una comunidad de aprendizaje, en consecuencia, las acciones de mejora que promueve un docente en el plantel, no se valora cabalmente, y se convierte en un hecho aislado.

De manera personal, como docente que diseñó y aplicó el proyecto «Comprender un texto para conocer el mundo», sostengo que innovar la práctica docente, si bien, es una toma de decisión personal, necesita de un liderazgo directivo propositivo que asuma que innovar no concluye al fin de un proyecto o ciclo escolar, es un camino que no termina porque, la tarea docente y la formación del alumnado se transforman continuamente.

## REFERENCIAS

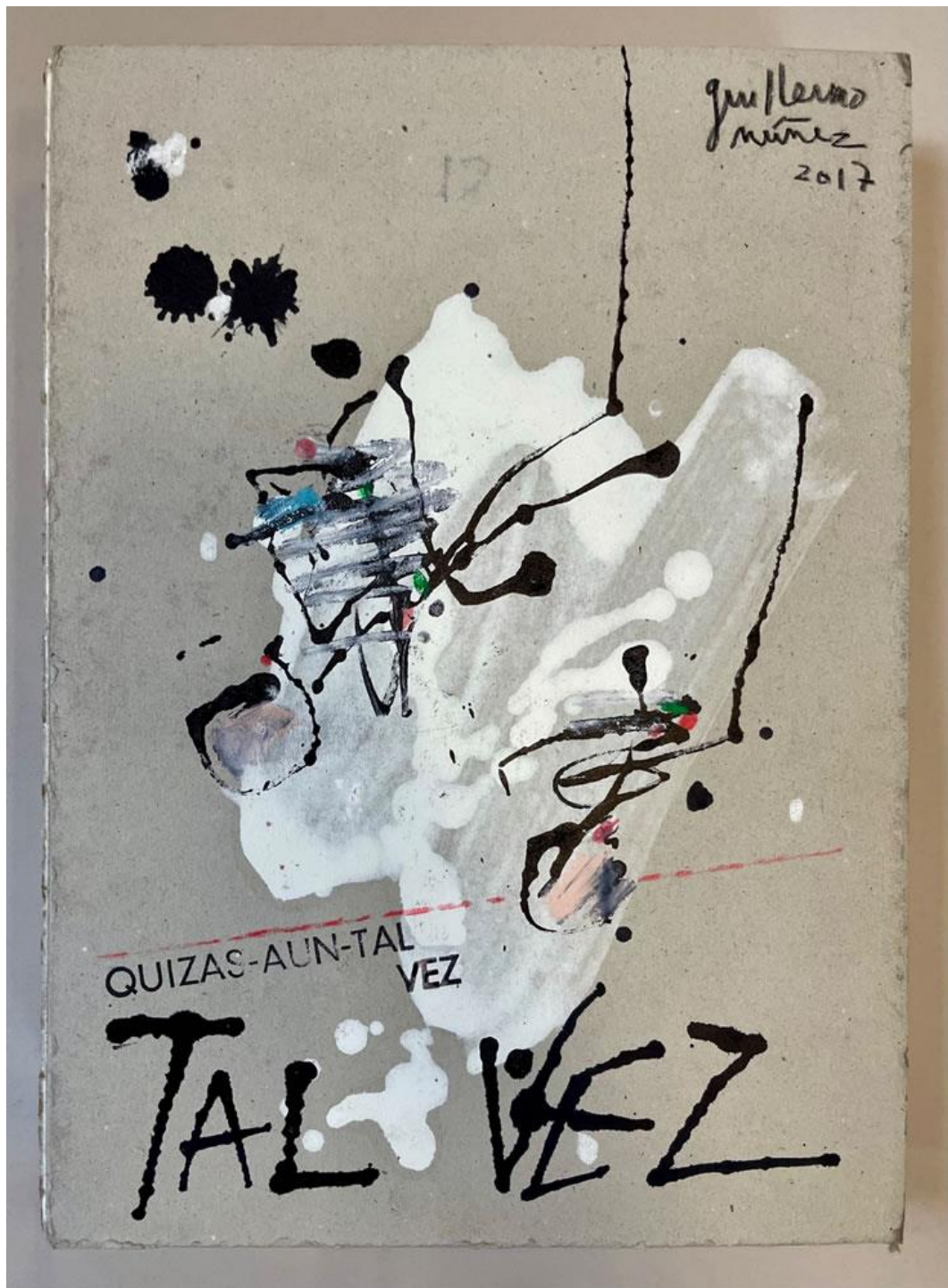
- Alfaro, H. (2010). La lectura como proceso de comprensión y conocimiento científico. *Investigación Bibliotecológica*, 24(50), 35-47.  
<https://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v24n50/v24n50a3.pdf>
- Álvarez, B. y Álvarez, V. (2014). *Métodos en la investigación educativa*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Barraza, A. (2010). *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. México: Universidad Pedagógica de Durango.  
<http://upd.edu.mx/PDF/Libros/ElaboracionPropuestas.pdf>
- Barraza, A. (2021). *Elaboración de proyectos de intervención educativa*.  
<https://n9.cl/t2mr7>
- Beuchat, C. (1979). *Uso de la pregunta en el desarrollo de la comprensión lectora. Estudio exploratorio de 80 unidades de aprendizaje de castellano de 3° a 6° año básico en escuelas a lo largo de todo el territorio nacional. Programa de Educación Básica*. Universidad Católica de Chile.
- Campanario, J. (2000). *El desarrollo de la metacognición en el desarrollo de las ciencias: estrategias para el profesor y actividades orientadas al alumno*. Grupo de Investigación para el Aprendizaje.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Chávez, B. (2003). ¿Cómo lograr que la lectura recupere su función social en la escuela?. *Entre maestros*, (12), 30 - 36.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aiques Grupo Editor.
- Gómez, H. (2014). Círculos de lectura en la biblioteca. *Logos Boletín Científico de la Escuela Preparatoria*, 1 (2), 10- 39.
- Gutiérrez-Braojos, C. y Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y evaluación en educación primaria. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (1), 183-202.  
<https://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART11.pdf>
- Manso, R. (2012). Bibliotecas, fomento de la lectura y redes sociales: convirtamos amigos en lectores. *El profesional de la información*, 1(4), 401-410.

- Morales, M. (2015). *Los ambientes del aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares*. Costa Rica.
- Naranjo, E. (2012). *La comprensión lectora desde una concepción didácticocognitiva*. Editorial El Pueblo.
- Ramírez, M. (2015). La Feria del Libro y sus funciones. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 30(109), 47-53.
- Rodríguez, M. (2011). Teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-50.
- Rodríguez, J. (1988). El cómic y su utilización didáctica. *La enseñanza*, (12), 100-160.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2015). *Orientaciones para el establecimiento del Sistema de Alerta Temprana en Escuelas de Educación Básica*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Aprendizajes Clave. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. SEP.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Valdivieso, L. (2000). *Los procesos cognitivos en el proceso de la lectura inicial*. Facultad de educación.
- Zambrano, V. y Gisbert, D. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 52 (2), 154-176.

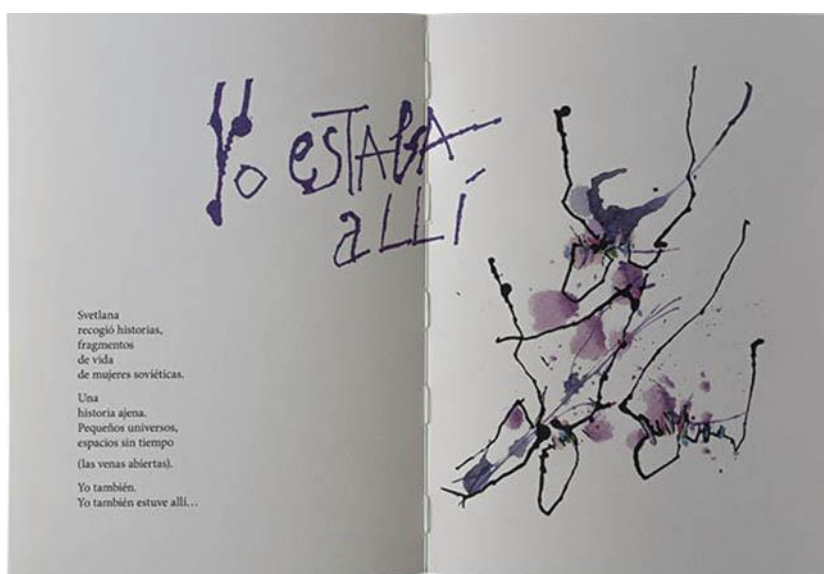


DISEÑO EDITORIAL EN  
MUSEOS

**Guillermo Núñez**  
**(quizás, aun, tal vez)**  
**--- (entre paréntesis)**



Guillermo Núñez, *(quizás, aun, tal vez) --- (entre paréntesis)*, 2017.  
Museo Nacional de Bellas Artes, Santiago de Chile.

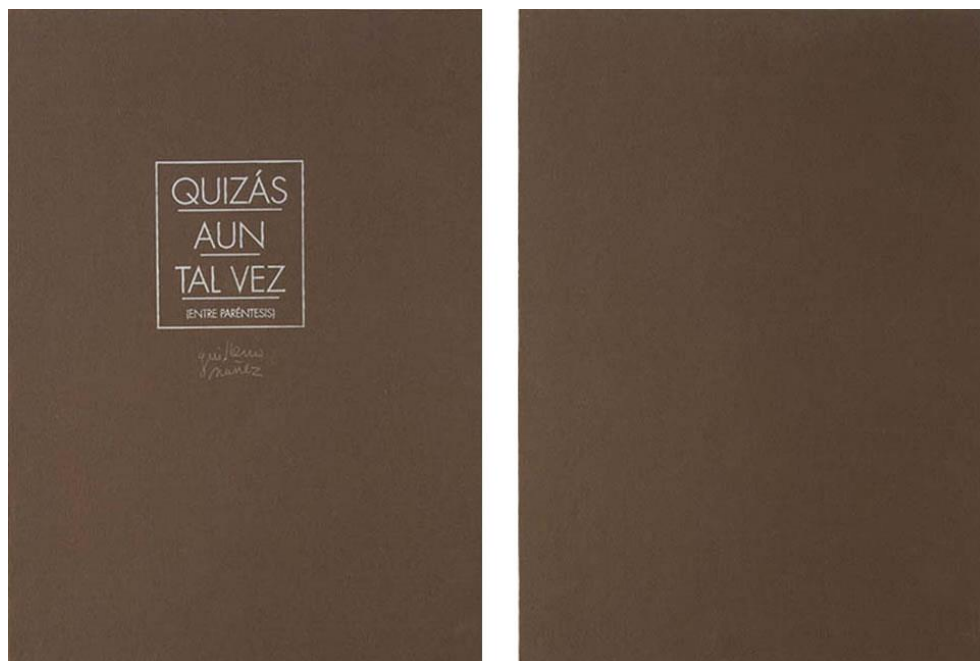
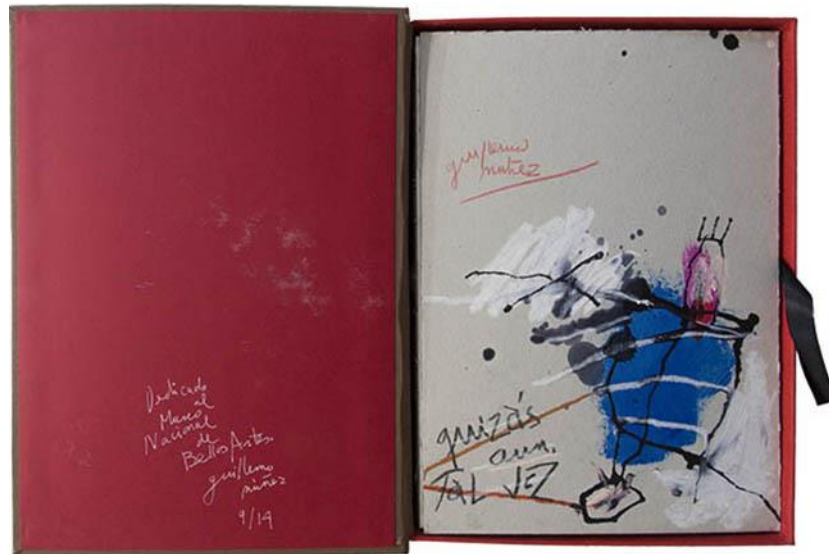


Alto 36 cm, ancho 26.5 cm y fondo 7.2 cm.

Impresión digital a color en papel Rives Tradition de 250 gramos y tipografía Minion Pro regular cuerpo 20.

Encuadernación cosida con hilo y en estuche de caja dura forrada en tela; sin información del material de la tapa o cubierta ni de la contratapa o contracubierta. Tirada de 14 ejemplares.

El ejemplar del Museo Nacional de Bellas Artes es una donación de Guillermo Núñez, con dedicatoria y numerado con el 9 de la tirada.



El volumen reúne textos y dibujos realizados durante 2015 y 2016. Cubierta, contracubierta y dos páginas del interior contienen pinturas originales del artista. Más información en nuestro [blog en Blogger](#).





ENTREVISTA AL  
BIBLIOTECARIO

**Ese es el desafío mayor: romper con los prejuicios alrededor de la organización sindical en un colectivo muy pero muy conservador. Difundir y que se atrevan a sumarse**

Agustina Ghiglione y Manuela Cleve Terpay

«Entrevista a Mariana Lagar, Norma Cancino y Miriam Franco. Prohibido hacer silencio en las bibliotecas: desafíos y oportunidades de la organización sindical bibliotecaria»

En: *Palabra clave (La Plata)*, vol. 12, n.º 1 (octubre-marzo de 2022). Licencia Creative Commons. Última consulta: 13 de agosto de 2024.

## ENTREVISTA REALIZADA A INTEGRANTES DEL SINDICATO DE TRABAJADORXS BIBLIOTECARIXS DE ARGENTINA (SITBA).

**Palabra clave [PC]:** Nos gustaría que pudieran resumirnos el proceso de sindicalización de los trabajadores de la bibliotecología que derivó en la consolidación del SITBA. Para su conformación, ¿se consideraron iniciativas y proyectos anteriores? ¿De qué modo confluyeron en este proceso?

**Mariana Lagar [ML]:** Por el 2009, funcionaban las listas de correo y yo había trabajado muchos años en una biblioteca popular y me había ido bastante enojada. Me encontré en ese entonces con un correo donde convocaban a una reunión para bibliotecarias de bibliotecas populares para ver si se podían resolver un poco los problemas laborales que se presentaban. Yo vivo en San Martín y esto era en Lanús (Buenos Aires), que está muy lejos de mi casa, igualmente fui y me encontré con un grupo de cuatro o cinco bibliotecarias que estaban tratando de resolver esto.

Ellas tenían una asociación de bibliotecarias de zona sur que se llamaba Bibliotecarios Graduados de Buenos Aires (BIBGRA), se reunían y organizaban distintos tipos de actividades. Tenían una reunión anual donde presentaban sus temas y durante un tiempo largo nos estuvimos juntando tratando de ver cómo se podían resolver algunas cuestiones. Las reuniones se fueron prolongando, la convocatoria se fue ampliando siempre a través del correo electrónico, hasta que un día tuvimos, lo que nosotros llamamos la reunión inicial porque llegaron muchos más bibliotecarias. Vinieron las chicas de La Plata, que ya era bastante más lejos que nuestra zona, y trajeron a un abogado. Esta es la que tomamos como la reunión inicial, que fue en 2010.

Nos pusimos de acuerdo y el abogado nos explicó cómo tendríamos que hacer este trabajo militante de salir y afiliarse, afiliarse y afiliarse, porque un sindicato se basa en las afiliaciones. Arrancó con ese grupo de unas 30 personas de La Plata, de zona sur y del conurbano de la provincia de Buenos Aires y de Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). En ese momento yo ya no trabajaba en una biblioteca popular, había resuelto mi problema, no obstante, quería que hubiera soluciones para las dificultades laborales de las demás personas, y lo que me encontré en ese grupo fue gente de otros tipos de bibliotecas: nacional, públicas, universitarias, escolares y de otros lugares, dispuestas a escuchar.

Empezó entonces un largo camino: en ese momento en Lanús, la Central de Trabajadores de la Argentina (CTA) [NOTA 1] nos prestaba una oficina, eso duró solo un tiempo, así que tuvimos que buscar otro lugar. Había muchas asambleas de todo

tipo por la revolución política de la década y entonces, empezamos a organizar unas asambleas a las que les pusimos el nombre de «Asambleas Pro Sindicato» porque nuestro objetivo era llegar a la creación del sindicato, pero bueno, estábamos aprendiendo. Fue un proceso de muchos años, durante por lo menos seis de ellos nos reuníamos cada 15 días, los sábados a la tarde, y el grupo de gente variaba, había entre 50 y 60 personas, de todas las áreas.

La verdad nos peleamos mucho porque no es fácil ponerse de acuerdo, en realidad sí, en lineamientos generales todos decíamos «hagamos un sindicato», pero cuando hubo que definir ¿quién va a formar parte de ese sindicato?, se armó la más difícil de todas. Hemos discutido con muchísimo detalle y esa fue la pregunta bisagra. Porque, por un lado, estaban las empleadas estatales, con estabilidad y sindicatos ya consolidados que no querían pensar en renunciar a lo que ya tenían y no podían creer que nosotras fuéramos a llegar a cubrir todas esas funciones que ofrecían los sindicatos con trayectoria. Por otro lado, la pregunta concreta sobre quién es trabajador, ¿la persona que hace fotocopias, la limpieza, pega las etiquetas, etc. o quien es bibliotecarie?

**Norma Cancino [NC]:** Sí, todes éramos afiliades a algún sindicato, eso es importante decirlo. Había un importante nivel de sindicalización dentro de les bibliotecaries. Era ínfima la cantidad que no estaba afiliada a un sindicato, aunque la realidad es que éramos minoría dentro de esos sindicatos. Yo, por ejemplo, siempre fui afiliada al Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (SUTEBA) [NOTA 2] y éramos minoría, habíamos armado una comisión de bibliotecarias y la habían limpiado como si nada [NOTA 3], así como surgió dejó de existir, y eso que reuníamos a les bibliotecaries de La Matanza que eran muchas.

Y esto no se logró en otras localidades porque no se quiso replicar la cuestión. Pasaba lo mismo con les compañeres que eran empleades del Estado: estaban en la Asociación Trabajadores del Estado (ATE) [NOTA 4], pero eran minoría cada vez que las chicas de Biblioteca Nacional querían presentar un reclamo terminaban siendo acalladas por los reclamos de la mayoría. Es entendible: un sindicato responde a los reclamos de la mayoría. Los primeros escuchados eran siempre ellos y los nuestros al final. Por eso también en la discusión era muy importante dejar en claro porqué el sindicato apuntaba a quienes son egresades de la carrera.

Teníamos un sector de compañeres que estaban en contra porque consideraban que había que incluir a tode trabajador de la biblioteca y nosotres le decíamos que eses trabajadores, que no son bibliotecaries, ya están representades y lamentablemente —

para les bibliotecaríes— ¡están mejor representades! No nos entendían y a diferencia de esto, hoy algunas compañeras nos dicen «yo puedo hablar y entienden de lo que estoy hablando», hay cierta empatía. «Entiendo de qué me estás hablando cuando me decís que no tenés un espacio propio, no tenés fondos, no tenés herramientas técnicas para trabajar, no solo computadoras, me refiero a una CDU, una tabla, algo sencillo, ni hablar de tesauros».

Con lo cual, el problema estaba definido, pero había un sector que decía: «No, tienen que entrar todos porque entonces también va a tener más fuerza» y nosotres decíamos: «No, porque vamos a terminar en el mismo problema, las mayorías van a ser quienes nos van a ganar en el momento de una asamblea», cuestión vital para tomar decisiones.

Esta fue una puja muy importante, muy difícil y, como decía Mariana, fluctuaban los números de las concurrencias. Esa última votación que, por poco, se ganó para que fuera un sindicato de personas que hubieran estudiado la carrera, terminó por dividirnos. Nos debilitó por decirlo de alguna forma, porque muchos dejaron de ir al haber perdido. Nosotras decidimos seguir avanzando porque queríamos un sindicato.

Nos acercamos a la CTA, que en ese entonces no estaba dividida, y bueno, lo que nos contestaron era algo que sabíamos, aunque no en detalle y era que la Asociación de Bibliotecarios Graduados de la República Argentina (ABGRA) [NOTA 5] era un sindicato a nivel nacional y no ejercía como tal. El problema fue que, al tener la personería jurídica y gremial, impedía en ese momento que se formara un sindicato con el mismo interés. Entonces nos decían «formen algo a nivel provincial» y nosotras les decíamos: «No, de ninguna manera, lo queremos a nivel nacional».

**Miriam Franco [MF]:** Sobre la última parte de las preguntas que es si se consideramos iniciativas de procesos anteriores, y volviendo sobre lo que contó Mariana, cuando nos empezamos a juntar todas las que estábamos interesadas en tener una representación gremial, en ese momento, no sabíamos que ABGRA era el sindicato del colectivo. De esa forma actuaba ABGRA para que las personas que estuviésemos interesadas no conociéramos que era supuestamente nuestro sindicato.

Hoy, sería impensable que alguien que entra al Estado no sepa que Unión del Personal Civil de La Nación (UPCN) [NOTA 6] y ATE son, por lo menos, los dos gremios nacionales. Sería imposible pensar que alguien que esté interesado en tener una representación no lo sepa, independientemente de si después se quiere afiliar o

no. Este desconocimiento es a las claras un posicionamiento político a lo largo de la existencia de ABGRA como institución.

Por eso, cuando nosotras empezamos, no teníamos iniciativas y proyectos anteriores, sino necesidades y en todo caso, algunas experiencias escritas de inquietudes de compañeros que anteriormente habían empezado a pensar la dinámica de cómo el colectivo bibliotecario tenía que estar inscripto adentro de las luchas gremiales. Después, cuando iniciamos los relevamientos de bibliotecaríes, nos dimos cuenta, de que la mayoría de nuestro colectivo son bibliotecaríes escolares, que el Estado es el mayor empleador y, a su vez, que las bibliotecas escolares son las que tienen la mayor cantidad de personal contratado.

La mitad del colectivo al que llegábamos en ese momento estaba afiliado en algún sindicato. Entonces, esas personas tampoco sabían que ABGRA era su sindicato ni lo mencionaban, siempre eran los gremios docentes o los nacionales, pero nunca lo referían como su propio sindicato.

En definitiva, políticamente estaba funcionando mal, es más, lo hacía porque no querían y eso imposibilitaba la creación de otra agrupación sindical que represente al colectivo. No solo que no usaron la herramienta como correspondía, sino que tampoco permitieron construcciones similares. Ahora parece que hace muy poco se dieron cuenta de que son sindicato y empiezan a molestarse sobre todo porque hay otro grupo peleando ese lugar, ese reconocimiento dentro del colectivo. Porque, de hecho, sin tener nosotras este proceso más enfocado en lo que hoy es el Sindicato de Trabajadorxs Bibliotecarixs de Argentina (SITBA), las personas del colectivo nos hacían consultas.

Sin conocernos personalmente, nos hacían consultas a través de las redes, delegaban una confianza porque sabían que por lo menos había un accionar. Esto no es algo menor en lo que es el proceso educativo del colectivo. Muchas veces no se nos cuentan cuáles son nuestros derechos, ni las legislaciones bibliotecarias. ¿Puede haber una excepción? Sí, obvio, pero en la mayoría de las carreras no se enseña la legislación bibliotecaria y los derechos de los trabajadores bibliotecarios. Sobre esta laguna tuvimos que empezar a construir y concientizar al propio colectivo.

**NC:** También hubo un cambio a nivel internacional que afectó a las leyes de ese momento, que fue la decisión de la Organización Internacional del Trabajo que estipula que la personería gremial no otorga privilegios. Hasta que no se dio eso no

se pudo avanzar, y algo similar ocurrió con la construcción de otro sindicato como fue el de les compañeres del subte [NOTA 7].

**MF:** Sí, eso que nos pasaba a nosotras como colectivo ocurría también en un montón de otros lugares. El que tiene el poder y el peso, no era el mismo que tenía la legislación o la legalidad de su lado. Entonces, ¿cómo hacés para representar a todas esas personas que no se sienten representadas por la central o por el sindicato que supuestamente les corresponde? Quieren buscar otra forma de representación. Ese cambio internacional nos favoreció para poder crear nuestro sindicato con más legalidad y un poco más de «cuerpo» para empezar a salir a defender a les compañeres.

**NC:** También la representatividad que te da la confianza de les compañeres que apoyan. Nosotras veíamos esto porque había compañeres que habían ido a ABGRA, a golpear la puerta en un momento de crisis laboral y personal, y no habían obtenido respuesta. Era muy contradictorio porque, en la formación de lo primero que te hablan es de ABGRA, que te tenés que asociar, que tenemos que unirnos y cuando te ocurría el primer traspíe laboral e ibas a pedir ayuda, no la obtenías. Muchas veces, aunque tuvieras un título de grado tampoco encontrabas una respuesta, era todo bastante contradictorio, era la única referencia que tenías y al mismo tiempo había una gran falta de respuesta. En toda esa tormenta estábamos nosotras, intentando ponernos al día con todo lo que sabíamos y fuimos investigando, en horarios libres y sin ningún tipo de incentivo o fondo común.

**ML:** Lo que nos pasó es que después de esa primera crisis donde se votó y eligió que el sindicato sea solo para profesionales con título se desgranó mucho el grupo. Quedó un cuerpo de 10 personas más o menos, pero que en lugar de dispersarnos nos consolidamos, nos fusionamos y seguimos reuniéndonos, continuamos tratando de dar respuestas y recibíamos consultas todo el tiempo. Constantemente se nos acercaba la gente como si fuésemos un sindicato consolidado, verdadero, y la inquietud hizo que investigáramos.

Miriam consiguió estatus de distintos sindicatos, analizamos leyes, no había nadie que nos diera muchas de las respuestas y empezamos a ser nosotras referentes y con este grupo que era pequeño, nos juntábamos en un bar porque no teníamos salón. Comenzamos a tener distintas ideas de cosas que podríamos hacer en esas

condiciones, cinco personas, seis, cómo sostener y a preguntarnos, ya sabiendo que no podíamos ser sindicato, ¿qué somos y qué queremos ser?

Para no perder la iniciativa decidimos ser, solo por ese momento, un grupo de reflexión para sensibilizar al colectivo de la necesidad de un sindicato y para poner todo el tiempo en discusión los temas que nos complicaban y no había respuesta. La red social Facebook nos ayudó a tener una voz porque nosotras éramos muy pocas, estábamos dispersas, no había sede, nada. A través de internet, proponíamos y pensábamos.

**MF:** Así como nos enteramos de que ABGRA era sindicato después de empezar a conformarnos también más tarde conocimos dos iniciativas. Una a nivel más general, en el sistema educativo de la provincia de Chaco con los gremios Unión Gremial de Bibliotecarios (UgreBi) y Asociación Chaqueña Bibliotecarios (AchaBi), conformados por todas las bibliotecas, incluidas las populares, que están adentro del sistema educativo.

Entonces, tienen dos gremios provinciales que defienden a les bibliotecaries, pero hay de todos modos mucho malestar dentro de ellos. De hecho, la gente de UGreBi, cuando nos constituimos, estaba acercándose a SITBA para tener una representatividad a nivel nacional. Esto es un ejemplo de un sindicato ya conformado y fue el único, que no a nivel nacional, sino que, dentro de Argentina, estaba trabajando como sindicato.

Después, otra de las experiencias históricas, que no la tomamos como referencia porque la conocimos tiempo más tarde, fue el caso de Bartolomé Curuleto. Era un bibliotecario de Santa Fe que empezó, por cartas, en los años 40 / 50 a juntar a los del gremio bibliotecario, pero cuando hablamos del gremio bibliotecario hablamos de los trabajadores que hacían el oficio bibliotecario, todavía no estaba la carrera en Argentina. Sin embargo, ya tenía un interés en convocar a les que hacían ese oficio para respetar las propias prácticas.

Editaba unos boletines maravillosos que están en la Biblioteca Nacional, muy chiquitos, del tamaño de una birome, donde hablaba de la necesidad de afiliarse, de que si no estábamos en conjunto, trabajando de forma colectiva, no se iban a lograr cambios. Todo desde un pueblo pequeño.

Él llegó a tener un montón de contacto con los distintos bibliotecarios de la época, de las distintas provincias y también del exterior. Esta iniciativa la conocimos después y

tiene mucha relación, tenemos la fecha de cuando se deja de editar este boletín, pero no cuando se deja de trabajar en ella. A mediados de los 50 ya empieza ABGRA.

**[PC]: ¿Cómo planifican poder llevar a la práctica el propósito de tener un alcance nacional y ser federal? ¿Cuáles son las posibilidades y los obstáculos que ven en torno a esto?**

**MF:** Por ejemplo, desde Rosario nosotres no veíamos a ABGRA como un sindicato o asociación nacional, sino como una asociación que es de Buenos Aires. Allá estamos muy acostumbrados a que algo se diga nacional y después quede en la avenida General Paz [NOTA 8]. Con SITBA sabíamos que, si íbamos a ser nacionales, teníamos que tener representación de cada provincia y representantes de ese lugar.

No podíamos adjudicarnos eso que nos molestaba de otro grupo, de decir: «Sí, yo represento a todas las provincias» y después no saber lo que pasa en otro lugar. La verdad es que es muy difícil saber lo que pasa en toda la Argentina, las realidades de La Rioja, Chubut, Salta son diferentes. Si bien hay problemas que son muy similares las formas de abordarlos y las idiosincrasias son diversas, por eso importaba tener un representante de cada provincia.

Cuando empezamos además con la idea del sindicato e hicimos el primer relevamiento, fue justamente porque no teníamos información sobre quiénes éramos, cuántos profesionales había en el país, la cantidad de ellos que estaban trabajando o jubilados, cuántas mujeres y varones constituían el colectivo, etc. Cada una de nosotras sabía, pero por nuestra experiencia, no había una fundamentación, entonces, empezamos a armar el relevamiento y la idea era poder ir generando una mayor cantidad de respuestas para tener una situación del colectivo a nivel regional.

Como es anónimo preguntamos también sobre el valor de la hora de trabajo, que es una de las cuestiones más importantes porque nadie sabe cuánto tiene que cobrar, más allá de si después te alcanza o no para llegar a fin de mes, no hay un parámetro. Con el relevamiento cada vez que lo difundíamos teníamos mayor cantidad de respuesta de las provincias, pero no sabíamos quiénes estaban ahí atrás para convocarles y que se sumen. Eso fue una dificultad, aunque sí nos dimos cuenta de que había una falta en las provincias y que estábamos logrando un mayor alcance.

Era una necesidad que las provincias se representen por sí mismas y poder tener datos del colectivo profesional, en ese sentido la pandemia nos ayudó un montón porque nos hizo llegar a personas con nombre y apellido. Junto con las actividades

que hicimos, empezamos a tener un mayor acercamiento, que fue lo que nos permitió a fines del año 2021, tener una cantidad de personas participando en el grupo de distintas provincias que nos daban una base para planificar y llevar a la práctica ciertos propósitos.

Es importante que entiendan que uno solo puede hablar de lo que pasa donde está, pero hay realidades muy diferentes. Cómo voy a pretender yo desde Bariloche, con mi realidad cotidiana allí, hablar de lo que pasa en la provincia entera. Puedo contar cosas generales, pero no es la situación de toda la provincia que es muy disímil. Nosotras les dijimos: ¿Querés participar? Sumate y empezá a accionar vos en tu provincia, en tu localidad, y les colegas lo hicieron, la necesidad estaba y al darle el espacio tenemos compañeres de casi todas las provincias.

**ML:** Realmente las primeras impactadas somos nosotras, porque cada una desde nuestras casas empezamos a tener respuestas y conversaciones en Salta, Jujuy, Tierra del Fuego. Lugares a los que nunca fuimos y gente que no conocimos empezó a sumarse. Como les decía Miriam, la pandemia nos tuvo en casa y somos toda gente que trabaja con computadoras, así que empezamos a armar estos encuentros donde teníamos 600 vistas. El tema central siempre fue, bibliotecarios y política, qué dificultades tiene tu biblioteca y cuáles son tus problemas laborales.

**MF:** Así como con el relevamiento empezamos a darnos cuenta de que teníamos un alcance cada vez mayor en algunas de las provincias, con la pandemia se hizo una estrategia contraria tratando de poner nombre y apellido a cada una de las participaciones dentro del colectivo. Esto fue empezar a dar voz a distintas personas de las provincias para que contaran ellas mismas lo que estaba pasando. Hablamos de problemáticas generales del colectivo, de los distintos tipos de bibliotecas y en cada conversatorio tratábamos de que hubiera personas de todas las provincias. Eso también hacía una cosa de «no vamos a contarles nosotras sobre lo que pasa en otro lugar, vamos a traer una persona de ahí y que cuente».

**ML:** Exacto, no es que se convocaba a un experto y una iba a quedarse sentada escuchando lo que contaba. Nuestro trabajo fue al revés, invitar a la gente y que nos diga cuál era su problema, y también a les estudiantes porque usualmente estaban fuera de todo juego, preguntarles, bueno. ¿Cuál es tu expectativa, tu necesidad hoy? Así nos fuimos enterando de cosas para agregar en agenda porque estamos

aprendiendo, necesitábamos letra para armar el estatuto porque no lo sabemos todo. Estamos haciendo camino al andar, los encuentros nos dieron visibilidad.

**[PC]: Siendo que participan profesionales de todo el país, ¿cómo fue el proceso de redactar un estatuto de manera que contemplara todas las realidades? ¿Cuáles fueron los lineamientos que se procuraron no dejar de lado?**

**ML:** Nuestras pautas son claras, y hay algunas que no se negocian. Acompañamos las campañas de Ni Una Menos [NOTA 9], tenemos una línea de memoria y nos interesa recordar a quienes que ya no están, participamos de las marchas del 24 de marzo [NOTA 10], y recordamos permanentemente a les bibliotecarias desaparecidas. Eso nos distingue a fondo de otros grupos, nosotras cada vez que hacíamos una presentación, salían a decirnos cosas, había una fobia muy grande.

**NC:** Otra cuestión muy importante es reconocernos trabajadores, para no tener una mirada clasista. Nosotras lo que decimos es que más allá de la formación a la que tuvimos la suerte de acceder y el nivel de formación que hayamos obtenido, vivimos de nuestro sueldo, a fin de mes todos necesitamos ese sueldo y condiciones dignas de trabajo. Esto también es algo que nos diferencia de otras agrupaciones y por eso creíamos en la conformación de un sindicato desde cero. Además, nos parecía importante que quien se afilie sepa a dónde lo va a hacer.

**ML:** Sí, estos aspectos son cosas que tratamos de definir claramente para que después no quieran cambiarnos. Quien se acerca y decide afiliarse tiene que saber que este proyecto incluye esas líneas de pensamiento. Los temas de género e identidad, que no pasan solamente por el lenguaje, sino que son una cuestión básica de derechos. Sí o sí están incluidos.

**NC:** Sobre todo en un colectivo mayoritariamente femenino. Otra cosa que intentamos no dejar afuera es principalmente la participación de les compañeres de las provincias. De las 24 jurisdicciones nos acompañan 17 e intentamos que cada una de ellas esté a cargo de una secretaría o subsecretaría y lo logramos junto con colegas muy comprometidos y que trabajaron mucho para conseguir las afiliaciones. Si bien, imagínense que este es un estatuto donde no pudo participar la totalidad porque

hubiera llevado un tiempo imposible, varias colaboraron con la redacción en temáticas específicas de la subsecretaría de accesibilidad, de género y/o derechos humanos, por dar ejemplos. Igualmente es un Estatuto que va a ser mejorado con el transcurso del tiempo y a través de asambleas.

**MF:** Una cosa importante es que durante ese tiempo que plantea Norma, empezamos a discutir para hacer cambios donde se reflejara el 100 % de todo lo que se venía trabajando y debatiendo, lo cual iba a hacer que esas diferencias quedarán plasmadas en un estatuto diferente: las líneas que planteaba Mariana, que son constitutivas, las teníamos que poner dentro de la estructura del sindicato en las diferentes secretarías.

**NC:** Y la importancia de una comisión directiva conformada por un 50 % de personas de Buenos Aires y el 50 % del resto de las provincias. Quizás el porcentaje no es justo, eso se va a ir mejorando, nosotras queríamos de todas formas que quedará plasmada la presencia de los compañeros de las provincias fuera de Buenos Aires porque son quienes a lo largo de los años no han tenido voz, hay un gran desconocimiento sobre la profesión y su importancia en muchas provincias, donde ni siquiera el cargo de bibliotecario está creado a nivel educativo, en otras los cubren docentes sin formación específica o en cambio de funciones.

**[PC]: Aparte de bibliotecarias egresadas de diversas instituciones, se tomó la decisión de que puedan afiliarse profesionales con mínimo un año de cursado de la titulación intermedia reconocida oficialmente por el Ministerio de Educación ¿Por qué?**

**NC:** Tuvimos en cuenta la realidad de nuestro país: hay muchas colegas que se han recibido en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N.º 8 [NOTA 11], que otorga un título intermedio que les permite trabajar en bibliotecas, especialmente en el interior del país. Entonces hay muchas que no han concluido los dos años siguientes para ser bibliotecaria profesional, pero están trabajando y tienen ese título intermedio. Hablando con profesores del instituto, nos decían que no es en realidad un título sino una certificación, pero por lo menos tienen un año de cursada y están trabajando, con antigüedad y todo, y nos pareció justo reconocer a las colegas.

**ML:** Sí, yo también estudié en el 8 [NOTA 12], había mucha gente del sur del país, de otras provincias, y también que se desempeñan en bibliotecas populares. Y en este tipo de bibliotecas está el conocimiento del «idóneo», que es la persona que trabaja hace cantidad de años, que no se formó y entonces estaba la posibilidad, de que con ese año de cursada el gobierno de la provincia entregará un subsidio a la biblioteca popular. Entonces, hay muchísima gente que tiene ese título y de pronto tiene 20 o 30 años de trabajo, y verdaderamente son bibliotecaries, no se puede discutir su profesionalismo, aunque no sean un doctor o una licenciada. Si estudiaste, trabajaste y te formaste toda la vida en esto, necesitas un respaldo gremial.

**MF:** Además, si decidimos que las personas que vamos a estar representando son las personas que estudiaron, si hay un título, por mínimo que sea y si el Estado te reconoce como profesional, nosotres te vamos a estar representando legalmente. Incluimos a quienes tienen el mínimo de educación reconocida por el Estado y luego, veremos una forma cuando crezcamos de que esa educación mínima pueda ser un terciario finalizado o una articulación universitaria.

**ML:** Sí, por otro lado, combatimos otras capacitaciones intermedias. El año pasado surgió un curso de tres meses, que ofrecía un sindicato y otorgaba una certificación que habilitaba a trabajar en bibliotecas, y estas personas no están preparadas en tres meses y no pueden tener un título habilitante que esté por encima de otro. Así que antes de tener la estructura que tenemos hoy, nos organizamos a través de los institutos, más bien fueron las profesoras de ahí que juntaron firmas, y se hizo una presentación y el curso quedó de lado. Aun informalmente, nuestras acciones tuvieron resultado, tenemos una convocatoria importante. El poder del sindicato está en sus representades, no es la locura de dos o tres personas.

**[PC]: ¿Cómo continúa el proceso burocrático/administrativo a partir de la presentación del 23 de mayo [día de la asamblea constitutiva]?**

**NC:** Ahora el proceso continúa presentando el estatuto, las firmas de la Secretaría de Actas elegida para la asamblea que tiene que certificarlas frente a un escribano. Se trata de cuestiones que vamos aprendiendo todos los días, encontramos cosas que, no digo que pasa por la ingenuidad, pero sí por el desconocimiento. Por ejemplo, cuando hubo que certificar la firma ante un escribano, allí dicen que además de esta

firma debe haber otras y cada firma certificada tiene un costo. Todo esto que parece quizá una tontería, va dilatando la presentación frente al Ministerio de Trabajo, y son cuestiones importantes y no queremos por precipitadas hacer algo que después nos juegue en contra.

Una vez que eso se presenta en el ministerio, hay un tiempo que puede ser entre seis meses y dos años, para que este organismo nacional se expida y nos de la inscripción gremial. Sin embargo, lo que nos explicaron desde la CTA Autónoma, es que en ese lapso una vez presentado el estatuto y conformada la comisión directiva provisoria (que no es una dirección que se va a quedar, sino que una vez que tengamos la inscripción gremial se vuelve a convocar a que se presenten listas y a través del voto de los afiliados se quedará la comisión que más les guste). Ya podemos actuar como sindicato porque en realidad, no nos da la «legalidad» solamente el ministerio, sino que lo que nos aporta mayor «legalidad» es la representación y acompañamiento del colectivo.

**MF:** Claro, hoy, nos falta la legalidad del Ministerio de Trabajo, no obstante, tenemos la legitimidad que nos dan las más de 500 personas afiliadas al sindicato, es un número enorme y se tienen que seguir afiliando. Pero desde que salió la reunión en la CTA y la cuestión de la institucionalidad, ahí se empezaron también a acercar varias personas.

**ML:** Sí, nos llovieron reclamos y nos taparon de consultas. Ahora cambié la respuesta y empiezo: ¿Ya firmaste la planilla de afiliación? Porque el único poder del sindicato lo da el caudal de afiliados y sin afiliados, no tenemos posibilidad de negociar un conflicto.

**[PC]: ¿Qué criterios se tuvieron en cuenta a hora de pensar la estructura del sindicato y su encuadre en la CTAA?**

**ML:** En síntesis, había un modelo que nos bajaron desde el Ministerio de Trabajo y había que respetarlo para que sea más fácil la aprobación. Entonces, dentro de nuestro grupo, una de las personas que está estudiando derecho y es quien está un poco más afilada con el tema de legislación, fue la encargada de leerlo en profundidad y traducirnos.

**NC:** Sí, esta compañera es de Chaco, no de Buenos Aires.

**ML:** Con su lectura y mirada, empezamos en un grupo de 6 personas a discutir y ver cuáles serían las secretarías que hacían falta. Y en función de la Secretaría de Derechos Humanos, empezamos a pensar, Norma principalmente, qué persona y provincia podría estar incluida en esa área. Fue un trabajo muy de hormiguita, que a medida que iban creciendo las secretarías íbamos contactando a más personas y proponiendo si estarían de acuerdo en formar parte. Les colegas nos agradecen y conmueven por ser convocados, no saben que es un trabajo bastante difícil. Nosotras tres y quienes conformamos el SITBA, nunca paramos, ni sábados, ni domingos, ni vacaciones, siempre estamos en función de esto.

**NC:** Después por secretaría o subsecretaría también, se fueron ajustando ciertas cuestiones. Quizás se necesitaba más tiempo para hacerlo mejor, pero en función de esta premisa de respetar el estatuto base no se modificó tanto y sobre todo teniendo en cuenta que esperamos que más adelante a través de las asambleas se mejoren y ajusten cosas.

**MF:** En esta cuestión de no querer movernos del estatuto modelo jugaba el querer darle una impronta de la estructura básica de lo que nos movilizó desde el 2010 hasta ahora. Una de las cosas que tuvimos como charla y postura, fue que el trabajo horizontal que veníamos haciendo, por más que un sindicato sea una estructura jerárquica, que se siguiera viendo en el trabajo cotidiano. Que estuvieran representadas las provincias, las temáticas planteadas sobre género, memoria y todo lo que nos movilizaba, pero que también dentro de cada secretaría hubiera una coparticipación entre la prosecretaría y la secretaría. Trabajar de manera articulada y romper con la lógica de que la decisión la tomé una persona, aunque la determinación sea en un ambiente más chico.

Teníamos que tener una dinámica que represente la forma en que veníamos trabajando, pasar de ser 10 personas a casi 30 implica tener que modificar algunas formas. Si queremos dar pie a que las personas se empoderen y empiecen a hablar, también hay que darles espacio y ver las dinámicas de participación. Esto es parte de un cambio de estructura, luego también la institución va a ir moldeándose con la

historia de las personas que la vayan constituyendo, mientras tanto nos parecía importante dejar esa impronta marcada en el estatuto.

**NC:** Y en cuanto a la CTA Autónoma, fue el espacio en donde encontramos una escucha abierta. Porque desde ahí, a través de Graciela Córscico, quien fue nuestra interlocutora, que es bibliotecaria de la CTA Autónoma, nos contactamos con Daniel Jorajuria que nos asesoró y compartió la asamblea constitutiva. Él escuchó y pudo entender nuestro planteo.

**[PC]:** En lo que respecta a sus opiniones ¿Cuáles son las implicancias de la conformación del SITBA en la esfera política y sindical del país? ¿Qué impacto tendrá —o se intentará que tenga— en el día a día de los trabajadores de las bibliotecas?

**ML:** Entendimos que teníamos que hacer fuerza para poner a nuestra profesión dentro de las políticas públicas. Porque estamos totalmente influenciados como profesionales. El presupuesto de una biblioteca depende del ministerio o de un municipio, es decir, de la política local o nacional. La creación de cargos, todo lo que tenga que ver con el trabajo depende de la política y entonces si no abrimos la boca, no hacemos peticiones y no intentamos mejorar eso que nos está perjudicando, nadie lo va a hacer por nosotros. Eso es así, incluso si no empezamos a ocupar esos espacios donde se decide.

Me parece que del impacto sindical del país y de la política nacional estamos muy lejos aún. Todavía no tenemos fuerza de cuerpo en el colectivo bibliotecario, por ahora somos muchos, pero al mismo tiempo pocas personas, y estamos haciendo gran cantidad de fuerza para llevar este proyecto dentro del colectivo. Lo que yo veo es que nos cuesta mucho que el resto de la gente lo asuma como propio y lo salga a militar, difundir. Es un proceso que, así como a nosotras nos llevó tantos años, la gente que se va sumando tiene que hacer su propio proceso de creer verdaderamente el poder que tiene y las posibilidades de accionar.

Hay que construir internamente la cabeza del delegado, del representante sindical en cada una. Es todo muy nuevo. Hay poca experiencia militante, las bibliotecas populares se sostienen con el trabajo voluntario e históricamente funcionaba, pero cada vez es más difícil. No hay una conciencia de ese tipo de participación, de que hay que ir todos los días y dedicar tiempo, horas de forma sostenida para que dé

resultados. No hay un perfil militante a nivel general, mucho se rompió con la dictadura [NOTA 13], y para las nuevas generaciones es mucho más complicado.

**NC:** Con respecto a esta pregunta, como ya mencioné, soy afiliada a SUTEBA desde mi ingreso al sistema educativo. En el SUTEBA de La Matanza, junto con otros colegas, armamos una comisión de bibliotecarios que funcionó un montón porque logramos convocatorias multitudinarias, pero aun así nunca conseguimos que los dirigentes de SUTEBA provincial —con los que la conducción de ese momento tenía una relación muy estrecha—, llevaran el tema de los bibliotecarios a las paritarias. Lo mismo pasó con la Unión de Trabajadores de la Educación (UTE) [NOTA 14] y son los sindicatos donde aun siendo minoría, somos un número bastante importante.

Ellos hasta ahora, no ven el «peligro» de un sindicato que recién empieza, pero sí te cuestionan y les molesta. Los cuestionamientos que yo escuché en ese sentido eran, por ejemplo, «bueno, pero entonces ¿vamos a hacer un sindicato para cada personal? ¿Va a haber un sindicato para preceptores, ayudantes?» Y la verdad es que en tanto el sindicato mayor que aglutina a todos los trabajadores no dé respuesta a la mayoría, sí, eso va a ocurrir. No me corresponde que me lo plantee yo como afectada, tienen que proponérselo como dirigentes. Entonces creo que en ese sentido vamos a hacer ruido en tanto logremos mayor afiliación y participación de los compañeros, porque más allá de la creación del sindicato tiene que haber afiliación y participación de la gente.

No es solamente afiliarse y reclamar respuesta, sino que también es necesario participar. La dictadura nos arrebató a quienes debían ser nuestros dirigentes, con quienes deberíamos haber aprendido, habernos formado en un montón de cuestiones: sindicales, ciudadanas, de participación. Nosotras nos criamos en dictadura e hicimos un click en nuestras vidas. Esas «ausencias» en cuestiones de práctica política, también se ven reflejadas en la currícula de formación profesional y eso hace que no se hable de políticas nacionales, sí se habla de políticas públicas, pero ni siquiera se refiere a políticas públicas con el bibliotecario como partícipe activo en la formulación de las mismas. Sino solo como brazo ejecutor.

En este sentido, pensamos que el bibliotecario o la bibliotecaria es quien lleva a cabo la política pública que generó un grupo de gente que está en el Olimpo [NOTA 15], y no conoce la realidad del territorio. No empoderamos a nuestros estudiantes y a los profesionales para reconocer la importancia de su trabajo, de sus implicancias en la comunidad, de que puede y debe participar en la generación de políticas públicas.

¿Por qué podemos? Porque somos les que conocemos el territorio y las realidades. Sin embargo, se toma como natural que cuando un grupo comienza a generar la posibilidad de un proyecto o una política, no tome en cuenta la palabra de les bibliotecaries. Aun cuando está relacionada directamente con cuestiones que tienen que ver con su labor. Acá es importante que no nos enfoquemos solamente en el tema de la lectura porque nosotres mismas nos reducimos solamente a esa temática.

Tomar posicionamientos políticos lleva también a otros riesgos. A veces nos cuesta hacerles entender a les alumnes, por ejemplo, la importancia de la participación en los centros de estudiantes. Sobre todo, por la injerencia que se puede tener en la definición de las clases, el trato de les docentes y muchas cuestiones que no siempre se toman en cuenta porque lleva tiempo y eso es lo que falta.

Siempre existe, ante una primera propuesta, esta idea de «no, no vamos a poder» pero bueno, eso es lo que tenemos que superar. Al menos intentarlo, marcar la cancha en algo, proponer. Muchas veces con esta cuestión de que «no va a resolverse» dejamos pasar muchas cosas. Para quien la está pasando mal, aunque sea ver que nos estamos moviendo es un atisbo de esperanza, un pequeño granito que se le puede dar a alguien. El resultado después va a depender de les de arriba.

**[PC]: ¿Cuál es el rol que pueden tomar las instituciones donde se estudia bibliotecología y los institutos de investigación que deseen acompañar el proceso que se viene dando con el SITBA? ¿Qué articulaciones piensan que son posibles?**

**ML:** No sabemos cuál es el rol que van a adoptar. Lo que sí pensamos es que tenemos que acercarnos y empezar a peticionar. Estamos hablando ahora con la directora de la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros [NOTA 16]. En nuestra agenda decimos «tenemos que encontrar a alguien de La Plata, y de acá, de allá y decirles nuestras propuestas». Ahora, ¿cómo van a reaccionar? No sabemos si van a darle importancia.

**NC:** Sí, más allá de eso, todas estas cuestiones que hablamos anteriormente consideramos que deben incluirse en la currícula. Es muy importante recordar a los colegas desaparecidos que no es algo de lo que se hable, pero como colectivo debemos traer porque es parte de nuestra historia, nos constituye. Sin embargo, estas cuestiones más relacionadas con la participación esperamos que quizás se vayan cambiando en lo académico con las nuevas generaciones.

**ML:** Considera que de base en la formación hay también una norma general, una definición del bibliotecario neutral, que exige que no tenga ninguna orientación y que sea apolítico. Esto está muy metido en las tripas, nos ha pasado muchas veces que hacemos un planteo y enseguida salen a decirnos de mal modo «ustedes se meten en política, eso qué tiene que ver, etc. etc.».

**NC:** Sí, como si desde la elección de un libro ya no hubiera un posicionamiento.

**[PC]: ¿Qué proyectos tienen en el corto plazo para concretar?**

**ML:** Nuestra idea es ir juntándonos y listar todos los temas que nos preocupan para poder presentarlos a funcionarios de cada área. A nosotras también se nos genera internamente un cuestionamiento donde evaluamos pros y contras, si esto nos va a servir o no. Siempre es mejor presentar las cosas, aunque lo que sigue la verdad que nadie lo sabe. Muchas veces algunas presentaciones no tienen finalmente el resultado que una espera no obstante podemos después encontrarnos con otra cosa mejor.

**NC:** En el corto plazo nos interesa ponernos en contacto con autoridades, para plantear la situación de les bibliotecarias. Proponer y dejar en claro que donde haya una biblioteca tiene que estar a cargo un/a bibliotecario/a, porque el Estado invierte en la formación de bibliotecarios, tiene personal capacitado y, sin embargo, los puestos en las bibliotecas los ocupan profesionales de otras áreas, que sí pueden ser competentes, muy avezados en otras cuestiones, pero sin formación bibliotecológica. Si estás invirtiendo en la formación específica de bibliotecarias, documentalistas, profesionales, licenciadas, etc., esas personas tienen que tener la posibilidad de trabajar en los ámbitos para los cuales están preparadas y se han formado de diferentes maneras. Mínimamente nos parece necesario plantear esta cuestión.

La verdad ahora la mayoría son proyectos a largo plazo porque está todo bastante encadenado a obtener la inscripción, que facilita muchas cosas, como por ejemplo que las capacitaciones que tenemos pensadas tengan puntaje o sean valoradas de otra manera. Igualmente, eso no es un impedimento porque la idea es ofrecer propuestas de formación que creemos que son necesarias para el colectivo y que no son sólo académicas. Partir de temas básicos como puede ser el manejo de los

programas Word o el Excel. Este tipo de propuestas tienen que ver con dar respuesta a necesidades reales de la mayoría.

Otra de las iniciativas que queremos llevar adelante es que el día 13 de septiembre hagamos una «visibilización de la profesión». Que en cada lugar y localidad, les bibliotecaríes de ahí se unan y sean «visibles» para su comunidad. Estamos invisibilizados por nosotros mismos muchas veces y me parece que hay que decirlo con orgullo «soy bibliotecarie, hago todo esto, no me dedico solamente a ordenar libros». Yo muchas veces me enojo porque veo el trabajo, por ejemplo, de las bibliotecarías escolares que es enorme y está tan reducido a una monotonía de la promoción de la lectura cuando en realidad es mucho más amplio y rico.

**[PC]: ¿Cuáles son los desafíos más importantes que enfrentan en el SITBA en los próximos tres años?**

**NC:** Creo que hoy el desafío más importante es seguir acercando compañeros al sindicato. Mientras más participen y se afilien, vamos lograr una correlación de fuerza que nos va a posicionar diferente frente a otros, al momento de pedir una entrevista con alguien, por ejemplo. Otorga representatividad. Sostener cuestiones básicas que siempre tuvimos en cuenta y mantener vivos los temas relacionados a los derechos de les bibliotecaríes también es un gran reto.

**ML:** Ahora estamos peleando por la firma y el papeleo, eso nos detiene bastante. Estamos recién comenzando, la verdad que no estamos en condiciones de presentar una carpeta de proyectos porque todavía somos poca gente, estamos aprendiendo cómo accionar, participar y enseñar a otros. En principio, el desafío mayor es repartir esta idea y afiliar, seguir sumando gente. Hay que romper ese paradigma, hay bibliotecaríes en todo el país, en todas las unidades educativas debería haber bibliotecarios, hay muchos en universidades y hay que organizarse.

Ese es el desafío mayor: difundir y que se atrevan a sumarse. Romper con los prejuicios alrededor de la organización sindical en un colectivo muy pero muy conservador, donde nos formaron con la idea de no participar porque eso nos robaba nuestra neutralidad e identidad profesional. Romper con todo eso y mostrar que puede haber un trabajo político en defensa de los derechos que puede dar, en la práctica, una ayuda positiva.

## NOTAS

1. La CTA es la Central de Trabajadores y Trabajadoras de la Argentina que surge en 1992 al escindirse de la Confederación General del Trabajo (CGT). Para más información: <https://www.cta.org.ar/>
2. Para más información: [https://www.suteba.org.ar/inicio\\_1.html](https://www.suteba.org.ar/inicio_1.html)
3. «Limpiado», en lenguaje coloquial, se refiere a que no le dieron importancia y luego la desarticularon hasta que dejó de existir.
4. Para más información: <https://ate.org.ar/>
5. Para más información: <https://abgra.org.ar/>
6. Para más información: <https://www.upcndigital.org/tpngcba/>
7. La entrevistada se refiere a la Asociación Gremial de los Trabajadores de Subte y Premetro, que conforma este sindicato por no ver representados sus intereses en el sindicato que nucleaba a los trabajadores tradicionalmente, esto es, la Unión Tranviarios Automotor. Para más información: <https://www.sindicatodelsubte.com.ar/> Asimismo, puede consultarse el artículo de Arias, Menéndez y Salgado (2013), titulado «Los desafíos de construir institucionalidad: el sindicato del subte de Buenos Aires». [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/23823/CONICET\\_Digital\\_Nro.d0a6454a-866f-4dcc-a9eb-a7b1a80e0450\\_M.pdf?sequence=14&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/23823/CONICET_Digital_Nro.d0a6454a-866f-4dcc-a9eb-a7b1a80e0450_M.pdf?sequence=14&isAllowed=y)
8. Esta expresión hace alusión a que no exceda los límites de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
9. Esta consigna feminista, que surgió en 2015 en Argentina, representa al movimiento de protesta contra la violencia hacia la mujer y las diversidades genérico-sexuales.
10. En Argentina se instituyó como el Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia.
11. Esta casa de estudios, ubicada en la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires, ofrece tres carreras de formación bibliotecaria en modalidad presencial y semipresencial. Más información en: <https://is8.com.ar/>
12. La entrevistada se refiere al mencionado instituto superior de formación docente.
13. La entrevistada se refiere a la última dictadura cívico militar en Argentina (1976-1983) caracterizada por un régimen de gobierno autoritario, un plan sistemático de terrorismo de Estado, que incluyó robo de bebés (y ocultamiento de su verdadera identidad), tortura y desaparición de personas.
14. Para más información: <https://ute.org.ar/>
15. La entrevistada se refiere a un estado de ceguera y obstinación producto de un desconocimiento o indiferencia de la realidad.

16. La actual directora de esa institución es Laura Palomino. Para más información: <http://www.bnm.me.gov.ar/>



<https://sitba.ar>



Promoviendo seguridad e inclusión en bibliotecas: actividades en Misiones. Curso, charla y jornada.  
**SiTBA.**



RETRATO DE LECTOR

**Augustus Leopold Egg**  
**Las compañeras de**  
**viaje (The Travelling**  
**Companions)**



Augustus Leopold Egg: *Las compañeras de viaje (The Travelling Companions)*, 1862.

Óleo sobre lienzo, alto 65,38 cm × ancho 78,79 cm.

Propiedad del [Museo y Galería de Arte de Birmingham](#), Reino Unido. En exhibición.

Más información en nuestro [blog en Blogger](#).



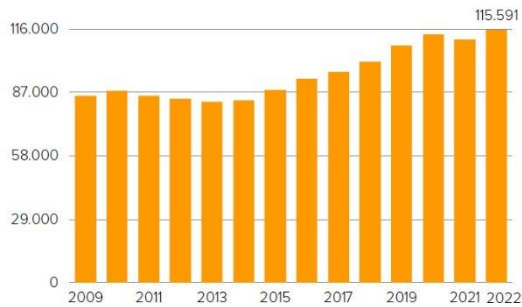
\* Capítulo IV.A.2. del *Anuario de Estadísticas Culturales 2023* del Ministerio de Cultura y Deporte del Gobierno de España, con datos del INE en 2022. *Estos anuarios se van publicando casi al final del año siguiente a los datos*, en el mes de noviembre (es decir, al leer en el año en curso la última edición del anuario, estamos leyendo datos de hace dos años). A continuación, «Síntesis de indicadores estadísticos culturales» sobre empresas culturales, en pág. 28 del *Anuario de Estadísticas Culturales 2023*.

Son **133 083 empresas con actividad cultural como su principal** a principios de 2022, según el Directorio Central de Empresas (DIRCE), **el 3,9 % de las empresas registradas.**

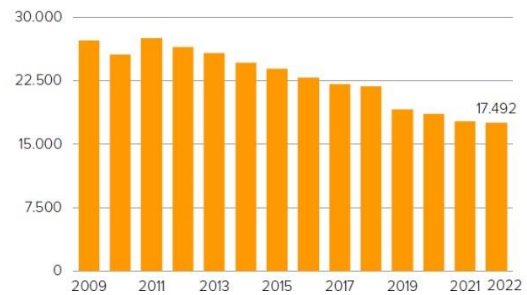
**En estas 133 083 empresas con actividad cultural:**

- **115 591** (86,9 %) se dedican a actividades de edición, bibliotecas, archivos, museos, cinematográficas, vídeo, radio y televisión, artísticas y espectáculos, entre otras; en resumen, **actividades de industria o servicios.**
- **17 492** (13,1 %) se dedican a **actividades de comercio o alquiler** de bienes culturales.

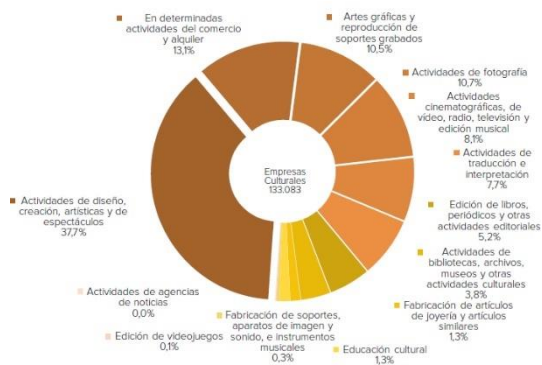
**Gráfico 2.1. Empresas culturales en determinadas actividades de la industria y los servicios**  
(Valores absolutos)



**Gráfico 2.2. Empresas culturales en determinadas actividades del comercio y alquiler**  
(Valores absolutos)



**Gráfico 2.3. Empresas culturales por actividades económicas. 2022**  
(En porcentaje)



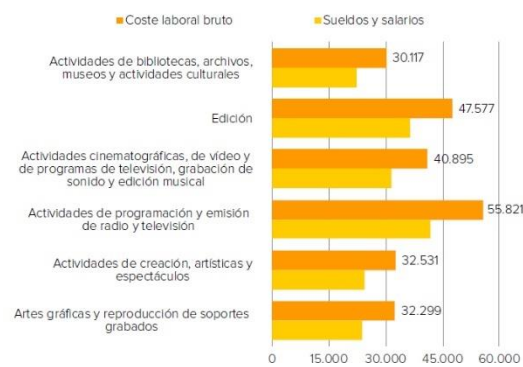
**El empleo en las empresas culturales se distribuye** en forma inversamente proporcional entre número de empleados y número de empleadores:

- 68,9 % no tiene asalariados,
- 25,5 % cuenta con 1 a 5 trabajadores,
- 5,1 % funciona con 6 a 49 asalariados,
- 0,5 % emplea a 50 o más asalariados.

**Por comunidades autónomas, de mayor a menor empleo cultural:**

- Comunidad de Madrid: 21,4 %,
- Cataluña/Catalunya: 19,9 %,
- Andalucía: 13,7 %,
- Comunidad Valenciana/Comunitat Valenciana: 9,9 %.

**Gráfico 2.4. Coste laboral por trabajador por actividades económicas. 2022**  
(Euros por trabajador/año)



**Juana Manso**

**Lengua mocoví**

**Sepideh Karami**

**Comprensión lectora**

**Guillermo Núñez**

**Sindicato bibliotecario SITBA**

**Augustus Leopold Egg**

**Cifras del mercado. Empresas culturales**

**kronotipo  
de  
aldomanucio**

**n.º 76 (octubre-diciembre de 2024)**

**año XIX, n.º 4**

**ISSN 1886-3515**

