UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN

*Ciclo de políticas del área de Lengua: definiciones curriculares
para la formación y el trabajo docente en la educación primaria
en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1979-2019)*

Matías Perla

Tesis para optar por el grado de Doctor en Ciencias de la
Educación

Directora Dra. Carolina Cuesta

Febrero de 2021

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	5
INTRODUCCIÓN.....	6

PRIMERA PARTE. LAS PERSPECTIVAS DIDÁCTICAS DOMINANTES Y LA FORMACIÓN DOCENTE

1.1 La perspectiva psicogenética: un programa de intervención curricular.....	23
1.1.1 Procesos cognitivos y comportamientos de lectura y escritura como objeto de enseñanza.....	38
1.1.2 Una perspectiva didáctica homologada a política curricular regional de formación docente.....	49
1.2 Perspectiva sociocultural. Gestos de criticidad en la enseñanza de la lengua.....	62
1.2.1 Criticidad del enfoque comunicativo y el estructuralismo.....	67
1.2.2 Literatura, narrativas pedagógicas y formación docente.....	79

SEGUNDA PARTE. ABORDAJE TEÓRICO-CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO

2.1 Trabajo docente, cultura escolar y saberes en la vida cotidiana de las escuelas.....	91
2.2 Directrices de los organismos internacionales, políticas curriculares y disciplina escolar.....	99
2.3 El carácter ahistórico de las reformas educativas.....	128
2.4 La participación de especialistas en la definición de las políticas curriculares.....	132
2.5 Una perspectiva etnográfica de la enseñanza de la lengua y la literatura.....	137
2.6 Las políticas curriculares y sus efectos en el trabajo docente de enseñar.....	141

TERCERA PARTE. UN DOBLE ENFOQUE DE LENGUAJE PARA LA RECONFIGURACIÓN DEL ÁREA LENGUA

3.1 La fijación de un proyecto curricular local.....	153
3.2 Definiciones curriculares de alcance global para la enseñanza de la lengua.....	156
3.3 Una orientación comunicativa para la comprensión y producción de textos.....	169
3.3.1 Contenidos disciplinarios, características evolutivas de los alumnos y pautas didácticas.....	182

3.3.2 Fundamentos psicológicos, saberes pedagógicos y aprendizaje para lograr una “comunicación eficaz”.....	193
--	-----

CUARTA PARTE. FORMAR SUJETOS EN LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

4.1 Lectoescritura y sus usos funcionales en una escuela de la democracia. Pluralidad de marcos de referencia para el trabajo docente de enseñar.....	204
4.2 Competencias, autoaprendizaje y lectura, escritura y alfabetización para la comunicación.....	216
4.3 Formación docente en prácticas lingüísticas de hablar, leer y escribir.....	232

QUINTA PARTE. DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA A LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

5.1 Consolidación de un proyecto curricular local y definiciones globales sobre la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje a partir de enfoques curriculares.....	240
5.2 Escuela en “crisis” e “intervención didáctica” en proyectos para formar sujetos competentes.....	250
5.3 “Misión” de la escuela y sustitución de su objeto de enseñanza: enseñar comportamientos del lector, escritor y hablante oyente competente en lugar de “lengua”.....	271
5.4 Enseñanza de las prácticas del lenguaje como “mayor responsabilidad” que enseñar lengua.....	286

SEXTA PARTE. CONSOLIDACIÓN DE UN PROYECTO DE FORMACIÓN DE SUJETOS COMPETENTES EN LENGUAJE

6.1 Selección y especificación de competencias de comunicación.....	297
6.2 Los “quehaceres” como contenidos de enseñanza: transposición didáctica, saberes de disciplinas de referencia y prácticas sociales.....	300
6.3 Continuidad de un proyecto de formación en competencias.....	319

SÉPTIMA PARTE. LA PRODUCCIÓN DE DOCUMENTOS COMO DISPOSITIVO DE IMPLICACIÓN EN LA FORMACIÓN Y TRABAJO DOCENTE

7.1 La formación docente inicial y continua como formación en la política curricular.....	329
7.2 Retomar y profundizar la racionalidad del trabajo docente de enseñar: metas, objetivos, enfoque, progresiones y evaluación de aprendizajes.....	344

OCTAVA PARTE. LA INTERPRETACIÓN Y TRADUCCIÓN DE LAS POLÍTICAS CURRICULARES EN LA FORMACIÓN Y TRABAJO DOCENTE DE ENSEÑAR

8.1 Efectos de las políticas curriculares en la formación y trabajo docente de enseñar.....	361
8.2 Racionalidad didáctica, responsabilidad y sentido como fundamento de clases de maestros en formación.....	364
8.3 Las nominaciones efectivas de contenidos de enseñanza de los docentes.....	372
8.4 Desconcierto metodológico en el trabajo docente de enseñar.....	384
8.5 Interpretación y traducciones de las políticas curriculares en la formación continua.....	389
9 CONCLUSIONES.....	401
10 BIBLIOGRAFÍA.....	408
11 ANEXO.....	444

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer a mi Directora de Tesis, Carolina Cuesta, por su constante acompañamiento, su continua apuesta por el trabajo colectivo y su inmensa generosidad. Fue ella quien desde el inicio me transmitió confianza e incentivó a realizar esta investigación, quien siempre me ofreció su saber y su experiencia, ofrecidas que son las de una auténtica maestra. De todo lo que me ha brindado en los años en que trabajo y me formo con ella, quiero mencionar su notable posición ética y humana, sostenida en cada acción emprendida, tanto para con su equipo como para con los docentes con quienes comparte cotidianamente su labor.

Agradezco también a mis compañeros de la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE), Mariano Dubin, Matías Massarella, Manuela López Corral, Mariana Provenzano, Virginia Verdugo, Malena Botto y Fernanda Ronconi. Forman parte de esta tesis sus aportes que son también la expresión de un enorme trabajo colectivo. También a María Inés Oviedo, compañera de UNPE pero, sobre todo, gran amiga, quien también me alentó a emprender este camino allá por 2015 en un viaje a Tucumán.

Quiero agradecer a mis compañeros de los Institutos de Formación Docente de CABA: Marcelo Carpintero, Federico Maloberti, Claudia Toledo, Andrea Mandurino e Isabel Venazco. Tanto en los acuerdos como en los disensos, con ellos he compartido -y comparto- la pasión y el compromiso por una formación de maestros al servicio de la escuela, de nuestro pueblo y de sus intereses. A los docentes que desde sus lugares de trabajo me acompañaron en los primeros pasos dados como maestro de Primaria: a Mariano Mango y Alfredo Montenegro. Y, sobre todo a Gabriela Solá, Cristina Fasano y Diana Gonzalez. También, y en especial, mi más sincero agradecimiento a quienes fueron mis queridos maestros de primaria de la amada Escuela Normal Superior “Mariano Acosta”: Adrián Ballesteros, Emilio Ruttenberg, Eduardo Fuentes, Vicente Politti y Juan Carlos Carrara. Ellos son parte esencial de mi formación humana y profesional.

Agradezco a: Aníbal Bogado, Oscar Mauriño, Guillermo Feres Castillo, Santiago Feldman, Pablo Bulzoni, Rodrigo Feijoó, Christian Altamiranda. A Sergio Scarfò, Diego De Mauricio, Mariano Scorzelli, Alejandro Cornide, Conrado Bonecco y Ezequiel Bonecco (siempre en mi recuerdo y en mi corazón). A Alejandro Gelman, Leonardo Kordon y Diego Alvarez Newman (quien es parte fundamental de esta tesis). También a Ramiro Vicente, Martín Galli y Amaranta Gentile. A Hernán Flores. A Celia Clara Fischer. Ellos son grandes amigos y quienes siempre no me han hecho más que “entero bien”.

Doy gracias a mi familia. A mis padres Gustavo y Viviana y mis hermanos Celeste y Mariano: siempre, en todo momento, me han brindado su incondicional apoyo. A Christian Perla, Dino Ciarlo y Gustavo Castaño, porque son mis hermanos también.

A la memoria de mi abuelo, Eduardo Passarelli, porque es siempre mi referencia fundamental. Y a la de María Simone.

Por último, quiero agradecer a mis grandes amores en esta vida. Primero a Analía. Ella es mi alegría, mi sostén y mi desafío. Gracias eternas por tu constante apoyo. Y también a nuestras dos amadas bellezas, Iria Maite y Caterina Lua, quienes soportaron con grandeza infinita este arduo proceso.

Esta tesis nunca hubiera sido posible sin el inmenso amor de ellas tres.

INTRODUCCIÓN

Ciclo de políticas del área de Lengua: definiciones curriculares para la formación y el trabajo docente en la educación primaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1979-2019) constituye una indagación sobre una serie de iniciativas conformadoras de un *ciclo de políticas*¹ para el área Lengua, extendido a lo largo de cuatro décadas. Las notorias continuidades y, también, las significativas variaciones en el desarrollo de dicho ciclo alcanzan la formación y trabajo docente en los términos de su vínculo con la enseñanza de la lengua -que comprende la alfabetización- y la literatura, para el nivel primario en la Ciudad de Buenos Aires (en adelante, CABA).

Al indagar las características del ciclo de políticas antes mencionado, se observa una intervención de carácter primordialmente documental desde la que se impulsan definiciones curriculares que promueven una serie definida de desplazamientos. Uno de estos desplazamientos es aquel que disloca la enseñanza de la lengua y la literatura en su vínculo con la formación docente para, en su lugar, posicionar el *aprendizaje del lenguaje*. Otro desplazamiento consiste en la remoción de los *saberes docentes* para asignar un espacio central a los *saberes pedagógicos*. Remoción de saberes que, asimismo, ha traído aparejada no solo la erosión de la autonomía profesional del *trabajo docente* y de las tradiciones históricas que lo conforman, sino, como contrapartida, un alto incremento en el grado de participación de especialistas en las definiciones curriculares. También es posible advertir un desplazamiento sostenido de los saberes disciplinarios de referencia (lingüísticos al igual que literarios) en manos de los saberes pedagógicos y didácticos. De acuerdo con este último desplazamiento, los contenidos de enseñanza, históricamente provistos por las disciplinas de referencia adoptan una posición periférica. Mientras que otros contenidos son creados a partir de reificaciones de conceptos proporcionados por la psicolingüística y la psicología cognitiva, así, adquieren un lugar central. En cuanto a los objetivos que se imprimen a la formación de los alumnos se reconocen iniciativas de desplazamientos sucesivos. Primeramente, y como objetivo de formación central, se pasa del dominio de saberes por parte de los sujetos a la subordinación de dichos saberes respecto de las

¹ Con *ciclo de políticas* remitimos al concepto de Ball, Bowe y Gold (1992) referido a los procesos de producción y puesta en acto de las políticas educativas en el marco de *contextos de influencia*. Como explicamos más adelante, las políticas expresan trayectorias y efectos que son pasibles de ser reconocidos y estudiados a partir de la delimitación de sus contextos de definición y puesta en acto. Se plantea así un modo de abordaje teórico y metodológico de las políticas educativas comprendidas como movimientos y como flujos, y no como implementación de lineal de una producción proveniente del Estado. Volvemos más adelante sobre este concepto y también sobre otros empleados en esta Introducción, a saber: *dispositivos de implicación* (Alvarez Newman, 2018), *saberes pedagógicos y saberes docentes* (Mercado, 2002; Rockwell, 2009), *trabajo docente* (Mercado y Rockwell, 1988; Rockwell [2013a] 2018), *reconfiguración disciplinar* (Cuesta, 2019).

posibilidades formativas que brindarían, como, por ejemplo, alcanzar una “comunicación eficaz”. Posteriormente, los objetivos de formación van a posarse directamente en los sujetos sobre los que se especifican atributos ontológicos: tal es el caso del objetivo “formar lectores competentes”. En un sentido convergente con los vectores de los desplazamientos referidos para el trabajo docente de enseñar se impulsa una iniciativa de re-emplazamiento metodológico. Es decir, así como se producen movimientos que van de la enseñanza al aprendizaje, de la lengua al lenguaje, de los saberes docentes a los saberes pedagógicos, de los saberes disciplinarios a los didácticos, y de la formación en conocimientos a la formación de sujetos competentes, se procura desplazar el foco del trabajo docente puesto en la transmisión de saberes y conocimientos. En su lugar, se impulsa que el trabajo docente de enseñar se asuma como suministro de “proyectos” que procuren la “competencia” en la “resolución de problemas” por parte de los alumnos. Por último, y de acuerdo con una lógica similar a la que asumen los desplazamientos señalados, se advierte un movimiento que parte de la consideración de la formación docente ligada a la realización del trabajo de enseñar para ponderar una formación docente que se homologa a la “gestión de aprendizajes”.

Los desplazamientos señalados no se producen en un vacío histórico, ni en la carencia de la existencia de una pretensión dominante o de disputas por los significados en torno de la formación y el trabajo docente. Por el contrario, se enmarcan en las configuraciones históricas de los contextos de influencia (Ball, Bowe y Gold, 1992, Ball, [1994] 2002) y las determinaciones particulares de ciertas *redes de política* (Ball en Avelar, 2016). Dichos contextos y redes de política trascienden el plano nacional y adquieren un carácter global. Es justamente a nivel global que es posible registrar numerosos antecedentes de definiciones sobre políticas curriculares del área estudiada que provienen de organismos internacionales de decisiva influencia. En estos organismos participan especialistas que inscriben en las definiciones curriculares impulsadas o bien sus propios desarrollos conceptuales y metodológicos, o bien los de las líneas teórico-metodológicas a las que adhieren.

Pero, a nivel local, en la arena de decisiones de las definiciones de política curricular, también se incrementan el protagonismo y centralidad de especialistas referentes de determinadas perspectivas didácticas. Así, el referido protagonismo de los especialistas es el que habilita que dichas perspectivas didácticas se agencien en los lineamientos de política curricular. Esto se debe, a su vez, a que estos lineamientos presentan convergencias con aquellos impulsados por diversas agencias supranacionales, lo que los robustece y los vuelve vehículo de expresión de una pretensión dominante. De este modo, las definiciones curriculares para la formación y el trabajo docente en el área Lengua se homologan a las especificaciones de las propias perspectivas didácticas cuyos referentes asumen las autorías de los documentos de política curricular. El agenciamiento de las perspectivas didácticas en las definiciones curriculares trae aparejada una

profusión de publicaciones de documentos que conforman complejos dispositivos que pretenden implicar a los docentes en la pretensión dominante que expresan sus contenidos.

De acuerdo con lo expuesto, *Ciclo de políticas del área de Lengua: definiciones curriculares para la formación y el trabajo docente en la educación primaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1979-2019)*, se propone indagar en las distintas perspectivas que pueden reconocerse como dominantes de la formación docente de nivel primario en el área correspondiente: nos referimos a las perspectivas *psicogenética* y *sociocultural*. Estas perspectivas presentan estrechas relaciones con las políticas curriculares instrumentadas en el área de Lengua. Por consiguiente, resulta imprescindible recopilar, reconstruir, revisar y sistematizar la producción de las perspectivas dominantes acerca de la enseñanza de la lengua y la literatura, y la formación docente para el nivel primario. Al indagar en dicha producción, reconocemos tres ejes ordenadores que identifican sus iniciativas de intervención. El primero, la ponderación de los saberes pedagógicos frente a los saberes docentes (Rockwell, 2009, pp. 27-28; Mercado, 1991, pp. 60-61; 2002, pp. 13-14) constituidos, a su vez, a partir de un doble movimiento. Por un lado, la atribución de significados de connotaciones negativas a la escuela, la enseñanza y los docentes, junto con sus saberes. Por otro, o bien el suministro de conocimientos didácticos, o bien, la asunción de gestos de criticidad. El segundo eje ordenador está dado por la construcción de propuestas didácticas por parte de especialistas agentes de la política curricular en tanto sujetos de la estructuración formal del currículum² (de Alba, 1998), edificadas sobre los saberes pedagógicos devenidos de sus propias investigaciones y experiencias, con escasa atención a los *contextos institucionales y condiciones materiales del trabajo docente* (Ezpeleta, 1992, p.30; Mercado y Rockwell, 1988, pp. 66-70; Viñao, 2002, pp. 77-78). También, justificadas sobre aspiraciones a una escuela que “debería ser y no es”, o acerca de “lo que debería tener” o “no ha podido convertirse” (Hunter, 1988, p. 14; Mercado y Rockwell, 1988, p. 74), por cuanto debe ser transformada de raíz. La eficacia de dicha construcción de propuestas didácticas estaría asegurada por su inscripción y agenciamiento curricular a través de mecanismos de reiteración, recursividad y búsqueda de *implicación* (Alvarez Newman, 2018), es decir, puestas en juego en determinados dispositivos. El tercer eje ordenador se compone por el impulso, difusión y engarzamiento de *eslóganes educacionales* (Dubin, 2019; Fonseca de Carvalho, 2001; Scheffler, 1970) que operan como un sustento aspiracional, emotivo e ideológico, y que orienta sentidos favorables a dicha implicación. Este engarzamiento de eslóganes constituye una pieza fundamental del *control simbólico* (Alvarez Newman, 2018) de los procesos de formación docente reasegurados en una lógica de disposición de evaluaciones, informes, acreditaciones, reconocimientos, entre otros.

² Se trata de un concepto sobre el que volvemos más adelante y se ajusta de manera parcial a las particularidades de nuestro objeto de indagación, ya que ciertamente la participación de dichos sujetos excede la estructuración formal del currículum, pues alcanza a la política educativo-curricular en general.

Si estas perspectivas dominantes se agencian como las definiciones de las políticas curriculares de las últimas cuatro décadas y han establecido líneas de acción, contenidos y elaboraciones metodológicas para el área y nivel, en esta tesis resulta necesario examinar no solo su constitución, sino los contextos específicos en que surgen. Dimensión de estudio que no puede desligarse de los contextos sociales y políticos en que dichas líneas de acción se inscriben y de sus vínculos con políticas educativas direccionadas desde organismos internacionales. En suma, necesitamos analizar cuáles son los contextos de influencia de las políticas curriculares y sus contenidos, y de allí estudiar cómo se vinculan con las perspectivas dominantes. También observar quiénes delinear esas políticas, en qué medida son recogidas, de qué forma se escriben e inscriben, y a través de qué dispositivos se operacionalizan. Asimismo, buscamos dar cuenta de qué efectos tienen sobre el trabajo docente de enseñar, en cuanto dichas políticas son recogidas, retraducidas, negociadas, apropiadas (Rockwell, [1996], 2018), en suma, rebasadas por los actores educativos involucrados, en este caso, los docentes de la formación inicial y continua.

Algunas de las definiciones que resultan como producto de nuestra indagación, y que en esta Introducción estamos adelantando, han surgido a partir de preguntas que nos hemos formulado, tanto antes como durante su elaboración. La pregunta fundamental que guía nuestra investigación puede sintetizarse en las siguientes: ¿cuáles son y cómo surgen las políticas curriculares y sus definiciones para el área de Lengua en el nivel primario de CABA que han acometido la iniciativa de reconfigurar una disciplina escolar histórica y, con ello, el trabajo docente de enseñarla? Y, ¿cuáles son los efectos de las políticas curriculares que pueden reconocerse en las realizaciones efectivas de dicho trabajo? Se trata de una pregunta que no puede dislocarse o desligarse de otras. Por eso, en esta tesis nos preguntamos, además, cuáles son las políticas curriculares que suponen iniciativas de *reconfiguración disciplinar* (Cuesta, 2019) sobre una *disciplina escolar* históricamente denominada y reconocida por distintos actores sociales como *Lengua*. Buscamos saber si son políticas que empezarían y terminarían, o no, con los mandatos de gobierno en una suerte de dependencia respecto de sus signos ideológicos. También, conocer en qué período o historicidad corresponde situar dichas políticas, en qué *ciclos* y *trayectorias de política* (Ball en Avelar, 2016) se enmarcan. Asimismo, nos interrogamos acerca de si dichas iniciativas de reconfiguración disciplinar devienen exclusivamente de movimientos pedagógico-didácticos que pretenderían actualizaciones de contenidos y “prácticas” para “mejorar” una escuela que no sea, al decir de Hunter (1988), una “oportunidad perdida”. También qué tipo de vínculos presentan con orientaciones de política curriculares que provienen de organismos supranacionales. Y, fundamentalmente, indagamos qué tipo de significados movilizan, en tanto *pretensión dominante* y qué estrategias de *control* ponen en juego, en procura de lograr la *implicación* (Alvarez Newman, 2018) en dicha pretensión. Además, en qué medida

contribuyen estas políticas a las descalificaciones, negativizaciones y puestas en sospecha del trabajo docente de enseñar.

Las preguntas aquí planteadas no surgen en una suerte de ajenidad, asepsia intelectual, o neutralidad derivada exclusivamente de la necesidad, en tanto investigadores, del esclarecimiento propio o del afán de conocer y saber respecto de un objeto de indagación determinado. De acuerdo con lo expuesto, y para explicitar cuál es nuestro vínculo particular con el objeto de investigación a partir del que nos formulamos aquellas preguntas que la vertebran, nos apoyamos en la referencia a nuestro propio trabajo docente que se extiende durante veinte años en el sistema educativo de CABA. En primer lugar, entre 1999 y 2009, como docentes de la educación primaria en escuelas públicas y también privadas de dicha jurisdicción, en los Distritos Escolares 6°, 10° y 12°³. En aquella época surgieron varios de los interrogantes que aún nos seguimos planteando acerca del trabajo docente en el marco de la disciplina escolar Lengua y los alcances y limitaciones de las disposiciones curriculares que lo regulan. En numerosas instancias de nuestro derrotero profesional, al dar cuenta de lo que hacíamos como docentes, éramos observados, advertidos de los “riesgos” de nuestras decisiones, en suma, evaluados. Nuestro trabajo docente como maestros de primaria durante fines de los noventa y a lo largo de los dos mil estuvo simultáneamente acompañado por nuestros estudios de profesorado y licenciatura en Letras. De allí que nos inquietara desde el inicio, como lo indicábamos antes, la enseñanza de la lengua y de la literatura, en cuanto teníamos -y tenemos- una filiación particular con estos objetos. Fuimos formados en ellos, en el conocimiento y la confrontación de distintas tradiciones de estudios lingüísticos y literarios. Esta formación muchas veces nos fue impugnada al expresarla como parte constitutiva de nuestra trayectoria que se vehiculizaba en el trabajo docente de primaria, en distintos espacios de capacitación, insistimos, entre fines de los noventa y durante los dos mil⁴. Se trataba de impugnaciones vinculadas a cómo pensábamos la enseñanza pues, debíamos centrarnos en el “aprendizaje”. También, a que pensáramos en la enseñanza de la lengua y la literatura, porque debíamos dejarlas de lado para dar paso a la “lectura y escritura”. De esta manera, podíamos evadir el mote de “docentes tradicionales” y obtener la correspondiente “evaluación positiva” de

³ El Distrito Escolar 6° incluye parcialmente los barrios porteños de Boedo, San Cristóbal, Balvanera, Almagro y Parque Patricios, es decir, la zona Este y parte de la zona Sur de la Ciudad. El Distrito Escolar 10° comprende escuelas de los barrios de Núñez, Saavedra y Belgrano, o sea, la zona Norte. El Distrito Escolar 12° abarca escuelas en los barrios de Flores, Floresta, Villa Santa Rita, Villa General Mitre, esto es la zona Oeste.

⁴ Además, y en simultáneo, desde mediados de los dos mil hasta inicios de los dos mil diez hemos trabajado en escuelas medias, entre ellas, en Centros de Educación de Nivel Secundario -conocidos como CENS-, con alumnos jóvenes o adultos, muchos de los cuales retomaban sus estudios abandonados o los iniciaban después de años de haber finalizado la escuela primaria. Si bien la docencia en escuelas medias nos aportó el conocimiento sobre otro nivel educativo, de complejas realidades institucionales y también de valiosos saberes compartidos con diversos actores de la enseñanza, el hecho de ser docentes de primaria nos proveía de una fuerte identificación con ese trabajo.

nuestro trabajo, al subordinarnos a esas directivas que estaban a tono con las reformas curriculares.

Desde fines de los años dos mil hemos trabajado participando activamente en la formación inicial y continua de maestros de primaria, tanto en institutos de formación docente de CABA como en la denominada “capacitación” docente pública en la misma jurisdicción. Y previo a la primera mitad de los dos mil diez, comenzamos nuestro trabajo de docencia e investigación en el ámbito universitario, en carreras de formación docente continua y, luego, también inicial. De acuerdo con estas dos décadas en las que se extiende nuestro trabajo como docentes en los niveles primario, medio, terciario y universitario es que retornamos a las primeras preguntas que nos hacíamos al desarrollar nuestro trabajo como maestros. Y que luego recuperamos y ampliamos ya como formadores de maestros.

Dado el tenor de nuestro objeto de estudio debimos recurrir a múltiples líneas de investigación que lo aborden o aporten a su abordaje. Pero, además, al optar por la indagación de las políticas curriculares para una disciplina escolar, y en relación con la formación y el trabajo docente, la decisión supuso, como hemos dicho, escoger líneas epistemológicas y metodológicas particulares en una lógica de transdisciplinariedad (Cuesta, 2011; Dubin, 2019), ya que el objeto indagado rebasa, justamente, los límites disciplinares. En efecto, estamos reconociendo como parte de nuestro objeto aspectos históricamente relegados de los desarrollos de la didáctica que en sus visiones prescriptivas, evaluativas y normativas no muestran interés por la materialidad histórica de las escuelas en cuanto a los procesos heterogéneos y contradictorios que en ella suceden, en sus distancias y cercanías con la *norma oficial* (Mercado y Rockwell, 1988, p. 74).

Por lo tanto, dada la especificidad de nuestro problema de indagación respecto del que no contamos con revisiones críticas acerca de aquello que vienen proponiendo las perspectivas didácticas dominantes en sus intersecciones con las políticas curriculares, en cuanto a la formación y trabajo docente en enseñanza de la lengua y la literatura en el nivel, jurisdicción y periodicidad abordados, tomamos dos decisiones. La primera consiste en reconstruir los conceptos centrales e historicidad de dichas perspectivas dominantes para poder comprender el tenor de lo que creemos que son fundamentalmente “experiencias” de formación docente y no investigaciones en sentido estricto, como requisito necesario para el relevamiento de los antecedentes. La segunda decisión implica exponer estos antecedentes para construir nuestro propio marco teórico que se ajuste a las características del objeto de indagación. De acuerdo con esta decisión, es que inscribimos nuestra tesis en la *didáctica de la lengua y la literatura* como *área disciplinar* o *especialidad* (Cuesta, 2011, 2019; Dubin, 2019). Al hacerlo, somos conscientes de que apelamos a una denominación por demás compleja, en cuanto supone una especificidad histórica en relación con los debates, momentos de consolidación y disciplinas involucradas.

También porque comprende una multiplicidad de líneas de investigación con sus correspondientes niveles de polémicas, discusiones y beligerancias diversas. A su vez, forman parte de dicha especialidad sus objetos de referencia, que están particularmente atomizados: lengua, literatura, teoría literaria, alfabetización, lectura, escritura, oralidad, gramática, ortografía, entre otros. En efecto, se trata de un área o especialidad problemática no solo por las luchas que se dan entre las perspectivas de investigación que hacen a su conformación, sino porque muchas de ellas no se consideran a sí mismas como didáctica *de* la lengua y la literatura, sino que, en cambio, se autodefinen como *didáctica de la lectura y escritura* (Castedo, 2007, p. 1) *didáctica de la escritura* (Frugoni, 2006, p. 106), *didáctica de las prácticas del lenguaje*⁵, *didáctica de las lenguas y las literaturas*⁶. Las razones por las cuales optamos por el hecho de asumir la denominación *didáctica de la lengua y la literatura* como aquella en la que inscribimos nuestra tesis tienen como fundamento que las distintas líneas, aunque no se reconozcan todas como didácticas de tales objetos, sí realizan producciones con distintos grados de documentación que los abordan⁷, es decir, *la lengua y la literatura*. Asimismo, caracterizamos al área o especialidad como *problemática* por su particular constitución histórica, a partir de su desmarque de la didáctica general, proceso que se origina en la década de los noventa en el marco de las reformas educativas a nivel nacional y jurisdiccional.

Al postular nuestra investigación como inscripta en la didáctica *de* la lengua y la literatura recuperamos y abonamos al trabajo de Cuesta (2011, 2019) en su reconstrucción histórica localizada en los años noventa acerca de los debates entre las didácticas específicas y la didáctica general (Cuesta, 2019, pp. 31-39) por cuanto permite entender que no existe *una* didáctica de la

⁵ Así se denomina en parte de la oferta formativa en las universidades. Por ejemplo, un seminario de posgrado obligatorio dictado por Delia Lerner en 2016: “Didáctica de las Prácticas del Lenguaje: estado de la investigación”, en el marco de la Maestría en Escritura y Alfabetización y Alfabetización de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), cuya directora fue Mirta Castedo, titular de la materia *Didáctica de la Escritura y Lectura* de la carrera de Ciencias de la Educación también en la UNLP. A su vez Lerner ha dictado *Didáctica de la Lectura y la Escritura* en la Maestría en Didáctica de la Universidad de Buenos Aires. Tanto Delia Lerner como Mirta Castedo son referentes de la perspectiva psicogenética y han asumido, junto a Mirta Torres, María Elena Rodríguez y Ana María Kaufman entre otros, distintos grados de participación en la confección de documentos y diseños curriculares para el área Lengua y Prácticas del Lenguaje en la Ciudad de Buenos Aires desde 1993 hasta la actualidad.

⁶ De este modo son denominados los eventos organizados a partir de los años dos mil y hasta la actualidad por la perspectiva interaccionista socio-discursiva, cuyos desarrollos se inscriben, sobre todo, en la Universidad Nacional de Río Negro y tienen como referente a Dora Riestra -aunque también a otros como Florencia Miranda, de la Universidad Nacional de Rosario-. Nos referimos a las Jornadas Internacionales que se denominan *de Didáctica de las Lenguas y las Literaturas*.

⁷ Cabe señalar que en algunas de las perspectivas dominantes como la psicogenética en ciertos tramos de la producción se asumió la denominación didáctica *de* la lengua o *de* la lengua escrita (Lerner, 1994, p. 24; 2001, p. 127), y de manera más extendida en la perspectiva sociocultural, didáctica de la lengua y la literatura (Bombini, 2015, p. 168; 2018, p. 71). Respecto de las perspectivas dominantes seguimos el estudio de Cuesta (2011, 2019) en el que también incluye al *textualismo cognitivista*, denominación en este caso propuesta por la autora para englobar al conjunto de distintas líneas de la lingüística que también protagonizaron las reconfiguraciones de la disciplina escolar.

lengua y la literatura en una relación de ajenidad respecto de la historia de la disciplina escolar *lengua y literatura*, de los debates de la didáctica general y de las ciencias de la educación como ciencia social (p. 31)⁸. En esta área o especialidad, como ya dijimos *problemática*, inscribimos entonces nuestra indagación que se recorta en objetos particulares: enseñanza de la lengua -que incluye a la alfabetización⁹-, y enseñanza de la literatura, relacionados con la formación docente, la que a su vez es incidida, en distintos grados, por las políticas curriculares del área cuyos efectos pueden advertirse en el *trabajo docente de enseñar*¹⁰ de los maestros.

⁸ En su reconstrucción de las polémicas entre la didáctica general y las específicas, Cuesta (2019) retoma los trabajos de Camillioni [1996] (2006) y Davini [1996] (2006) para dar cuenta de la revisión de las definiciones de la didáctica general de mediados de los noventa, en relación con una lógica interdisciplinaria que sería puesta en riesgo a manos de las didácticas específicas (p. 34). También se revisan replanteos como el de Feldman [1999] (2008), citado por Cuesta (2019, p. 35), de fines de los noventa acerca de la didáctica general que muestran el predominio del psicologismo y de qué manera se han confundido teoría y práctica o los desarrollos de la psicología cognitiva con la didáctica y la pedagogía. Así, la autora recoloca estos debates no en términos de una discusión epistemológica por hacerse de la “doxa”, sino ligados a una lucha profesional-corporativa (p. 38), que en las didácticas específicas se reactualizará mediante las discusiones acerca de qué didácticas serían desplazadas o no reconocidas (p. 39). La autora aclara, además, que hay revisiones de la didáctica general que pueden recuperarse con pertinencia, como el caso de la “baja autonomía” de las didácticas específicas respecto de la general, en cuanto en estas se encuentran síntesis teóricas que le aportarían a aquellas (pp. 39-40). Por ello, Cuesta (2019) historiza cómo en los años dos mil se presenta el debate respecto de la didáctica de “objetos” en los que se reconocen la lengua y la literatura (pp. 40-41) y a partir del cual se engazarán distintas perspectivas, entre ellas, la sociocultural.

⁹ Siguiendo a Soares (2017, 2020), consideramos la alfabetización como un proceso *específico* (Soares, 2020, p. 159), de *naturaleza compleja* (pp. 162) que involucra diversas *facetas* (p. 168). Una de estas facetas es *de naturaleza lingüística* (pp. 162). Desde el punto de vista del *trabajo docente* (Mercado y Rockwell, 1988), y del *trabajo de enseñanza en primaria* (Rockwell, 1982) *asumir la faceta lingüística* (Soares, 2020, p. 167) de la alfabetización -sin detrimento de las otras- supone un trabajo *específico* sobre los sistemas fonológico y ortográfico, en función de promover un “progresivo dominio de regularidades e irregularidades” (p. 165). Atendiendo a los aspectos propiamente lingüísticos de la alfabetización, la entendemos, entonces, como acción social específica constitutiva de la enseñanza de la lengua y no desligada de esta. Caracterizamos esta acción como *específica y constitutiva* de la enseñanza de la lengua dado que -siguiendo nuevamente a Soares (2020)- atiende a “los determinantes sociales de las funciones y los fines de aprendizaje (y la enseñanza) de la lengua escrita (p. 162)”. Realizamos esta aclaración ya que dado el carácter problemático del área o especialidad Lengua y de sus atomizaciones, también de sus luchas, suele escindirse a la alfabetización de la enseñanza de la lengua, incluso, se la ubica confrontada con ella. En resumen, al recortar nuestra investigación en el nivel primario, cuando nos referimos a la enseñanza de la lengua estamos asumiendo que incluye a la alfabetización como una de sus acciones constitutivas.

¹⁰ A lo largo de la tesis empleamos los términos *trabajo docente* (Mercado, 2002; Mercado y Rockwell, 1988) y *trabajo docente de enseñar*. Este último, que se inscribe en el primero, se asume para señalar la dominancia de la enseñanza como parte fundamental del trabajo docente. Falconi (2016) elabora una distinción entre trabajo docente y trabajo de enseñar:

El primero incluye al segundo. Para analizar esta diferencia Citlali Aguilar construye la categoría de ‘trabajo extra-enseñanza’ para considerar a todas las actividades ‘que no implican la transmisión del contenido escolar... [y que constituyen un] ...sinfin de pequeñas tareas que realizan los maestros y que generalmente no se reconocen como trabajo, ya sea porque se encuentran dispersas, o porque son negadas, mientras que a la labor docente se la identifica sólo como enseñanza’ (1997, p.121). De manera semejante el trabajo de enseñar es una de las tantas labores que realizan los profesores [...]” (Falconi, 2016, p. 17).

Empleamos el término *trabajo docente de enseñar* cuando la dominancia del trabajo docente se centra en la transmisión de contenidos y propuesta de actividades más que en otros factores a los que alcanza.

No contamos con desarrollos teóricos que reconstruyan la red de políticas curriculares y sus definiciones en torno de la disciplina escolar Lengua ni en qué contextos se inscriben. Tampoco, de sus dispositivos de formación y reproducción, ni acerca de los impactos y efectos que estas reformas han tenido sobre las realizaciones cotidianas del trabajo docente en el caso la enseñanza de la lengua y la literatura. Si bien se registran trabajos como el de Pastorino (2009) que recuperan una historia de política curricular en CABA desde los años setenta hasta los dos mil, dicho trabajo no focaliza específicamente en el área Lengua, ni se presenta como un estudio de la didáctica de la lengua y la literatura. Otros trabajos como los de Batiuk (2005) y Batiuk y Merodo (2009), o Pineau et al. (2006), estudian políticas curriculares a nivel nacional y también de CABA, pero en términos generales no específicamente disciplinares ni ligados a la formación docente. Desarrollos como el de Merodo (2006) relevan políticas curriculares desde los ochenta y noventa centradas más bien en el currículum que en las reconfiguraciones disciplinares del área específica, en sus vínculos con la formación de maestros. Parte de estos trabajos se encuentran recopilados por Dussel (2006) en un estado de la cuestión más amplio sobre desarrollo curricular, pero sin profundización en la didáctica de la lengua y la literatura y sus relaciones con la política curricular. Este tipo de abordajes y análisis los encontramos en contadas excepciones, como los estudios de Cuesta (2011, 2019) y Dubin (2019), aunque no centrados específicamente en la educación primaria ni en la jurisdicción CABA. También los encontramos en trabajos como el de Nieto (2013) aunque se presentan como una investigación efectuada en otra periodicidad, nivel y jurisdicción distintos a los de nuestra indagación. Parte de los desarrollos mencionados que estudian los procesos de reformas curriculares adoptan como punto de partida la década de los noventa¹¹.

¹¹ Al respecto, cabe mencionar que, en dicha década, con la sanción de la ley 24.195, Ley Federal de Educación en 1993 (de ahora en más LFE, 1993) se producen reformas que impactan de manera decisiva no solamente en la estructuración del sistema educativo (Edelstein y Aguiar, 2004; Saforcada, 2008; Serra, 2004) sino además en la formación docente, en las configuraciones curriculares, las disciplinas escolares y en las condiciones materiales del trabajo docente. Todo ello, como parte de un proceso de inscripción en las transformaciones del Estado propias de dicha década y en consonancia con las políticas globales a las que atiende la República Argentina (Borón, 1997; Gentili, 2003; Puiggrós, 1996). Posteriormente, con la derogación de la LFE (1993) y la sanción de la ley 26206, Ley de Educación Nacional de 2006 (de ahora en más LEN, 2006) suceden cambios que afectan a la formación y al trabajo docente, así como se mantienen ciertas continuidades con la ley anterior. Contamos con estudios sobre políticas educativas que dan cuenta de las características que asumen las reformas en educación desde los noventa en adelante (Alliaud, 2012; Birgin y Davini, 1998; Díaz Barriga, 2001; Dussel, 2005; Marzoa, Rodríguez y Schoo, 2011). Estos señalan que desde dichas reformas se acentúan la profesionalización, innovación y perfeccionamiento docentes, a través de redes de capacitación docente -como los cursos de la Red Federal de Formación Docente Continua (1994-1999) (Serra, 2004, p. 85)- y las múltiples regulaciones curriculares. Desde mediados de los años dos mil en adelante, sin embargo, han acontecido variaciones en las políticas de formación docente, entre ellas, y a destacar, la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) en 2007, la disposición de cuatro años de duración de los profesorados de nivel primario, y la elaboración de nuevos lineamientos curriculares. También, la creación ofertas de formación docente tendientes a superar la organización de cursos debido a su carácter fragmentario y acotado, como el Plan de Desarrollo Profesional Docente 2004-2007, luego, Plan Nacional de Formación Docente, a partir de 2007.

Sin embargo, de acuerdo con las características de nuestro objeto de estudio, observamos que buena parte de las definiciones curriculares de la década de los noventa se entroncan de manera nítida con definiciones de décadas previas, en tanto constitutivas de capas de significados sedimentados. Las perspectivas didácticas dominantes agenciadas en las definiciones de política curricular, y su estrategia de producción de documentos que intensifican la racionalidad y refuerzan un carácter tecnicista para la formación y trabajo docente, se entraman con iniciativas de política impulsadas a fines de los setenta y consolidadas en la década de los noventa. Nuestra consideración respecto del inicio del ciclo de políticas que ubicamos en 1979 no supone que ese año constituya en sí mismo una línea divisoria surgida, como decíamos, de un vacío o aparición “rutilante” (Feldman, 2010). Más bien sostenemos nuestra consideración en que es a fines de los setenta cuando confluyen algunos hitos ligados a la producción de políticas curriculares cuyos rasgos específicos y significados movilizados se extienden, como capas de historicidad, hasta el presente. Por eso, desde nuestro punto de vista, resulta inadecuado asumir que las políticas que se reconocen en determinada historicidad se inscriben en un “vacío” de políticas; por el contrario, son contenidas *por*, confrontadas o hibridadas *con trayectorias de políticas* (Ball, Bowe y Gold, 1992) que las anteceden¹².

Inscribir una investigación sobre políticas curriculares para el área de Lengua y sus vínculos con la formación docente -inicial y continua- en el recorte operado tiene para nosotros una relevancia político-pedagógica sustancial. Relevancia que se explica no solo porque la formación docente constituye una pieza fundamental de las condiciones que posibilitan el acceso de las grandes mayorías populares a la formación educativa en sus distintos niveles. Sino también, porque reconocemos, como parte de sus problemas recurrentes, las posibilidades de ingreso,

¹² En una publicación reciente de United Nations International Children's Emergency Fund (en adelante, UNICEF) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), bajo la coordinación de Flavia Terigi (2018) se realiza un estado de la cuestión acerca de las investigaciones en didáctica de la lengua y la literatura en el nivel medio. En él se afirma que desde 2003 a 2015 predominan las de corte historicista que no se “concentran en las actividades que se desarrollan en las clases” (p. 32). Aprovechamos estas definiciones presentes en el documento aludido para diferenciarnos de dichas evaluaciones sobre el tenor de las investigaciones. En nuestro caso, consideramos que es indispensable la profundización histórica para comprender las realizaciones cotidianas efectivas del trabajo docente, lo que no implica recaer en un “historicismo” desligado del interés por las “actividades del aula”. Justamente, las “actividades que se desarrollan en las clases” nunca se dan por afuera del marco de las culturas escolares, heterogéneas, cambiantes y que expresan, continuidades y discontinuidades históricas. En efecto, uno de los problemas de las investigaciones que se basan en “las actividades que se desarrollan en las clases” como las que reseñamos a continuación, es el carácter ahistórico que asumen en sus abordajes, comprensiones y evaluaciones sobre la escuela, la enseñanza y la disciplina escolar. En suma, adherimos a la proposición de Rockwell (2009) acerca de las posibilidades investigativas que se abren a partir los acercamientos entre historiografía y antropología (Rockwell, 2009, pp. 143-156) en el campo educativo: “Sin duda, comprenderíamos mejor la transformación educativa si lográramos una mayor profundidad histórica en nuestros estudios de las escuelas actuales y, por otra parte, una mayor sensibilidad etnografía en el estudio del pasado” (Rockwell, 2009, p. 150).

permanencia y egreso de las instituciones formadoras de maestros¹³. Además, porque observamos una multiplicidad de líneas de acción en la formación en las que se disputa la recuperación o no de mayores grados de autonomía profesional necesarios para el desarrollo del trabajo docente¹⁴. De acuerdo con lo expuesto, entonces, desagregamos problemas relativos a la formación docente en órdenes distintos, pero con vinculaciones entre sí. El primero se recorta en la formación inicial y se liga a la promoción y retención de los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria (de ahora en adelante, PEP) en cuyo plan de estudios se ubica el Campo de la Formación Específica¹⁵. Se trata de las materias relacionadas con la enseñanza de las disciplinas escolares, puntualmente de la lengua y la literatura¹⁶. La formación tiene desde el inicio relación con el Campo de la Formación en las Prácticas Docentes. En dicho “campo” los docentes en formación realizan “prácticas” y “residencias”, esto es, estadías más o menos prolongadas en escuelas donde efectúan el trabajo docente de enseñar, en el marco de *dispositivos*¹⁷ específicos. Si bien el desglose en la permanencia en la carrera y el egreso es un fenómeno complejo y multicausal que aquí no analizamos, constatamos que, en lo concerniente a los espacios de formación en enseñanza de la lengua y la literatura tanto en los espacios curriculares específicos como en las prácticas, se

¹³ Históricamente en CABA las Escuelas Normales Superiores han llevado adelante los procesos de formación, acreditación y titulación de los maestros, cuestión que se ha visto alterada a partir de 2017 por la decisión de crear la Universidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante, UNICABA). Se trata de la Ley CABA 6053 que fue sancionada por 34 votos afirmativos contra 26 negativos durante 2018. UNICABA asume la formación docente en el nivel inicial, primario y medio, aunque todavía, a la fecha de escritura de esta tesis, sean las Escuelas Normales Superiores junto con otras instituciones formadoras (en total 29 profesorados) las que llevan a cabo la tarea de formar docentes. Esto se debe a los plazos que requiere la aplicación e instrumentación de la ley. La creación de UNICABA se inscribe en el Plan de Transformación Educativa (2017) que incluye el fortalecimiento de la capacitación docente en el área “Prácticas del Lenguaje” y políticas específicas de evaluación. Volvemos sobre este punto más adelante.

¹⁴ Se trata de un problema ampliamente tematizado y debatido (cfr. Alliaud, 1993; Anijovich, Cappeletti, Mora y Sabelli, 2009; Camillioni et al., 2007; Davini, 1995; Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001; Edelstein, 2011; Feldman, 1996; Serra, 2004; Schön, 1998).

¹⁵ El PEP en su plan de estudios comprende tres campos: Campo de la Formación General, Campo de la Formación Específica y Campo de la Formación en las Prácticas Docentes. Volvemos sobre esta estructura más adelante.

¹⁶ Aunque, su denominación oficial a la fecha y desde 2001 no se corresponda estrictamente con esta. Las denominaciones de los espacios curriculares de la disciplina estudiada en el Plan de Estudios del PEP N° 270/01, del año 2001 fueron Enseñanza del Lenguaje I y Enseñanza del Lenguaje II. En 2009, de acuerdo con la Resolución 6635/09 y la Resolución 532/15 y Anexo 532/15 que determina el Plan Curricular Institucional son Enseñanza de las Prácticas del Lenguaje I y II, Alfabetización Inicial y Literatura para la Educación Primaria.

¹⁷ Empleamos la noción de *dispositivo* en los términos de la reconstrucción conceptual que realiza Álvarez Newman (2018), a partir de la noción foucaultiana de *dispositivo* como “red de saber, poder y subjetividad” (Foucault, 1984). Álvarez Newman lo define como “formación histórico-social situada, que no se reduce exclusivamente a lo discursivo, más o menos general capaz de aglutinar en forma de red y dar sentido a una multiplicidad de elementos heterogéneos tanto prácticos como discursivos” (Álvarez Newman, 2018, p. 62). De ahora en adelante, empleamos la noción de dispositivo siguiendo a Álvarez Newman, ya que dicha noción se ajusta con precisión a ciertas características que asume nuestro objeto de estudio.

observan fenómenos particulares y recurrentes que resultan problemáticos para las trayectorias de los docentes que se forman. Por ejemplo, las iniciativas de reconfiguración de la disciplina escolar Lengua (Cuesta, 2011, 2019), que también incluyen a la literatura y la alfabetización para la educación primaria operadas por el Estado, grupos de especialistas y el mercado editorial, afecta las referencias conceptuales de los docentes en formación y se presenta incidiendo en sus trayectorias. Esto se debe a que “deben aprender”, porque lo indican así las políticas curriculares de primaria y de formación docente para el nivel, una “nueva disciplina” que poco tiene que ver con la denominada “tradicional”, dado que se relegan u omiten saberes lingüísticos o literarios que no constituirían el “objeto de enseñanza”. Estos “nuevos contenidos” no siempre se presentan entramados con los saberes culturales y disciplinares adquiridos en la escuela y fuera de ella por los maestros en formación, aspecto que puede explicar efectos particulares pasibles de ser estudiados. Algunos de estos problemas retornan en el espacio de “prácticas y residencia”, cuando, por ejemplo, los docentes en formación deben enseñar contenidos que no están comprendidos en las políticas curriculares del nivel, pero sí forman parte de la escuela cotidiana y de la disciplina escolar que se reproduce y produce en las escuelas, y bajo actividades de enseñanza significadas muchas veces como “tradicionales”. Es decir, en contextos educativos reales y no “ideales”. Asimismo, los maestros en formación deben efectuar su trabajo docente de enseñar incorporando propuestas metodológicas que no siempre contemplan las condiciones materiales del trabajo docente y el contexto institucional, lo que genera efectos traducidos en significados que refieren de maneras particulares. Por ejemplo, “frustración” o “desesperanza”, estados que se derivan de la corroboración de que su trabajo de enseñar no pueda “cumplir”, en parte o totalmente, con una serie orientaciones de otros significados cifrados en eslóganes educacionales (Dubin, 2019; Fonseca de Carvalho, 2001; Scheffler, 1970). Estos eslóganes, que ocupan un lugar recurrente en sus planificaciones, dado que orientan simbólicamente su trabajo, son recuperados de las perspectivas didácticas dominantes agenciadas en las políticas curriculares. Así, el tipo de problemáticas sucintamente aquí referenciadas forman parte recurrente de las preocupaciones que los docentes en formación tienen y son significadas y abordadas de modos a los que es necesario atender. Otro problema atañe ya no a la formación inicial, sino a la formación continua. El propio trabajo docente de enseñar es evaluado y fiscalizado en múltiples instancias a partir de distintos dispositivos: capacitaciones en y fuera de servicio, supervisiones o coordinaciones de ciclo, evaluaciones de los alumnos por parte de organismos del Estado, o especificadas en documentos curriculares, propias del sistema educativo. Las limitaciones que podrían presentar las orientaciones curriculares en el trabajo cotidiano no están siempre avaladas ni recogidas en los dispositivos recursivos¹⁸ de formación:

¹⁸ Volvemos más adelante sobre el carácter de *recursividad* que poseen las lógicas de funcionamiento de los dispositivos de formación de maestros.

profesorado, práctica y residencia, diseño curricular de primaria, capacitaciones docentes en y fuera de servicio centradas en el conocimiento de dicho diseño curricular. También, los postítulos docentes orientados al desarrollo curricular y los programas socioeducativos que reiteran las definiciones y orientaciones del diseño curricular, entre otros. No obstante, frente a estos dispositivos, problemas tales como la enseñanza de la lengua frente a la diversidad lingüística característica de CABA, la alfabetización y sus históricos debates de métodos (Braslavsky, 1962) o sus variaciones en polémicas recientes¹⁹, el mantenimiento o no de actividades como la copia o el dictado, el sentido de la enseñanza de la lengua, la utilidad o no de los manuales escolares, conforman algunos de los tópicos que en innumerables instancias de formación docente retornan como problemas y temas de consulta por parte de los docentes en formación. La autonomía profesional de los docentes tensiona con los dispositivos de control de la reproducción de las propias perspectivas dominantes, en tanto sus propuestas metodológicas son vistas en ocasiones como “desvíos” o prácticas “tradicionales” (Mercado y Rockwell, 1988) que “habría que cambiar”.

En consecuencia, los problemas antes enunciados justifican la pertinencia del presente estudio, ya que no contamos actualmente con un conocimiento ajustado respecto de las políticas curriculares, junto con sus definiciones de los objetos y contenidos de la enseñanza. Todavía menos en sus correspondientes historicidades y respecto de cómo movilizan significados mediante los que procuran orientar, modelizar, controlar, reasegurar gestos, acciones y decires de los docentes respecto de su trabajo de enseñar la disciplina escolar Lengua en la educación primaria de CABA. Por lo tanto, nos proponemos llevar a cabo desarrollos de investigación en didáctica de la lengua y la literatura respecto de las políticas curriculares para la educación primaria de CABA, puntualmente en lo referido a la formación y trabajo docente en las tramas disciplinarias de la enseñanza de la lengua y la literatura. Esta tarea involucra conocer las conformaciones conceptuales y metodológicas implicadas en la enseñanza de la lengua y la literatura que caracterizan a la disciplina escolar Lengua en el nivel y jurisdicción abordados. También requiere la configuración del mapa de las orientaciones, estrategias y dispositivos de las políticas curriculares y de formación docente para el área de Lengua del nivel primario en CABA, atendiendo a sus inscripciones en las políticas educativas nacionales e internacionales. Además, demanda documentar efectos de las políticas pasibles de ser reconocidos en el propio trabajo docente de enseñar.

¹⁹ Nos referimos a debates que han adquirido connotaciones mediáticas durante el 2016 respecto de una serie de las tensiones ligadas a las líneas de la alfabetización a partir del cambio de gobierno en el ciclo 2015-2019. Cfr. Vázquez, Laura. “Educación. Cambiarán el modo de enseñar a leer y escribir”. *La Nación*. Buenos Aires. 15 de noviembre de 2016. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/cambiaran-el-modo-de-ensenar-a-leer-y-a-escribir-nid1956373>

Nuestra hipótesis principal es que las políticas curriculares en sus vínculos con ciertas perspectivas didácticas dominantes para el área de Lengua de la educación primaria en tres de las últimas cuatro décadas llevadas adelante en CABA suponen una reconfiguración de la disciplina escolar que implica orientaciones conceptuales y metodológicas sesgadas en esas perspectivas para la enseñanza de la lengua y la literatura. Dichas orientaciones son consonantes, aunque con distintos niveles de mediación, con las pergeñadas en el seno de diversos organismos internacionales que han presentado iniciativas ligadas a la *formación en competencias*²⁰, aunque, en sus recontextualizaciones, asuman particularidades propias. Las orientaciones, estrategias y dispositivos de las políticas curriculares y de formación docente para el área de Lengua del nivel primario en CABA están signadas por las perspectivas didácticas dominantes -algunas de ellas, de alcance regional- y suponen efectos en las realizaciones del trabajo docente cotidiano. Estas realizaciones revelan distancias y cercanías con la conformación de la disciplina escolar y en cuanto implica a la enseñanza de la lengua y la literatura con su reconfiguración operada por las políticas curriculares y de formación docente -en sus entrecruzamientos con las perspectivas dominantes- para la educación primaria de CABA. Así, el trabajo docente expresa tensiones o negociaciones con la norma oficial, la trayectoria profesional, la formación inicial y continua, sus condiciones de trabajo prefiguradas por el sistema educativo y la cultura y disciplina escolares. Buscamos efectuar una producción de conocimiento sobre las políticas curriculares de la disciplina escolar Lengua que resultan orientaciones de carácter regulatorio, con mayor o menor nivel de intensidad, sobre el trabajo docente de maestros en el área referida y en relación con sus decisiones conceptuales y metodológicas. Este conocimiento puede resultar un marco desde el cual cotejar en qué medida los problemas de enseñanza específicos a los que se enfrentan los maestros en su trabajo de enseñar en el área pues, reiteramos, presentan distancias o cercanías con las orientaciones conceptuales y metodológicas de las políticas curriculares y de formación docente. En suma, en la medida en que buscamos contribuir a una formación docente orientada a los problemas pedagógicos y didácticos que hallan los maestros en su trabajo docente cotidiano, y en sus realidades institucionales y condiciones materiales de trabajo, es que resulta sustantivo comprender el tenor de las políticas curriculares que buscan determinarlo y orientarlo. Asimismo, buscamos comprender si estas determinaciones y orientaciones coadyuvan a la construcción de la autonomía profesional de acuerdo con los problemas a los que se enfrenta el trabajo docente y de enseñar, o si responden a finalidades que la erosionan pues desconocen dichos problemas.

En relación con lo hasta aquí expuesto, estructuramos nuestra tesis en ocho partes. En la primera damos cuenta de las perspectivas dominantes que inciden en la reconfiguración de la

²⁰ Nos referimos tanto a la producción de política educativa internacional producida al respecto desde los setenta en adelante como a la producción del campo académico que le da sostén (Bronckart, 2007; Cuesta, 2011, 2019; del Rey, 2012; Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001; Díaz Barriga, 2009, 2014; Requejo, 2009; Sawaya, 2016) Volvemos sobre este punto más adelante.

disciplina escolar y en la formación docente. Nos referimos a las perspectivas psicogenética, principalmente y, también, a la sociocultural, aunque la influencia de la última respecto de lo expuesto más arriba es menor. Revisamos sus bases epistemológicas y metodológicas que ofician como marco que permite comprender buena parte del tenor de las políticas curriculares que tienen lugar en CABA a partir de la década de los noventa. A su vez, localizamos en cada una de ellas una serie de antecedentes de nuestra investigación. Lo hacemos de manera seguida a la reconstrucción de cada perspectiva porque consideramos que los antecedentes pueden entenderse a la luz de sus planteos.

En la segunda parte damos cuenta de nuestro marco teórico y metodológico, puesto que resulta necesario esclarecer dichas opciones transdisciplinarias para validar nuestras hipótesis de análisis de las perspectivas didácticas dominantes. Pero, también de la reconstrucción de las definiciones de política curricular en la que estas se subsumen como articuladoras sustanciales. Además, es a partir de dicha explicitación que podemos habilitar la construcción de nuestras propias categorías que permiten la descripción y explicación de los fenómenos indagados.

En la tercera parte abordamos la reconstrucción y sistematización de las políticas curriculares que analizamos. En la historicidad abordada (1979-1983) realizamos contrapuntos con los contextos de influencia en su vínculo con el contexto de producción (Ball y Bowe, 1992) de definiciones de políticas curriculares que buscan incidir en la configuración de la disciplina escolar y el trabajo docente. La periodicidad de nuestro análisis coincide con el gobierno de facto (1976-1983) y posee rasgos específicos a los que conviene atender. Entre estos rasgos se encuentra una estructuración del área curricular Lengua en la cual se subsumen los saberes disciplinarios al “enfoque psicopedagógico” del “lenguaje”. Se trata de una característica en la organización del área que se extiende, más allá de sus resignificaciones, hasta la actualidad. En dicho enfoque se prioriza la “comunicación eficaz”, entendida como “comprensión y producción de discursos” y se le asigna una decisiva centralidad al aprendizaje, el que sería impulsado a partir del planteo de problemas.

En la cuarta parte, también realizamos una reconstrucción del contexto de influencia y de producción de políticas del período 1984-1989, que se corresponde con la recuperación de la democracia en nuestro país. Este período presenta continuidades respecto del recorte 1979-1983, pero también diferencias. Las continuidades corresponden a la conservación de algunos lineamientos vectores de las políticas precedentes, como la importancia asignada a la comunicación, el aprendizaje, la resolución de problemas, la impugnación de las descripciones del sistema de la lengua. Las resemantizaciones realizadas en este período, respecto de las políticas previas, son el establecimiento del objetivo de acrecentar la “competencia comunicativa” de los alumnos, a partir del conocimiento de diversos desarrollos metodológicos y resguardando

un espacio de relativa autonomía en el trabajo docente de enseñar. Asimismo, se aboga por el desarrollo de prácticas del “hablar, leer y escribir” en los alumnos, formulación que constituye un antecedente histórico del tenor de las políticas curriculares posteriores.

En la quinta parte, y en una periodicidad que se extiende desde 1990 a 2004, abrevamos en la relación que se establece entre el contexto de influencia y de producción de políticas curriculares, a partir de la cual se establece un trayecto del ciclo de políticas iniciado en 1979 que asume particularidades históricas. A través de un proceso de intensificación de producción de documentos curriculares se establece una iniciativa denodada de reconfiguración disciplinaria. Se trata de un período que se caracteriza por el agenciamiento de una perspectiva didáctica dominante -la psicogenética- en las definiciones de política curricular, en el contexto de reformas educativas, con su correspondiente búsqueda de implicación. En dicho período, si bien se profundizan lineamientos de políticas curriculares previas, como la centralidad otorgada al lenguaje, el aprendizaje, la comunicación y el logro de competencias por parte de los alumnos, se producen a su vez variaciones significativas. Entre ellas, la descripción de comportamientos de los sujetos en la lectura y la escritura, en el marco de un proyecto más amplio de formación en competencias, que requiere de una actualización de los contenidos del área de Lengua en términos de “quehaceres”.

En la sexta parte de la tesis procuramos analizar una periodicidad que comprende desde el año 2004 al 2010 y que se centra en evidenciar de qué manera se afianza un proyecto de formación de sujetos competentes en el área reconfigurada como Prácticas del Lenguaje. Ese proyecto demanda la necesaria implicación de los docentes en comprender la reconfiguración disciplinaria que se focaliza, fundamentalmente, en la sustitución de objetos de enseñanza y la creación de “nuevos” objetos, como los denominados “quehaceres”. Examinamos ese proceso de sustitución y creación de objetos de enseñanza que se corresponde la prerrogativa global de formación en competencias. En este sentido, revisamos la noción de *competencia* y observamos que es colindante con las referencias a los contenidos entendidos como “quehaceres”.

En la séptima parte de nuestro trabajo analizamos de qué modos la iniciativa de reconfiguración curricular demanda la propia formación docente entendida como formación en la política curricular. En una periodicidad que se extiende desde el año 2000 al 2020, se revisan distintas instancias relativas a la formación docente que constituyen dispositivos de implicación en la pretensión dominante presente en las definiciones curriculares. Las instancias de racionalización del trabajo docente de enseñar se ven notoriamente incrementadas no solamente en los ajustes producidos en el diseño curricular de primaria, sino además en los contenidos de las políticas de evaluación, los lineamientos de las capacitaciones docentes, los programas socioeducativos, entre otros. En este sentido observamos que la formación docente entendida

como formación en la política curricular se basa en la recursividad como lógica de los dispositivos de formación. Asimismo, se advierte el carácter tecnicista de la formación docente incrementado en la última década que concibe el trabajo docente de enseñar como un trabajo de gestión de aprendizajes.

En la octava parte de nuestra tesis documentamos significados y realizaciones del trabajo docente de enseñar Lengua a partir de nuestro propio trabajo de campo, realizado entre el 2012 y 2019. En esta parte es posible advertir efectos de las políticas y el tenor de la agencia social de los docentes y otros actores educativos. Emprendemos una documentación de recurrencias asociadas a las maneras en que operan las definiciones curriculares como marco del trabajo docente de maestros en formación, sobre todo en sus planes de clase. Otras recurrencias que pudimos documentar, y de las que damos cuenta, son las múltiples maneras de nominar contenidos de enseñanza y representar el propio trabajo docente. Además, documentamos significados expresados por los docentes en formación inicial y continua frente a la realización de la enseñanza de contenidos disciplinarios. Por último, recuperamos una acción de “capacitación docente” en la que se revelan, por un lado, los dispositivos de implicación en las pretensiones dominantes de las políticas curriculares y, por otro, las negociaciones, traducciones y recreaciones que los actores de la enseñanza hacen de dichas políticas.

PRIMERA PARTE. LAS PERSPECTIVAS DIDÁCTICAS DOMINANTES Y LA FORMACIÓN DOCENTE

1.1. La perspectiva psicogenética: un programa de intervención curricular

En el período que se extiende desde inicios de la década de los ochenta hasta fundamentalmente fines de los años dos mil, aunque con una continuidad que se prolonga hasta la actualidad, se produce de manera creciente y cambiante una serie de investigaciones, experiencias, ensayos educativos realizados en países latinoamericanos sobre enseñanza de la lengua -que incluye la alfabetización²¹-, la literatura y la formación docente. Decimos que se trata de una producción *creciente* por la cantidad de trabajos publicados en los años ochenta y noventa. Y *cambiante*, porque a lo largo de las décadas mencionadas si bien la perspectiva psicogenética mantiene prácticamente inalterados algunos principios fundantes que la constituyen y la dotan de identidad, a la vez modifica caracterizaciones de los aspectos que tematiza y trabaja e incorpora aportes de otras tradiciones epistemológicas y metodológicas. Resulta necesario, entonces, historizar la perspectiva psicogenética, deslindar los aspectos que hacen a su continuidad, tanto en sus concepciones como en sus modos particulares de accionar. Pero, también importa ubicar y precisar las modificaciones y mutaciones que viene realizando para destacar las incorporaciones o préstamos que retoma de otros desarrollos o líneas de estudio a medida en que se prolonga en el tiempo.

Aclaremos que para analizar los modos en que la perspectiva psicogenética ancla sus producciones e intervenciones, en suma, sus grados de incidencia en nuestro objeto de indagación, es imprescindible reconstruir dicha perspectiva sin acotarnos a lo que sólo establece respecto de la formación docente. Ya que los objetos de su tematización y dispositivos propuestos en torno de la formación docente no pueden comprenderse, sobre todo en su tenor, sin atender a los núcleos constitutivos de la perspectiva en general. En efecto, para facilitar su reconstitución y comprensión creemos que es útil aclarar que la perspectiva se organiza y dispone a partir de un conjunto de tópicos vertebradores. En primer lugar, la auto legitimidad que continuamente se adjudica sobre la base de las investigaciones psicogenéticas y psicolingüísticas en las que halla su punto de origen. Luego, la constante atribución de significados de connotaciones negativas a la escuela y al trabajo de enseñar –por extensión, a los docentes-, construida sobre la base de evaluaciones de actividades sobre las que se realizan inferencias sobre las teorías psicológicas o pedagógicas en las que dichas actividades se apoyarían. Asimismo, la postulación de la centralidad del “conocimiento didáctico” por sobre el disciplinar que supone reificaciones

²¹ Hemos explicado en la Introducción a esta tesis que incluimos la alfabetización dentro de la enseñanza de la lengua, siguiendo a Soares (2017).

conceptuales conformantes del “enfoque del área”. Otro de los tópicos vertebradores de la perspectiva psicogenética es la puesta en suspenso de la consideración de la “enseñanza” como acción social. De acuerdo con esta consideración es que se escogen términos como “intervención”, “intervenciones didácticas”, “acción pedagógica”, en lugar de “enseñanza”, en tanto se revela una ponderación del “aprendizaje”. Por último y, conllevando una relación de estrecha proximidad con el segundo de los tópicos de la perspectiva, esto es, la asignación de significados con connotaciones negativas a la escuela, las prácticas de enseñanza -y los docentes- otro de los tópicos en el que se encolumna es el de la “necesidad de transformación de la escuela” tal cual fue y es históricamente. Pues, se deberían cambiar no solamente los contenidos y actividades del área -efectuar una reconfiguración disciplinar o una radicalización de la disciplina escolar-, sino también el abordaje de los tiempos, su asignación correspondiente a los contenidos, los modos de abordar las actividades, el lugar otorgado al docente, entre otras tematizaciones. Todo este desagregado puede englobarse en el significado de “la escuela no debe ser lo que es” (Hunter, 1988) y de allí, que se engargen significados tales como “desescolarizar la escuela” -provenientes del *lenguaje integral* (aunque también de la tradición escolanovista)-, “trascender los muros”, “leer y escribir como se hace fuera de la escuela”, entre otros.

Al emprender la reconstrucción histórica de la perspectiva psicogenética, reconocemos que sus primeros trabajos tienen como punto de partida las investigaciones sobre el aprendizaje de la “lengua escrita” (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1982, Ferreiro, 1983; Ferreiro, Kaufman, Teberosky y Tolchinsky, 1990a, 1990b; Teberosky, 1982, 1984; Tolchinsky y Levin, 1982), en cuanto van a retomar conceptos que funcionan, con posterioridad, como principios rectores de los desarrollos didácticos que elaboran. Uno de los hitos de la producción teórica en que se enmarca la perspectiva estudiada es el volumen de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, publicado en 1979. Según Ferreiro y Teberosky (1979), el libro expone “las reflexiones y las tesis [...] sustentadas en un trabajo experimental [...] en Buenos Aires durante los años 1974, 1975 y 1976” (p. 9), producto de investigaciones que indagan sobre “cuáles son las formas iniciales de conocimiento de la lengua escrita y los procesos de conceptualización resultantes de mecanismos dinámicos de confrontación entre las ideas propias del sujeto, por una parte, y entre las ideas del sujeto y la realidad del objeto de conocimiento, por otra.” (p. 332). Las autoras consideran que hay dos aspectos fundamentales en la comprensión de la alfabetización: “la capacidad cognoscitiva” del niño y su “competencia lingüística” (p. 21). Por lo tanto, se desprende la importancia crucial que tienen para estas tesis dos tradiciones teóricas: la epistemología genética (Piaget, 1961, 1969, 1973, 1977; Piaget e Inhelder, 1969) y la psicolingüística (Goodman, 1967, 1979, 1986, 1994, 1996, 2003; Smith, 1971, 1973, 1975, 1983, 1988). Respecto de la primera, es decir, la epistemología genética piagetiana, resulta clave en términos de la adopción de un marco conceptual -también

metodológico²²-, por cuanto se concibe al sujeto niño como “centro del aprendizaje” (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 30), como “productor de conocimiento” que progresa en este “a través de un conflicto cognitivo” (p. 36) y que es “activo [...] compara, excluye, ordena, categoriza, reformula, comprueba, formula hipótesis, reorganiza, etc., en acción interiorizada (pensamiento) y acción efectiva (según su nivel de desarrollo)” (pp. 32-33). Además, el contenido necesita ser “asimilado por el sujeto” (p. 33) y su “conocimiento objetivo aparece como un logro, no como un dato inicial. El camino a este conocimiento no es lineal: no nos aproximamos a él paso a paso, agregando piezas de conocimiento unas sobre otras, sino por grandes reestructuraciones globales” (p. 34). En suma, se parte de la idea de que “el sujeto re-construye el objeto para apropiárselo a través del desarrollo de un conocimiento” (p. 357) lo que implica “un proceso activo de re-construcción por parte del sujeto, que no puede apropiarse verdaderamente de un conocimiento sino cuando ha comprendido su modo de producción, es decir, cuando lo ha re-constituido internamente” (p. 354).

En cuanto a la segunda tradición, esto es la tradición psicolingüística, Ferreiro y Teberosky (1979), dado que buscan explicar cómo los niños logran “aprender a leer y escribir” (p. 13), establecen definiciones acerca de cómo se conciben la lectura y la escritura. Se trata de una cuestión central sobre la cual la perspectiva psicogenética vuelve reiteradamente en trabajos posteriores y a cuya conceptualización es necesario atender. Así, el marco conceptual en que se inscriben los postulados de las autoras es el de la “psicolingüística contemporánea” (p. 27). Decisión que les permite sostener que “leer no es descifrar” y “escribir no es copiar”²³ (pp. 344-345). En distintos momentos del volumen se impugna la idea de reducción de la lectura a un acto de desciframiento al igual que la escritura asociada a la copia. En su lugar, se reemplazan esas identificaciones con aquellas provistas por los resultados de investigación que en las décadas del sesenta y setenta presentaban los estudios psicolingüísticos. En efecto, Ferreiro y Teberosky (1979) proponen entender la lectura según como la comprende Foucambert (1976):

Foucambert lo dice así: “leer consiste en seleccionar informaciones en la lengua escrita para construir directamente una significación” (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 350).

Y como es comprendida por Smith (1975):

²² En la Introducción al libro se especifica la metodología empleada, correspondiente a la escuela ginebrina: el “método clínico” o “de exploración crítica” que, en esta investigación asumió el carácter de entrevistas individuales en una “habitación de la escuela”. Así, se siguieron grupos de niños de “clase baja y media” durante un año sumando una muestra de 108 niños (Ferreiro y Teberosky, 1979, pp. 40-47).

²³ Estas formulaciones acerca de qué es o no escribir presentan convergencias de significados con algunas de las posiciones de Vygotski (2009), por ejemplo: “A los niños debería enseñárseles el lenguaje escrito, no la escritura de letras” (p. 178).

Smith lo dice así: “la escritura es una forma alternativa o paralela de lenguaje con respecto²⁴ al habla, y la lectura, tanto como la recepción del habla involucra una ‘decodificación significativa’, directa, o comprensión” (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 350).

También se incorporan otros aportes de Smith (1971, 1973), por ejemplo, la explicación que brinda el autor acerca de la lectura entendida como un proceso de interacción entre la “información visual” que proporciona el texto con la “información no visual” que posee “el lector”. Las autoras se basan en esta idea para plantear que “la información visual es provista por la organización de las letras en la página impresa o manuscrito, pero la información no visual es aportada por el lector mismo. La información no visual esencial es la competencia lingüística del lector” (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 345). Cabe destacar que las autoras al inicio de su libro señalan la necesidad de considerar la “competencia lingüística” del niño (además de sus capacidades cognoscitivas). Para ello, recuperan la distinción chomskiana entre *competencia* y *desempeño* en aras de deslindar aquello que el niño *puede* y *sabe* en cuanto a su lengua, pues expresan que “esta distinción nos pone en guardia contra la tendencia -marcadamente conductista- de identificar el saber real de un sujeto, sobre un dominio particular, con su desempeño efectivo en una situación particular” (p. 26).

²⁴ En algunos tramos del libro, las autoras señalan la influencia de los desarrollos chomskianos en la psicolingüística. Los planteos de Chomsky [1957] (2004) en *Estructuras sintácticas* y también en su crítica a *Conducta verbal* de Skinner [1957] (1981), en Chomsky (1977), fueron leídos como una crítica al conductismo. Las consideraciones de la teoría chomskiana respecto de la generatividad, naturalidad y creatividad en el desarrollo del lenguaje se constituyeron en un aporte fundamental para los estudios psicolingüísticos que a su vez incidieron y derivaron en ciertos desarrollos didácticos, como, por ejemplo, la perspectiva del *lenguaje integral* que más adelante retomamos.

Además de explicitar el marco conceptual de la investigación, su metodología y resultados²⁵, en el libro se evidencia con claridad una constante crítica²⁶ a la “escuela” y la “enseñanza” y, por extensión, a las teorías psicológicas que operarían como su sostén. Es decir, que no solamente encontramos en el volumen una construcción teórica a manera de intento por esclarecer cómo es el “punto de vista” del sujeto niño para poder aprender a leer y escribir, sino también la intención de establecer una mirada problematizadora sobre los modos en que se enseña a leer y escribir. Y lo afirmamos porque, a nivel de los significados asociados a “escuela” y “enseñanza”, se sostiene y enfatiza una connotación fuertemente negativa²⁷: “la enseñanza tradicional ha obligado a los

²⁵ De acuerdo con la investigación referida y en desarrollos posteriores, Ferreiro (1991) destaca al niño como un “sujeto activo” que posee “hipótesis” sobre el “sistema de escritura” que no pueden desatenderse, de modo tal que, en el “proceso de adquisición” de la “lengua escrita” se pueden distinguir tres “niveles” de desarrollo. En un primer “nivel de conceptualización” los niños aprenden, en primer lugar, dos cuestiones básicas fundamentales. Por un lado, a ver las marcas escritas como objetos sustitutos –es decir, la escritura representa objetos que no están-. Por otro, a diferenciar modos de representación gráfica, los dibujos (modo icónico) de las letras (modo no icónico). Las letras no siguen la forma del objeto al que refieren: tienen una forma particular (arbitrariedad) y están dispuestas linealmente (linealidad). Posteriormente, los niños aprenden que las marcas escritas permiten nombrar objetos, son el nombre de estos. Pero inmediatamente se cuestionan qué condiciones debe tener una escritura para ser capaz de decir algo: a partir de aquí los problemas a los que se enfrentan los niños se organizan en dos ejes. Uno es de orden cuantitativo: la escritura debe tener por lo menos tres letras para poder decir algo. Este principio se denomina “principio de cantidad mínima”. Otro, es de orden cualitativo: esa escritura debe tener letras distintas. A este otro principio se lo llama “variaciones cualitativas internas”. En un segundo nivel, los niños empiezan a trabajar tanto con los ejes cuantitativo, como cualitativo, o con los dos a la vez. Respecto del primer eje todavía no toman en cuenta la pauta sonora de la palabra, sino que la abordan como una totalidad. Piensan que es posible relacionar la cantidad de letras con el tamaño del objeto referido: cuanto más grande es más letras lleva. Por ejemplo, el significado “oso” debería llevar muchas letras porque es grande, mientras que “mosca” debería llevar menos porque es más pequeña; o más letras para un conjunto de objetos y menos si el objeto es uno solo, más letras si la persona tiene más edad, menos si es más chica. Así, los niños piensan que una palabra no puede tener menos de tres letras y no más de seis o siete. En cuanto al eje cualitativo, pueden utilizar distintas letras para obtener distintas palabras, sobre todo cuando conocen varias letras. Cuando conocen menos, pueden cambiar solo una o dos letras de la misma palabra para escribir palabras diferentes. O cambiar el orden de las letras linealmente para obtener distintas palabras. En cuanto al tercer nivel, corresponde a las conceptualizaciones más conocidas de la psicogénesis que toma en cuenta la dimensión fonética. Se trata de las *hipótesis silábica*, *silábico-alfabética* y *alfabética*. Una de las informaciones más importantes con que cuentan los niños sobre la escritura es su propio nombre o “nombre propio”, ya que les provoca estos interrogantes: ¿por qué estas letras y no otras?, ¿por qué en este orden? En la hipótesis silábica se empieza a controlar las variaciones en la cantidad de letras para escribir una palabra. Los niños pueden hacerlo aportando una letra para cada sílaba, aunque no haya correspondencia fonética. Para Ferreiro (1991) el conocimiento de los distintos niveles de conceptualización permite hacer visibles los avances de los niños que, de otro modo, pasarían desapercibidos. También ayuda a saber cuándo estimular conflictos cognitivos, cuándo no y cuándo proponer soluciones alternativas. Estos desarrollos de Ferreiro (1991) se han constituido en referencias casi exclusivas para la formación docente en CABA, movilizadas en políticas curriculares a partir de la década de los noventa.

²⁶ Esta crítica no constituye una mera enunciación, un detalle sin más, sino que -como vemos más adelante- es pasible de ser leída e interpretada en su fuerza persuasiva en el marco de un contexto de influencia (Ball, Bowe y Gold, 1992; Ball, [1994] 2002).

²⁷ Estas connotaciones negativas se extienden y presentan en publicaciones posteriores, como lo vemos en Ferreiro (1999, p. 153): “La escuela es una de las instituciones más conservadoras que existen en la sociedad. Los cambios en el sistema escolar son lentísimos. En algún texto dije que el único avance que veía en las últimas décadas era la desaparición del castigo corporal. Me da la impresión de que en eso se ha avanzado (no quiere decir que no haya agresión; hay formas más sutiles de agredir)”. Más adelante se señala: “Es terrible reconocer que la escuela todavía funciona como si los libros no existieran” (p. 155). O

niños a reaprender a producir los sonidos del habla” (p. 25), “en su planteo tradicional, la escuela ignora esta progresión natural” (p. 355), “la escuela se dirige a quienes ya saben, admitiendo de manera implícita, que el método está pensado para quienes ya han recorrido, solos, un largo camino previo” (p. 356), “difícilmente la escuela hubiera podido asumir este ‘saber lingüístico del niño’, antes que la psicolingüística lo hubiera puesto en evidencia” (p. 27), “actuando de esta manera la escuela no contribuye a aumentar el número de los alfabetizados; contribuye, más bien, a la producción de analfabetos” (p. 359), “la lectura y la escritura se enseñan como algo extraño al niño” (p. 358), “la práctica cotidiana de la escuela compone, durante un año, su horario con dictado, copia, descifrado, dibujo, volviendo a comenzar como una noria” (p. 357).

Estas críticas merecen ser destacadas, porque permiten entender que si bien en la introducción al libro Ferreiro y Teberosky (1979) postulan que no pretenden “proponer una nueva metodología de aprendizaje” (p. 13), pues buscan ubicarse “por encima de las disputas acerca de los métodos de enseñanza” (p. 37), también aclaran que tienen como “fin último contribuir a solucionar los problemas de aprendizaje de la lecto-escritura en América Latina” (p. 37). Con ello queremos señalar que los desarrollos de Ferreiro y Teberosky (1979) van a implicar no solamente la provisión de un marco explicativo sobre la alfabetización -sostenido, fundamentalmente, en la epistemología genética piagetiana y la psicolingüística, a la vez que en una crítica localizada en la “escuela” y la “enseñanza”, sino que serán justamente los vectores a través de los cuales sí se propiciarán un conjunto de producciones didácticas que constituyen como tal a la perspectiva psicogenética. Estas producciones cuyas definiciones se agencian curricularmente en diversos países latinoamericanos a partir de los ochenta y sobre todo en los

“Yo, maestra, sostengo que el chico no sabe, porque eso me permite tratarlos igual a todos, como ignorantes” (p. 47). También, “el maestro tiene que hablar, explicar, y los niños tienen que escuchar, atender, repetir, conservar. Se supone que así funcionan las culturas de tradición oral [...] Es curioso que ni siquiera la cultura escrita haya entrado a la escuela” (p. 154). Y sigue, “El problema es que la vocación de ser maestro, el querer enseñar, cada vez está más desprestigiado [...] En muchas oportunidades *intenté que algún organismo internacional analizara en serio qué clase de lectores son los maestros. Pero nadie quiere este paquete porque todo el mundo teme los resultados: por ahora evaluamos el rendimiento de los alumnos y no tocamos al maestro porque quién sabe qué descubriremos ahí*” (p. 224). La cursiva es nuestra y abona nuestro señalamiento de que la perspectiva psicogenética, además de adjudicar significados de connotación negativa a la escuela y a las “prácticas de enseñanza”, también lo hace a los docentes. O cabe pensar que en las abstracciones que proyectan una “escuela” y unas “prácticas de enseñanza” en verdad están incluidos docentes concretos. Sobre las visiones de la escuela como una institución “reproductiva”, inmutable, que “no cambia” -proyecciones recurrentes en los trabajos de la perspectiva psicogenética-, cfr. Rockwell (2009; [1986] 2018, [1997] 2018, [2000a] 2018).

noventa²⁸ se realizan a pesar de que Ferreiro y Teberosky expliciten su negativa a la intención de “proponer una nueva metodología de aprendizaje”²⁹.

Nos referimos a que esos dos movimientos nítidos, esto es, *explicación* y *crítica*, que se advierten como vertebradores de la obra de Ferreiro y Teberosky (1979) generan parte sustancial de las condiciones de posibilidad de la proyección de un programa que desde sus inicios tiene en vista incidir en la constitución de un *sistema formativo*³⁰ respecto de la alfabetización³¹. En este

²⁸ A propósito, señala Delia Lerner en Alegría y Cisternas (2018): “Creo que hemos producido conocimiento didáctico a través de experiencias escolares documentadas, a través de instancias de desarrollo curricular -que nos permitían estudiar lo que sucedía en algunas aulas al trabajar con situaciones didácticas que habíamos propuesto en documentos preparatorios del Diseño - e incluso en el proceso de elaboración de los diseños curriculares. Cuando comenzamos a trabajar en diseño curricular -en la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, al principio de la década de los 90, enfrentamos un desafío: si bien habíamos escrito artículos o libros en los que analizábamos el trabajo realizado en alfabetización inicial en diferentes países latinoamericanos, por primera vez nos veíamos obligadas a sistematizar lo que sabíamos hasta ese momento acerca de las situaciones didácticas y las intervenciones docentes durante su transcurso” (p. 101).

²⁹ Sin embargo, en “La intervención pedagógica y la comprensión de la lengua escrita” Teberosky (1984) planteaba: “El estado actual de nuestros conocimientos en el campo de la comprensión temprana de la escritura en el niño, nos permite considerar la complejidad de la enseñanza de la lectura y la escritura desde una perspectiva diferente a la tradicional. El avance en el desarrollo de los conocimientos en diferentes campos no se traduce, directamente, en procedimientos de enseñanza. Ofrece, en cambio, la posibilidad de orientar la práctica educativa. Esta posibilidad constituye un desafío que permitiría romper con una larga tradición de desarrollo prescriptivo de la enseñanza escolar” (p. 1). Si bien la autora busca desmarcarse de lo que denomina “desarrollo prescriptivo de la enseñanza escolar”, la perspectiva psicogenética adquiere un marcado carácter de prescripción metodológica. No solamente a la luz de sus particulares desarrollos que atraviesan las últimas cuatro décadas, sino incluso respecto de estas tempranas afirmaciones: “El objetivo de este trabajo fue el de modificar algunas situaciones escolares de aprendizaje para enriquecerlas con el aporte de los conocimientos actuales en el campo de la lectura y la escritura. Es decir, incidir en ‘lo que pasa en la clase’ para acercar lo más posible la práctica a ‘lo que pasa en la cabeza del niño’. Renunciamos a crear un nuevo método o una nueva pedagogía. No nos parece importante cambiar un método por otro mientras la metodología de base siga siendo prescriptiva y normativa” (p. 3). Importa notar que la autora aclara el tipo de participación que asume ya no como referente de una línea de investigación, sino además como actor del sistema educativo: “En los últimos años he trabajado simultáneamente en el campo de la investigación y en el asesoramiento pedagógico en escuelas de educación primaria, particularmente en el ciclo inicial (que comprende las edades de 5 a 7 años). Mi objetivo ha sido doble: por un lado, transmitir a los maestros los resultados de los avances en la teoría psicogenética de la escritura, y, por el otro, conocer la situación de clase para ayudar a cambiar las prácticas escolares cotidianas” (p. 1). Volvemos luego sobre este tipo de “intervenciones” que se reparten entre el campo de la investigación académica y el sistema educativo como un modo de operar, con continuidad, de la perspectiva psicogenética.

³⁰ Un *sistema formativo* es para Bronckart (2007) un conjunto de “iniciativas deliberadas de intervención en el desarrollo de las personas” (p. 223). A las condiciones de posibilidad de la constitución de las políticas curriculares de este sistema formativo no solamente las hacen las investigaciones de las autoras y las producciones y experiencias que de ellas se derivan, sino que cumplen un papel fundamental la participación de referentes de sus líneas en la constitución de dispositivos, tecnologías o herramientas (Álvarez Newman, 2018) de formación docente que proponen y en los cuales se inscriben. Más adelante abordamos este tema.

³¹ En los últimos treinta años se asiste a una discusión en torno a los posicionamientos epistemológicos y metodológicos que distintas líneas sostienen sobre la alfabetización. El debate cobró un fuerte impulso desde las reformas curriculares de la década de los noventa, sobre todo, y puso en evidencia una serie de luchas por la *doxa* en el campo que se entroncan con la denominada *querella de los métodos* (Braslavsky,

sentido, y a la luz de lo acontecido posteriormente, es que leemos la proposición “contribuir a solucionar los problemas de aprendizaje de la lecto-escritura en América Latina”. Entonces, si *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* representa, por un lado, el intento de explicar de qué manera los sujetos aprenden a leer y a escribir y, por otro, una crítica a los modos bajo los cuales la escuela y la enseñanza ha encarado el problema de la alfabetización, la importancia de este volumen radica, además, en que se erige como el puntapié inicial de diversas experiencias³², proyectos de alfabetización, investigaciones, ensayos, entre otros, que se extienden desde la década de los ochenta hasta la actualidad. No solamente en Argentina³³ y, en particular, en CABA

1962, 2003, 2005). Las pujas también se dan en el terreno de la especificación curricular en cuanto a las líneas de la alfabetización que expresan como orientadoras y articuladoras del trabajo docente. A partir de la década de los ochenta, y bajo la influencia e impulso de las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1979), se desarrolla un abanico de producciones locales y regionales (Kaufman, Castedo, Teruggi y Molinari, 1989; Kaufman, 1998; Teberosky y Tolchinsky, 1995; Tolchinsky, 1993) sobre la alfabetización de orientación psicogenética, que referimos más adelante. Dichas producciones postulan que la escritura no puede limitarse a un sistema de correspondencias, pues el *sistema de escritura* como sistema de notación es un elemento más que debería incluirse en el aprendizaje del *lenguaje escrito* (Kaufman, 2007). De allí que se derive que lo prioritario no sería que los niños conozcan “las primeras letras”, sino que ingresen a la “cultura escrita”, “cultura letrada” y “mundo letrado” (Castedo y Torres, 2012, p. 618; Ferreiro, 2000, p. 6; Lerner, 2001, p. 118; Kaufman, 2004, p. 125, 2012, p. 10; Perelman et al., 2011, p. 26, Siro, 2008, p. 1).

³² Como lo indica una de las representantes de la perspectiva psicogenética, Ana María Kaufman (1993): “Las investigaciones sobre psicogénesis de la escritura dirigidas por Emilia Ferreiro (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1986), brindaron la posibilidad de enriquecer y rectificar caminos didácticos en alfabetización inicial. Estos trabajos pusieron de manifiesto ideas originales de los niños, cuyo conocimiento nos permitió encarar situaciones de aula más adecuadas y exitosas. También nos permitió, cuando no éramos comprendidos, tener intervenciones más felices que la mera repetición de aquello que ya se había informado. Por supuesto que los trabajos psicogenéticos no fueron la única fuente teórica que guio estas propuestas constructivistas. Nuestras experiencias pedagógicas se nutrieron en la epistemología genética de Piaget, en los aportes de los psicolingüistas que reconceptualizaron el acto lector, en lingüísticas del texto, etc. Pero, si bien las indagaciones psicogenéticas no fueron la única fuente, constituyeron una información insoslayable para orientar la tarea en jardín de infantes y primeros grados de la escuela primaria. ¿Qué pasó después? Avanzamos en los grados medios advirtiendo que ignorábamos mucho acerca de las ideas de los chicos” (pp. 27-28).

³³ Hemos señalado que la perspectiva psicogenética es dominante en las políticas curriculares de la región, de nuestro país y de la jurisdicción que nosotros estudiamos. No obstante, desde los años ochenta existe otra una línea de investigación que ha realizado desarrollos intersecados con políticas educativas a través del impulso de ciertos organismos del Estado, como el Ministerio Nacional de Educación y fundamentalmente a partir de la década de los noventa. Esta línea es la que se conoce como *conciencia fonológica* (Borzone, 1994; Borzone y Gramigna, 1987; Borzone y Rosenberg, 2000), aunque sus referentes no asumen esa denominación para sus desarrollos teóricos y metodológicos. Ciertamente, la conciencia fonológica, según estos autores, es más bien la habilidad de reconocer la estructura fonológica de las palabras más allá de su significado. Esta perspectiva alienta el desarrollo de dicha conciencia fonológica, puesto que facilitaría el aprendizaje de la lectura y la escritura. De allí se desprende que se preste especial atención al aprendizaje del código escrito, aunque sin desatender procesos de producción e interpretación. Se trata de una línea investigativa que tiene como referencia desarrollos de la lingüística teórica generativa (Chomsky [1957] 2004), la psicología cognitiva (Flower y Hayes, 1996), a la vez que la psicología cultural (Bruner, 1986, 1988, [1990] 2000) y el socio-constructivismo (Vygotski, 1964, 2009). Esta perspectiva de la alfabetización suele centrar sus programas y proyectos en poblaciones con altos índices de vulnerabilidad social, por lo que han aplicado programas en barrios populares de CABA, del conurbano bonaerense y de provincias como Entre Ríos, Chaco y Mendoza, generalmente financiados por ONGs y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y técnicas (CONICET). A nivel jurisdiccional de CABA esta corriente cuenta con escaso conocimiento por parte de los maestros y estudiantes del magisterio, sobre todo porque es omitida prácticamente de los planes de estudio oficiales de los

y provincia de Buenos Aires, sino también en otros países latinoamericanos, como Brasil, Venezuela y México. También europeos, fundamentalmente España e Italia.

En un trabajo posterior al realizado en coautoría con Ferreiro, Teberosky (1984) plantea una serie de “ideas” que seguía a la hora de enmarcar su “experiencia” llevada adelante en “escuelas primarias”³⁴; así lo expresa la autora:

El punto de partida de nuestra experiencia fue guiado por las siguientes ideas:

- Es posible emprender una experiencia pedagógica a partir de lo que los niños saben y no a partir de lo que ignoran.
- Asumir que el maestro tiene un papel importantísimo en la clase, pero distinto del habitual; averiguar las ideas de los niños, saber qué información necesitan y ofrecer el tipo de orientación que pueda ayudarlos.
- Aceptar que todos los miembros de la clase pueden enseñar y aprender. Que hay “efectos recíprocos” del maestro sobre los alumnos, de los alumnos entre sí y de los alumnos sobre el maestro (p. 2).

Estas “ideas” sobre el “punto de vista del niño”, “el papel del docente”, sumadas a las consideraciones sobre el objeto “lengua escrita” y/o “lenguaje escrito” (Blanche-Benveniste, 1982; Vygotski, 2009) podemos encontrarlas referidas como recurrencia en las producciones de la perspectiva psicogenética, es decir, en sus diversos relatos de experiencias, ensayos educativos, comunicación de avances o resultados de investigación, con una continuidad que se prolonga desde inicios de los ochenta hasta la actualidad ³⁵. Así lo expresa Kaufman en Ferreiro (1989):

profesorados. Otra perspectiva que forma parte de las discusiones en el área y que ha tenido difusión a partir del impulso oficial dado por su inscripción en los *Cuadernos para el aula de Lengua* (2007), como línea oficial del Ministerio de Educación Nacional, a partir de la sanción de la LEN (2006), es la que se denomina *enfoque equilibrado* (Braslavsky, 2003, 2005; Alisedo, Ghiocci y Melgar, 1994; Zamero, 2004; Melgar y Zamero, 2011). Se trata de desarrollos que dan centralidad a la enseñanza del código escrito y conciben a la alfabetización como parte de la enseñanza de la lengua, no como un objeto escindido de ella, pero en su articulación con la lectura y la escritura. Es decir, busca superar la oposición “fonética-semántica”, o “método fónico-lenguaje total” en procura del trabajo con distintas unidades lingüísticas, tanto el texto, como la palabra, la frase, la sílaba. Como fuentes teóricas se inspira en la lingüística chomskiana (Chomsky, [1957] 2004), la psicología de la cultura de Bruner (1986, 1988, [1990] 2000) y el socio-constructivismo vygotskiano (Vygotski, 1964, 2009). Esta línea se ha visto impulsada desde organismos internacionales como UNICEF, el INFOD y a través de ciertas ofertas de capacitación docente a nivel nacional. Por ejemplo, desde el 2009 en adelante, el Postítulo en Alfabetización Inicial. Por último, se trata de una corriente que, como la denominada conciencia fonológica, en la jurisdicción CABA directamente está omitida en los planes de estudio del PEP, así como en la oferta de la capacitación pública, pese a los antecedentes curriculares que ha tenido en CABA en los años ochenta. Pues, tuvo presencia en esta jurisdicción en el programa socioeducativo Maestro más Maestro, cuando fue dirigido por Berta Braslavsky desde 1998 hasta 2007 y Sandra Marder, entre 2008 y 2009. Luego el programa comenzó a ser coordinado por Mirta Torres, y desde entonces se vehiculizan las propuestas de la perspectiva psicogenética.

³⁴ Nos referimos al ya mencionado trabajo “La intervención pedagógica y la comprensión de la lengua escrita”, Teberosky (1984).

³⁵ En un trabajo presentado en 1993 en el *Seminário Internacional de Alfabetização & Educação Científica*, realizado en noviembre de ese año por el Departamento de Pedagogía de la Universidade Regional Do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), y publicado posteriormente con variaciones, Castedo

A mí me parece que las bases didácticas están establecidas [...]. Los primeros trabajos de intervención pedagógica de Ana Teberosky (su propuesta basada en la interacción entre los niños y cierto tipo de intervención del docente) constituyeron una base sólida a partir de la cual se abrieron muchos otros caminos que ella misma y muchos otros hemos transitado. Todo esto ya no es psicología (p. 74).

Kaufman (1988) precisa con más detalles en qué consistían los “principios metodológicos” de Teberosky que guiaban “la organización del trabajo en el aula”:

- Los niños trabajaban en pequeños grupos de no más de cinco o seis integrantes [...] organizados por la maestra, con el criterio de reunir a sujetos de niveles diferentes de conceptualización. [...]
- La maestra no impartía enseñanza. Su tarea consistía en proponer actividades, facilitar los intercambios entre los niños, socializar las preguntas que le eran formuladas, respondiéndolas cuando ningún miembro del grupo fuera capaz de hacerlo y destacar las opiniones que considerara interesantes para hacer avanzar las concepciones de los niños.
- Dentro del grupo fue permitido todo tipo de actividades: podían copiar, dictar, consultar a otros, corregir sus producciones y las ajenas, etcétera (p. 7).

Las primeras producciones que se centran en el relato de experiencias pedagógicas, como decíamos, tienen en común el hecho de que recuperan las definiciones respecto de las características que posee la “lengua escrita”³⁶ (Ferreiro y Teberosky, 1979; Lerner de Zunino, Muñoz de Pimentel y Palacios de Pizani, [1987] 1994) y el “lenguaje escrito” (Blanche-Benveniste, 1982; Teberosky, 1990; Teberosky y Tolchinsky, 1995). Porque para sus términos así se caracteriza lo que denominan como “objeto de enseñanza”³⁷. Pero, además de estas

(1995) refiere: “La construcción de una alternativa de trabajo en el aula, superadora de las prácticas habituales, se genera a partir de considerar: desde el punto de vista de los sujetos de aprendizaje, la necesidad de incluir fuertemente las ideas de los niños [...] Desde el punto de vista del objeto de conocimiento, la necesidad de respetar la lengua escrita como un objeto social y cultural que se desarrolla a propósito de la necesidad de comunicación [...] Desde el punto de vista pedagógico, la necesidad de superar una visión estática, acrítica y descontextualizada de la enseñanza” (pp. 1-2). Estas consideraciones, colindantes con los planteos de Teberosky (1984), forman parte de modo recurrente del inicio de la presentación de los trabajos que componen la perspectiva psicogenética, lo que abona su constitución en tanto programa de “intervención pedagógica”.

³⁶ Ferreiro y Teberosky (1979) constantemente apuntan a la diferencia entre lengua oral y escrita. Según las autoras, la “lengua escrita” difiere de la oral, tiene términos propios, usos particulares de los tiempos verbales, posee expresiones con complejidad (pp. 346-347). En otros trabajos, Ferreiro (1999) observa: “Es preciso poner en crisis al adulto para que abandone la idea ingenua que corresponde a la visión de que la escritura refleja el habla [...] Necesito romper con esa visión ingenua para que el aprendizaje de la lengua escrita no equivalga a una técnica banal” (p. 125).

³⁷ La denominación “lengua” prácticamente es sustituida por “lengua escrita”, en alternancia con “lenguaje escrito” (Blanche-Benveniste, 1982; Vygotsky, 2009) en los trabajos que van desde los ochenta a los dos mil (Castedo, 1995; Kaufman, 2007; Lerner, 2001; Torres y Ulrich, 1991). La producción de la perspectiva muestra constantes cuestionamientos a que el “objeto de enseñanza” sea “lengua”. Volvemos sobre este punto más adelante.

definiciones que están en consonancia con los planteos y conceptos de Ferreiro y Teberosky (1979) se retoman, a nivel metodológico³⁸, propuestas provenientes de la perspectiva lenguaje integral (*whole language*) con presencia en países de habla inglesa, fundamentalmente Estados Unidos y Canadá, también Nueva Zelanda y Australia. Entre sus referentes se destacan Goodman (1969, 1982, 1983, 1986, 1995), Graves (1979, 1983, 1986) y Smith (1975, 1986), autores ya recuperados por Ferreiro y Teberosky (1979). Asimismo, Yetta Goodman (1982, 1985, 1992) y McCormick Calkins (1986, 1992), entre otros. En un artículo dedicado a brindar un panorama de las líneas que dominarían el “campo” de la alfabetización Castedo y Torres (2012) dan cuenta de cómo la perspectiva psicogenética es tributaria del *lenguaje integral*, perspectivas que se opondrían, por cierto, a la que es conocida como *conciencia fonológica*:

En este modelo, el foco inicial de interés, la lectura, se nutre progresivamente de investigaciones sobre los textos, los procesos de escritura, la diversidad sociolingüística y la alfabetización. No obstante, la teoría y las prácticas vinculadas con esta teoría no son reductibles a cada una de estas disciplinas, sino que se construye un marco de referencia que ha dado lugar a innumerables experiencias en las aulas, propuestas y desarrollos integrales en escuelas y en redes de escuelas en EE.UU., Canadá, Australia, Nueva Zelanda, Inglaterra y Centroamérica, además de *haber ejercido una importante influencia en otras posturas en el resto de América Latina (especialmente en la perspectiva constructivista)*³⁹ (p. 624).

Algunas de las proposiciones de esta perspectiva se centran en la idea de dotar a la lectura y escritura en la escuela de su “función social”. Para ello, se reenvía al concepto de *funciones del lenguaje* de Halliday (1982) reflejado en postulados psicolingüísticos propios de las teorías de lectura (Goodman, 1982) que se difundirán, justamente, desde los años ochenta en adelante. De allí se desprende el trabajo con “textos completos”, de “utilidad social”, “diversos”⁴⁰ (Goodman, 1990), pero también bajo diversos “propósitos” para la lectura y también la escritura⁴¹ (Y.

³⁸ A lo largo de esta tesis empleamos el término *metodológico* a veces para hacer referencia a las metodologías de investigación y otras para designar metodologías de enseñanza. En relación con el problema del “método” y las metodologías de la enseñanza cfr. Cuesta (2019, pp. 163-170).

³⁹ La cursiva es nuestra puesto que las autoras la reconocen como una influencia en la perspectiva, aunque en el artículo busquen establecer diferencias. No obstante, en el plano de las propuestas metodológicas, queda por dilucidar si se trata de una perspectiva influyente sobre otra o si los puntos en común son tan notorios que admitirían posibles acoples y homologaciones entre una y otra perspectiva.

⁴⁰ Goodman (1986) plantea al respecto: “No se necesitan los libros seriados de lectura, los programas estratificados de enseñanza o el tipo convencional de material didáctico. En efecto, las hojas duplicadas de ejercicios y los libros de trabajo son inapropiados para los programas de “lenguaje integral”. Lo apropiado es todo aquello que los niños necesiten o quieran leer o escribir. Son necesarios muchos libros recreativos de ficción y no ficción, que contengan una amplia variedad de dificultades y que respondan a diferentes intereses; recursos de todo tipo, algunos preparados específicamente para el uso escolar (como diccionarios y enciclopedias para principiantes) y algunos del ‘mundo real’ (como guías de teléfono, de televisión y libros de consulta para adultos)” (p. 12).

⁴¹ Como explicamos más adelante, en los noventa los estudios provenientes de la psicología cognitiva proveen un marco teórico para los desarrollos didácticos que se focalizan en la escritura, entre cuyos

Goodman, 1982) propios de los desarrollos psicolingüísticos. También, a la hora de plantear el abordaje de unidades menores al texto se expresa que debe realizarse en el marco de las “situaciones de lectura y escritura”:

El lenguaje sólo es lenguaje cuando está integrado. El texto, o sea, el discurso en el contexto de un hecho de habla o de lectoescritura es, en realidad, la mínima unidad funcional, el todo más sencillo con sentido. Cuando los maestros y sus alumnos ven palabras, frases y oraciones lo hacen siempre en el contexto de textos completos y reales que forman parte de las experiencias lingüísticas auténticas de los niños (Goodman, 1990, p. 8).

Se deriva, entonces, de los planteos del lenguaje integral el rechazo a la enseñanza de la lengua de modo “descontextualizado” de la lectura y la escritura. En sus reflexiones y propuestas didácticas ligadas al abordaje escolar de la escritura McCormick Calkins (1992) postula la centralidad del proceso de escritura por sobre la enseñanza de la lengua y las unidades menores al texto:

Puede no importar si los alumnos están en condiciones de enumerar los dieciséis usos de la coma o definir una proposición subordinada. Lo que importa, y mucho más, es que adquieran un sentido de la coordinación entre oraciones y la inclusión de suboraciones [...]. La lengua es una habilidad por desarrollar y no un contenido a enseñar⁴² y se la enseña mejor por medio de un uso activo y significativo (p. 266).

Arellano Osuna (1989) resume las proposiciones centrales de la perspectiva del lenguaje integral, a la que denomina “enfoque”, una “filosofía” y no “método” (p.1). Asimismo, puntualiza no solamente el marco teórico de la perspectiva -esto es la epistemología genética y la psicolingüística-, sino los tipos de actividades centradas, como dijimos, en la lectura y escritura de textos completos con “función social” y con abordajes de la lengua en el marco de los textos. Dice el autor:

En los cursos impartidos por docentes integradores no encontramos ejercicios de complementación, listas de vocabulario ni prácticas de gramática en forma aislada, sino que se ofrece a los alumnos materiales auténticos, tales como revistas, periódicos, libros de cuentos, poesías, etc. No se trabaja con textos graduados o adaptados por medio de fórmulas de *lecturabilidad*, ya que este reduccionismo lingüístico es considerado negativo. Tanto la gramática como las convenciones del lenguaje se enseñan sólo en textos auténticos, funcionales y significativos para los lectores (p. 3).

conceptos se destacan el de “ambiente de trabajo” y “exigencia” (Flower y Hayes, 1996) para señalar la importancia del “propósito de escritura” (Nemirovsky, 2003). Yetta Goodman (1982) propone introducir el concepto de “funciones del lenguaje” (Halliday, 1982) para ligarlo al abordaje escolar de la escritura.

⁴² Se trata de una idea retomada en los desarrollos de la perspectiva psicogenética en torno del “objeto de enseñanza”, desarrollos agenciados en las políticas curriculares de la región y de la jurisdicción por nosotros estudiada a partir de los años noventa (cfr. Lerner en Alegría y Cisternas, 2018, p. 104).

Entre otras ideas planteadas y difundidas por la perspectiva lenguaje integral, se encuentra aquella que postula al docente como un “coordinador” o “monitor”, es decir, que genera “condiciones” y configura “ambientes” adecuados para el desarrollo de los niños y, con ello, se abstiene de direccionar la enseñanza:

Están totalmente convencidos de que el maestro guía, apoya, monitorea, alienta y facilita el aprendizaje pero que no lo controla. Son conscientes de la universalidad del aprendizaje humano y de los procesos lingüísticos y cognoscitivos, pero comprenden que cada alumno puede seguir caminos distintos (Goodman, 1990, p. 9).

En igual sintonía, Arellano Osuna (1989) se refiere al “rol” del docente como “facilitador” e “integrador”:

Al docente que acepta la teoría del lenguaje integral lo llamaremos de ahora en adelante, docente integrador. Esta denominación obedece a que su papel es el de facilitar situaciones de aprendizaje para que éste se produzca en una forma natural y agradable (p. 3).

Decíamos que las producciones propias de la perspectiva psicogenética están a principios de los ochenta influidas conceptualmente en sus nociones de *sujeto*, *aprendizaje*, *lectura*, *escritura* y *lengua escrita* por la epistemología genética y la psicolingüística. Pero a su vez, se hallan movilizadas por aquella aspiración que Ferreiro y Teberosky (1979) denominan “contribuir a solucionar los problemas de aprendizaje de la lecto-escritura en América Latina” (p. 37). La misma Ferreiro es consciente de ello cuando en una entrevista realizada por Rosa María Torres refiriéndose a su trabajo *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (1979) afirma:

Lo que yo hice fue tratar de entender la relación que se establece entre un sujeto en crecimiento y un objeto que yo supuse que podía funcionar como un objeto de conocimiento. Tuve que demostrarlo porque no era evidente. Desde el principio yo sabía que ese objeto tiene una importancia enorme y que cualquier descubrimiento que hiciera influiría en la escuela. [...] Escribimos ese libro con la esperanza de contribuir al tema [...] Ese libro -ya lo he dicho- no constituye una propuesta didáctica. [...] Entonces, más bien delimita un campo de lo que ya no es posible hacer. Y, ¿cómo se transforma en algo positivo?, ¿qué hacer? [...] Lo que yo empecé a descubrir es que había una serie de alternativas que en muchos casos me parecían muy buenas y muy diferentes unas de otras. Esto poco a poco confirmó la idea de que yo estaba abriendo un espacio para la creación de alternativas didácticas dentro de cierto marco de referencia conceptual (Ferreiro, 1999, pp. 176-177).

Entre las primeras producciones de la perspectiva psicogenética encontramos aquellas realizadas en escuelas públicas venezolanas dependientes del Ministerio de Educación de dicho país en articulación con organismos internacionales, como la Organización de los Estados Americanos (de ahora en más, OEA) y fundaciones como Ministerio de Educación de Venezuela y Fundación Van Leer (en adelante, MEVAL) (Lerner de Zunino, Muñoz de Pimentel, Palacios

de Pizani [1987] 1994). En ellas, se les propone a los niños entendidos como “cognoscentemente activos” la interacción con “textos completos” de “uso social”, “diversos”, con “propósitos” de lectura y escritura “reales”, para el aprendizaje de la “lengua escrita”. El trabajo del docente en cuanto su rol aparece reconfigurado como un “coordinador”, como “maestras facilitadoras” (pp. 29-30) que aseguran las “condiciones didácticas” para que los niños “aprendan”. El relato de las distintas “acciones pedagógicas”⁴³ llevadas adelante en la experiencia referida se construye en múltiples ocasiones en oposición a la “enseñanza tradicional” o “actividades tradicionales” (Lerner de Zunino y Palacios de Pizani, 1994, p. 33) caracterizadas negativamente. Tanto las referencias a los rasgos del “sujeto que aprende”, como al tipo de actividades, el lugar y el trabajo del docente se corresponden con aquellos que más arriba describimos, derivados de la epistemología genética y la psicolingüística como del lenguaje integral. Dichas referencias presentan convergencias con las “bases didácticas sólidas” expresadas por Kaufman en Ferreiro derivadas de los trabajos de “intervención pedagógica” (1989, p. 74) y de Teberosky (1984) relacionadas con las características del “niño que aprende”, “la producción cooperativa del conocimiento” y el “carácter social” de la “lengua escrita” (Lerner de Zunino, Muñoz de Pimentel, Palacios de Pizani [1987], 1994, p.16).

Otros trabajos publicados relatan experiencias pedagógicas localizadas en Argentina, puntualmente en CABA y en la provincia de Buenos Aires, y que fueron realizadas entre 1982 y 1985 (Castedo, 1999; Kaufman, 1988; Kaufman y Gómez Palacio, 1982; Torres y Ulrich, 1991). Se trata de propuestas experimentales basadas en los principios establecidos por Teberosky (1984) en consonancia con los tipos de actividades propuestos por el lenguaje integral, a la vez que se centran específicamente en la alfabetización: “situaciones reales de lectura y escritura” de “textos diversos”, organización de actividades en “proyectos” en los que la “lectura y escritura” conserve “propósitos” y tenga “destinatarios”. Asimismo, se muestra cómo el docente retoma los “saberes previos” y crea “condiciones” para que se “lea y escriba”.

También, se hallan investigaciones llevadas a cabo en distintos lugares del Estado español y que se encuentran articuladas en los principios teóricos y metodológicos señalados antes. Teberosky (1982) indaga sobre las escrituras e interacciones grupales en el marco de clases desarrolladas en una escuela de Barcelona, Catalunya, aunque previamente los alumnos fueron entrevistados individualmente bajo el “método de exploración crítica” propio de los estudios

⁴³ En el Simposio “La enseñanza de la comprensión de la lectura”, efectuado en el marco del XX Congreso Interamericano de Psicología que tuvo lugar en Caracas, Venezuela, en el año 1985, Lerner aclara que prefiere “reemplazar el término ‘enseñanza’ por el de ‘acción pedagógica’, con el objeto de evitar confusiones frente a una palabra cuyo significado está demasiado teñido por una concepción del aprendizaje que no compartimos” (Lerner, 1985, p. 11).

piagetianos. Así, la autora postula la “entrada de la escritura” en el aula, no despojada de su “función social”.

En los años ochenta, a la luz de las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1979), se establece el punto de inicio de una diversidad de experiencias e investigaciones que se dan a conocer tanto en revistas especializadas⁴⁴, como en libros y eventos académicos. La década de los noventa muestra un avance y consolidación de la perspectiva, a la vez que es posible notar distintas reformulaciones o cambios en algunos de sus postulados. Castedo y Torres (2012), a propósito de reseñar el desarrollo de lo que ellas denominan “constructivismo psicogenético”, indican:

Durante la década de 1980, las primeras propuestas probadas en las aulas se desarrollaron casi simultáneamente en México, Venezuela y España y, más tarde, en Argentina y Brasil (Kaufman, 1988; Kaufman y Gomes Palacio, 1982; Lerner, Caneschi y otros 1981; Teberosky, 1982, 1994; Teberosky y otros, 1987). Más allá de estos primeros pasos, se podría decir que la producción didáctica florece durante la década de 1990 y alcanza su mayor conceptualización en la presente. Progresivamente, fue dando lugar a una descripción cada vez más detallada de posibles prácticas de enseñanza, a la vez que generó una serie de conceptos didácticos cuya elaboración no ha concluido: los propósitos que se persiguen, los tipos de situaciones que se despliegan para lograrlos y los tipos de intervenciones que el maestro desarrolla para ayudar a los niños a avanzar, así como de las condiciones que se resguardan para hacer posible la enseñanza (pp. 646-647).

En el transcurso de la década de los noventa las referencias conceptuales y metodológicas que constituyen los basamentos de la perspectiva se amplían trascendiendo los puramente derivados de los estudios psicogenéticos, psicolingüísticos y del lenguaje integral anteriormente reseñados. De esta manera, se incorporan desarrollos de los estudios cognitivistas, sobre todo, aquellos que explican los “procesos de escritura” (Flower, 1981; Flower y Hayes, 1980, 1996; Hayes, 1996; Bereiter y Scardamalia, 1987, 1992, 1993). Cabe destacar que las producciones de la perspectiva psicogenética -tanto las investigaciones como las experiencias pedagógicas- exceden al “preescolar” y a los primeros grados para prolongarse a lo largo de todo el ciclo primario. Algunos de los trabajos que se interrogan por esta realidad, y producen propuestas de enseñanza e investigación, son los publicados por Teberosky y Tolchinsky (1995). En ellos se dan a conocer desarrollos localizados sobre todo en España. Estos trabajos se concentran en la relatoría de experiencias de alfabetización efectuadas en escuelas, respecto de la realización de “proyectos” centrados en “componer textos” y “escribir mejor”. Además, entre otras, se hallan publicaciones de Kaufman (1993) en las que se interroga por cuáles son los saberes que los niños

⁴⁴ Un caso ilustrativo lo constituye la revista *Lectura y Vida*, órgano de la *International Reading Association*, actualmente *International Literacy Association* que funcionó como un medio de difusión de las propuestas e investigaciones de la perspectiva psicogenética, entre otras, desde inicios de los ochenta hasta fines de los dos mil.

tienen e ignoran sobre “el lenguaje escrito” (p. 28) una vez que alcanzan la “escritura alfabética”. Este trabajo de Kaufman se centra en el aprendizaje de la ortografía, tematización presente en una producción anterior (Kaufman, 1987). Si como señalan Castedo y Torres (2012) en la década de los noventa se genera un “florecimiento” de la perspectiva psicogenética este, en parte, tiene lugar dado que se produce un efecto de retroalimentación con el fenómeno de su incidencia en el sistema educativo a través de su agenciamiento en la política curricular. Este agenciamiento, en parte, se desarrolla porque ciertos referentes de la perspectiva psicogenética forman parte de las iniciativas curriculares de distintos organismos del Estado, en articulación con organismos internacionales, organizaciones no gubernamentales (de ahora en adelante, ONG) o fundaciones empresariales. En consecuencia, para poder avanzar en la caracterización de la perspectiva psicogenética en procura de explicar los cambios y reacomodamientos que se suscitan en su interior, se hace necesario seguir ese doble circuito de retroalimentación entre el desarrollo de la perspectiva, sus continuidades y variaciones epistemológicas y metodológicas, junto con su presencia en las iniciativas oficiales del sistema educativo⁴⁵. Concretamente, se trata de su lugar en las políticas curriculares sobre las que más adelante ahondamos pero que no debemos dejar de considerar y hacer notar, dado que, la perspectiva psicogenética se agencia en las definiciones de política curricular de los sistemas educativos de distintos países con sus correspondientes jurisdicciones, una de las cuales es, justamente, CABA.

1.1.1 Procesos cognitivos y comportamientos de lectura y escritura como objeto de enseñanza

Si a fines de los setenta Ferreiro y Teberosky (1979) se refieren a la lectura como “acto” (que no es “descifrado”), y analizan el “comportamiento lector” (Clark, 1976) en los ochenta es entendida como “proceso” (Goodman, 1982). Hacia finales de esa década e inicios de los noventa *lectura y escritura* aparecen definidas por referentes de la línea como *competencias y habilidades*⁴⁶ (Ferreiro, Kaufman, Teberosky y Tolchinsky, 1990a), definición que -como

⁴⁵ Al relatar qué repercusión tuvo *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Ferreiro (1999) explicita esta relación entre investigación y planificación de políticas educativas: “Pero luego Margarita [se refiere a Margarita Gómez Palacio, autora de distintos trabajos en coautoría con Ferreiro y Lerner] pasó a dirigir el Sistema de Educación Especial a nivel nacional, y se interesó porque yo continuara haciendo investigación en ese sector. Por supuesto, debía tratarse de una investigación que ayudara a definir políticas educativas [...] Por esa misma época organicé un simposio internacional que tuvo mucha repercusión porque era la primera vez que en México se exponían ideas novedosas sobre la adquisición de la lectura y la escritura” (p. 131). Las exposiciones efectuadas en el simposio al que refiere Ferreiro fueron publicadas en el volumen *Nuevas perspectivas en los procesos de lectura y escritura* (1982) en el que pueden hallarse las directrices que luego conformaron las políticas educativo-curriculares de la región y que tienen relación con las de la jurisdicción que estudiamos.

⁴⁶ El título del trabajo de las autoras se denomina “Nuevas investigaciones en la adquisición de la lengua escrita” que a su vez da nombre -según se explicita en nota al pie- a la “Sesión temática realizada el 4 de julio de 1989 durante el Segundo Congreso Latinoamericano de Lecto-escritura”. Allí ellas mismas indican

tratamos posteriormente- sufre nuevas mutaciones⁴⁷. Como horizonte de apoyatura teórica en cuanto a la escritura, en los noventa la perspectiva psicogenética se enmarca en líneas cognitivistas norteamericanas (Flower, 1981; Flower y Hayes, 1980; 1996; Hayes, 1996; Bereiter y Scardamalia, 1987, 1992, 1993) desde las cuales se justifican los desarrollos metodológicos referidos a la propuesta de “proyectos⁴⁸ de escritura”. Estos provienen de líneas francófonas con desarrollos específicos en países de la región como Chile (Inostroza, 1996; Jolibert, 1991, 1995, Inostroza y Jolibert, 1996) y también del Estado español (Cassany, 1987, 1993; Cassany, Luna y Sanz, 1994). Entre los desarrollos didácticos de las líneas españolas y referidos a la lectura se incorporan los trabajos de Solé (1987, 1992, 1996) acerca de las “estrategias de lectura” orientadas a la “comprensión” y la lectura con “objetivos”. Además, se recupera de Solé la subdivisión de la “enseñanza de la lectura” en el “antes, durante y después de leer”, a su vez retomada en documentos de política curricular y diversos materiales educativos, caso de los manuales escolares. Desarrollos como los de Solé (1992) presentan convergencias con otros retomados a fines de los noventa por la perspectiva psicogenética, entre estos, la “enseñanza del resumen” (Kaufman y Perelman, 1996, 1999, 2000, 2001; Perelman, 2005, 2008). Por otra parte, los desarrollos de Camps (1986, 2001), Camps et al. (1990) y Camps y Zayas (1993), Camps y Mirás (2000) constituyen las líneas de referencia sobre enseñanza de la lengua - fundamentalmente, de la gramática, aunque también de la ortografía- en que se inspiran los escasos trabajos sobre este tema producidos por la perspectiva psicogenética. Dichos desarrollos se orientan a la formación de *usuarios competentes* en procura de superar el aislamiento, fragmentación o descontextualización de la enseñanza de la lengua. En el marco, como dijimos, de los aportes teóricos y metodológicos de las procedencias españolas más arriba señaladas se insertan los propiamente investigados por la línea psicogenética. Por ejemplo, así se observa en el volumen *La escuela y los textos* (Kaufman y Rodríguez, 1993) cuya propuesta presenta modelos de enseñanza de la lengua con textos a partir de las *tipologías textuales* (Adam, 1992) y *funciones del lenguaje* (Jakobson, 1975). También, disponemos de algunos artículos sobre enseñanza de la ortografía (Kaufman 1993, 2005; Torres, 2002) que plantean deslindar a la ortografía como “uno

que “la lectura y la escritura suponen no sólo una competencia general sobre el lenguaje y sobre los símbolos sino también una habilidad específica sobre las convenciones del lenguaje expresado en el medio escrito” (Ferreiro, Kaufman, Teberosky y Tolchinsky, 1990a, p. 1).

⁴⁷ Nos referimos a que a fines de los noventa se hará extensivo el uso de la terminología “prácticas” o “prácticas sociales” para dar cuenta de la lectura y la escritura (también la oralidad), a la luz de un conjunto de desarrollos francófonos que luego retomamos. Sin embargo, regularmente se vuelve a denominar la lectura y la escritura como “competencias” (cfr. Siro, 2008). No obstante, consideramos necesario puntualizar estos cambios y mutaciones en las nominalizaciones, definiciones, caracterizaciones y concepciones respecto de *lectura*, *escritura* (y *oralidad*), que poseen efectos en la formación y trabajo docente. Nos referimos a estos efectos más adelante.

⁴⁸ Lerner de Zunino, Muñoz de Pimentel y Palacios de Pizani ([1987] 1994); Lerner (2001) y Castedo (1995) al postular el enseñar por “proyectos” entran en su propuesta en la tradición del escolanovismo y el lenguaje integral, aunque aclaran las resignificaciones que le imprimen.

de los problemas de la escritura”⁴⁹ (Torres, 2002, p. 2). Este planteo remite a las definiciones del lenguaje integral en torno a abordar las “convenciones” de la lengua en el marco del abordaje de “textos completos”. En sintonía con los desarrollos psicogenéticos, pero abrevando en otras fuentes teóricas como el funcionalismo (Halliday y Hasan, 1976, Halliday, 1982), la teoría de la enunciación (Kerbrat-Orecchioni, 1997), entre otros, se presentan los trabajos de Marín (1993, 1999) que despliegan abordajes didácticos de temas lingüísticos y gramaticales. Así como también la divulgación de nociones y conceptos teóricos. Entre ellos importan destacar las concepciones de lectura y escritura provenientes de la psicolingüística (Goodman, 1982, 1994, 2003) y de la psicología cognitiva (Flower, 1981; Flower y Hayes, 1980, 1996; Hayes, 1996; Bereiter y Scardamalia, 1987, 1992, 1993).

Como venimos señalando, en los años ochenta la perspectiva estudiada se enmarca centralmente en las investigaciones psicogenéticas y psicolingüísticas, y, metodológicamente, en los desarrollos del lenguaje integral estadounidense. Al entrar en la década de los noventa la disciplina de referencia de mayor influencia es la psicología cognitiva y los desarrollos didácticos que se encuadran en ella. Pero es recién a finales de dicha década, y en las que siguen, cuando se amplían las referencias conceptuales provenientes de estudios francófonos tanto sociológicos (Bahloul, 2002; Lahire, 2004) como de la historia cultural (Chartier, 1993, 1995, 1999; Chartier A.M. y Herbrard, 2002) o la historia de la educación (Chartier A.M., 2004), por cuanto la lectura, escritura (y oralidad) son nombradas y caracterizadas por la corriente psicogenética como “prácticas sociales”⁵⁰. Si durante los ochenta y hasta mediados de los noventa “lengua escrita” se consideraba el objeto de conocimiento, también el “lenguaje escrito” (Blanche-Benveniste, 1982; Vygotski, 2009) y, por lo tanto, se constituían para la perspectiva psicogenética en “objeto a enseñar”, esta denominación del objeto es permutada a fines de los noventa por “prácticas sociales del lenguaje” (Castedo y Torres, 2012; Kaufman, 2007; Lerner, 2001; Lerner, Stella y Torres, 2009; Perelman et al., 2011).

Justamente en el conjunto de ensayos, ponencias y artículos compilados en la obra de Lerner (2001), *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario*, se accede al contenido programático fundamental de lo que para la perspectiva psicogenética es un “enfoque” denominado “Prácticas del Lenguaje”⁵¹. En este trabajo se puntualiza que es necesario

⁴⁹ Proposición que converge con algunas de las definiciones de Camps et al. (2000), entre ellas “aprender a escribir no es aprender ortografía y [...] la ortografía es un aspecto socialmente importante de la escritura” (p. 43).

⁵⁰ Respecto del objeto de enseñanza del área se hace necesario deslindar cómo se lo nombra, de qué forma se lo caracteriza y describe, de qué maneras se lo significa y entiende. Volvemos sobre este tema más adelante.

⁵¹ Si bien la publicación del libro data del año 2001, en él se reúnen trabajos escritos por la autora durante la década de los noventa. Buena parte de las proposiciones presentes en el texto son tomadas literalmente,

“reconceptualizar el objeto de enseñanza” (p. 26) en cuanto a los contenidos a ser enseñados, que no serían ya de la “lengua escrita”⁵², sino de “las prácticas sociales de lectura y escritura”⁵³ (p. 85), de los “quehaceres del lector y el escritor” (p. 32; pp. 96-99) entendidos como “lo que *hacen* los lectores y escritores” (p. 96). Porque, el maestro que “actúa como lector en el aula [...] comunica a sus alumnos aspectos fundamentales del comportamiento lector”⁵⁴ (p. 159) junto a la “reflexión metalingüística” (p. 99).

como señalamos más adelante, por las definiciones de política curricular de CABA durante los años noventa, dos mil y dos mil diez. De allí, que se trate de un volumen cuyas ideas e influencias tienen vigencia en cuanto son referidas con continuidad en documentos curriculares, planes de estudio de la formación docente, materiales de trabajo o enmarcamientos teóricos de distintas ofertas de capacitación pública como postítulos, cursos de capacitación, materiales de programas socioeducativos. También son tomados en su literalidad fragmentos que se presentan en documentos curriculares de otros países de la región, como por ejemplo México, Secretaría de Educación Pública, *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria* (2016). Disponible en <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>. También, Ecuador, en Ministerio de Educación del Ecuador. *Currículo Educación General Básica. Lengua y Literatura* (2016). Disponible en: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/2-LL.pdf>.

⁵² Según Torres (2002) -referente de la perspectiva psicogenética y autora de numerosos documentos curriculares de CABA- tampoco lo serían los conocimientos lingüísticos históricos del área, como los relativos a la ortografía ni la gramática: “ni los temas de ortografía (y de gramática) son los contenidos del área” (p. 2). A pesar de las continuas regulaciones que han tenido las políticas curriculares de CABA -y de otras jurisdicciones- sobre el estatuto de aquello que debe considerarse o no como “contenidos del área”, los docentes siguen reconociendo en cuanto tales a aquellos que provienen de las disciplinas de referencia, como se observará posteriormente.

⁵³ En el recorte cronológico descrito más arriba se encuentra el antecedente de Bautier y Baucheton (1997), respecto del abordaje de las “prácticas sociales del lenguaje” quienes proponen no reducir la actividad de lenguaje al dominio de la lengua y de las formas textuales (Bautier y Baucheton, 1997, p. 21). Esta definición es retomada como señalamos más arriba, pero desde otro marco conceptual, por Lerner (2001): “al poner en primer plano las prácticas, el objeto de enseñanza incluye la lengua escrita pero no se reduce a ella” (pp. 85-86). Asimismo, esta afirmación resulta consistente con los planteos del lenguaje integral en relación con el abordaje de contenidos lingüísticos a partir de la lectura y la escritura.

⁵⁴ Tal como lo mencionamos, el concepto *comportamiento lector* (Clark, 1976) ya estaba referido en Ferreiro y Teberosky (1979) y es retomado en distintos momentos por la perspectiva psicogenética. Por ejemplo, en el volumen que reseñamos más adelante de Lerner, Stella y Torres (2009) se plantea que “los docentes dispongan de conocimientos previos tanto sobre los *comportamientos* más generales de los lectores y escritores como sobre las condiciones que permiten ponerlos en juego” (p. 42). La cursiva en la cita es nuestra pues con ella insistimos sobre la necesidad de estudiar cómo son nominalizadas, caracterizadas, comprendidas y concebidas la lectura y la escritura por cuanto suponen efectos precisos en las apropiaciones que los maestros hacen de ellas en su trabajo docente de enseñar. Concebir a la lectura y escritura a la vez como “acto”, “competencia”, “habilidad”, “proceso”, “práctica” y “comportamiento”, no constituyen nominaciones meramente sinonímicas, sino desplazamientos de significados que podrían resultar desestabilizadores para del trabajo docente de enseñar. Dichos desplazamientos no adolecen solamente de precisión conceptual, sino de cohesión interna con las propias definiciones movilizadas por la perspectiva psicogenética, luego devenidas regulaciones en su agenciamiento curricular. Un ejemplo de lo que aquí apuntamos es la reificación de dichas definiciones en objeto y contenidos de enseñanza. Para la perspectiva psicogenética -y para las políticas curriculares de CABA- habría que enseñar “prácticas sociales” que son “comportamientos”, a los que se denomina, didácticamente, “quehaceres”. Unos de los “quehaceres del lector” -en su “dimensión privada” (Lerner, 2001, p. 96)- es “anticipar lo que se lee”, “contenido” que remite a la estrategia de “predicción” (Goodman, 1982) en el marco de la caracterización de la lectura como “proceso”. Es decir que “predecir” -una estrategia cognitiva de lectura- se didactiza convirtiéndose en un contenido denominado “quehacer del lector”. “Predecir” es tanto una estrategia de

Se trata de una propuesta de “cambio” del objeto a enseñar determinada por los “propósitos educativos que se persiguen” (p. 85). Como se pretende formar “lectores autónomos y críticos” (p. 145), “formar lectores competentes” (p. 148) y “productores de textos adecuados a la situación comunicativa” (p. 145), “ciudadanos de la cultura escrita” (p. 85), de la “cultura letrada” (Ferreiro en Castedo, 2000, p. 16) -y no “lingüistas” o “niños gramáticos” (Kaufman, 2007, p. 25)- de allí se deriva la necesidad de considerar a la lectura, escritura y oralidad – “prácticas del lenguaje”- didactizadas como “quehaceres” en tanto contenidos a enseñar. A su vez, estas “prácticas del lenguaje” se desarrollarían en tres “ámbitos”⁵⁵: el “literario”, el de la “participación ciudadana” y el de “estudio”, dado que aquellas deben satisfacer “propósitos” y “modalidades” de lectura y escritura diversas. Los contenidos deberían tratarse garantizando la “continuidad y diversidad”, en el marco de las “modalidades organizativas”, como los “proyectos, secuencias de didácticas y actividades habituales” (Lerner, 2001, p. 140; 2002a, p. 3). Los “proyectos” (Lerner, 2001, p. 127) consisten en situaciones de enseñanza que tienen un “producto final” y una “duración de entre tres y cuatro meses”, pues permitirían leer y escribir con “propósitos”. Las secuencias de actividades o secuencias didácticas⁵⁶ no persiguen elaborar un “producto tangible” sino “leer con los niños diferentes ejemplares de un género”, con una “duración limitada” (p. 142) para generar “comportamientos lectores” (pp. 142-143). Por su parte, las “actividades habituales” implican “interactuar intensamente con un género”, durante un tiempo prolongado, también para “comunicar ciertos aspectos del comportamiento lector” (pp.

lectura como una “práctica social del lenguaje”, porque es un “comportamiento”, pero que es “privado”. Retomamos luego este problema aquí sucintamente tratado.

⁵⁵ Definiciones como las de “ámbito” (Castedo y Zuazo, 2011, p. 9), y también “ámbito de uso” o “ámbitos del mundo letrado” se encuentran principalmente empleadas en los documentos curriculares más que en producciones académicas (cfr. Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, Primer Ciclo, Prácticas del Lenguaje, 2008, p. 91; Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires, Primer Ciclo, Prácticas del Lenguaje, pp. 10, 77). Se trata de reificaciones conceptuales ya apuntadas por Cuesta (2011, pp. 210-212) que se ligan más a los modelos de lectura por objetivos (Solé, 1992) que a los desarrollos sociolingüísticos propiamente dichos. En efecto, la noción *ámbito* o *dominio de uso* desarrollada por Fishman (1974, 1982) y retomada en otras producciones (Blas Arroyo, 2008; Serrano, 2011) para dar cuenta de la mantención, variación o desplazamientos lingüísticos en relación con contextos culturales e institucionales específicos no se ajusta a las reificaciones curriculares emprendidas por la perspectiva psicogenética.

⁵⁶ El concepto de *secuencia didáctica*, empleado sistemáticamente en las producciones de la perspectiva psicogenética desde los años noventa, proviene de la perspectiva interaccionista-sociodiscursiva (Bronckart y Schneuwly, 1991; Dolz y Schneuwly, 1997) de la “didáctica de las lenguas” (García-Azkoaga y Manterola, 2016; Dolz, Gagnon y Mosquera, 2009). Desde la perspectiva psicogenética Nemirovsky (1999) propone realizar “secuencias didácticas” en lugar de “proyectos”. Esta propuesta se deriva de la objeción de que los proyectos deban surgir siempre del interés de los alumnos ya que el docente debería “generar intereses” en ellos (p. 122). Por eso, Nemirovsky (1999) adopta el término “secuencia didáctica” como una “denominación más neutra, amplia y menos conflictiva”, para “designar a la organización del trabajo en el aula mediante conjuntos de situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia interna y sentido propio” (p. 124). Lerner (2001; 2002c) las denomina “secuencias de actividades” y las diferencia de los “proyectos”, pues “las secuencias incluyen situaciones de lectura cuyo único propósito explícito- compartido con los niños- es leer” (Lerner, 2001, p. 140).

140-141). Cada una de estas modalidades organizativas permitiría “articular muchas temporalidades diferentes” (p. 35), el tratamiento más o menos simultáneo de los tres “ámbitos”. Un proyecto podría estar centrado en el ámbito “literario”, la secuencia didáctica en la “formación para la vida ciudadana” y la actividad habitual en el ámbito de “estudio”. Para la perspectiva psicogenética, se “aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo”⁵⁷ (Kaufman, 2007, p. 16; Lerner, 2001, p. 95; Torres y Ulrich, 1991, p. 21). Y en esa actividad misma se pone en juego “el contenido” sin que necesariamente sea “objeto de ninguna explicitación”, o que surjan “problemas planteados por la lectura y la escritura” y entonces se presenten como “objeto de reflexión”. De esta manera, los contenidos pueden distinguirse entre los que están “en acción” y los que son “objeto de reflexión” (Lerner, 2001, p. 100). La “reflexión” sobre el lenguaje debería trabajarse a partir del “uso”⁵⁸, esto es, a partir de situaciones de lectura y escritura de textos que “funcionen tal y como lo hacen en otros ámbitos sociales” (p. 102).

En el trabajo de Lerner (2001) queda establecido, en buena medida, el “programa didáctico” de la perspectiva psicogenética, a través de la reificación de una serie de postulaciones en “conocimientos didácticos”. Un ejemplo ilustrativo lo constituye la denominación de los contenidos del área: se llama “quehaceres del lector y del escritor” a “lo que hacen los lectores” lo cual responde a que si el “propósito” del área es “formar lectores y escritores” entonces hay que enseñar “lo que hacen”⁵⁹. Pero, además, de la estipulación del “programa” de la perspectiva que expresa la centralidad del “conocimiento didáctico”, también se encuentran atribuidas a la escuela y la enseñanza significaciones de connotaciones negativas en cuya oposición se propone y legitima dicho conocimiento, y su germen e hilo conductor se anuda en el libro de Ferreiro y Teberosky (1979) del que ya hemos reseñado algunos ejemplos. Lerner (2001) retoma ese posicionamiento que se caracteriza por no admitir concesiones ni matices proyectando, así, una imagen abstracta y atemporal de “la escuela” basada en la omisión de los agentes: los docentes y su trabajo en escuelas concretas, en historicidades y territorios particulares. Las siguientes referencias dan cuenta de múltiples significados negativos asociados a ella: “los propósitos que se persiguen en la escuela al leer y escribir son diferentes de los que orientan la lectura y la escritura fuera de ella” (p. 27); “la revisión cuidadosa de la obra de, entre otros, Dewey,

⁵⁷ Y para Castedo (2003, pp. 284-285), en relación con la escritura, “se aprende a revisar, revisando”.

⁵⁸ Estas definiciones sobre la “reflexión” sobre la “lengua en uso” se encuentran en los desarrollos del lenguaje integral, como ya hemos mencionado anteriormente. Acerca de los problemas teóricos derivados de la confusión entre proposiciones de la perspectiva psicogenética tales como “lengua en uso” y la noción *usos sociales de la lengua* y sus alcances metodológicos, cfr. Cuesta (2011, pp. 208-209).

⁵⁹ Respecto de los posibles problemas epistemológicos de la definición de los “contenidos de enseñanza” cfr. Lerner (2001), puntualmente el prólogo de Emilia Ferreiro en el cual aclara: “Me refiero exclusivamente a los problemas teóricos vinculados con el cambio de foco en la concepción del ‘objeto de enseñanza’” (p. 12). Volvemos sobre este punto más adelante.

Kilpatrick, Decroly y Freinet [...] permitió tomar clara conciencia de lo difícil que resultaba introducir un cambio en la escuela, al constatar que ciertas ideas fundamentales se están planteando hace más de un siglo y que, sin embargo, sólo han dado lugar a experiencias restringidas, pero no han logrado incidir para nada en el sistema escolar global” (p. 43). O “Lamentablemente, no podemos modelar el sistema a imagen y semejanza de nuestros deseos⁶⁰, no tenemos ninguna varita mágica capaz de lograr que deje de cumplirse la función implícitamente reproductivista de la institución escolar” (p. 48); “Pero tampoco podemos renunciar a modificar de forma decisiva el sistema de enseñanza [...] El primer aspecto que debe ser analizado es el abismo que separa la práctica escolar de la práctica social de la lectura y la escritura: la lengua escrita, creada para representar y comunicar significados, aparece en general en la escuela fragmentada en pedacitos no significativos” (p. 49); “La versión escolar de la lectura y la escritura parece atentar contra el sentido común” (p. 50); “el tratamiento de la lectura que suele hacerse en la escuela es peligroso porque corre el riesgo de ‘asustar a los niños’” (p. 118). El encadenamiento de significados de connotaciones negativas adjudicado a la escuela, “prácticas de enseñanza” y docentes, se prolonga no solo en la obra de Lerner sino también en buena parte de la producción de la perspectiva psicogenética.

Por otra parte, desde inicios de los dos mil hasta la actualidad, la perspectiva no sufre variaciones sustantivas, aunque sí incorpora desarrollos provenientes de otras líneas. Por ejemplo, para la enseñanza de la literatura que, en consonancia con los postulados recogidos en Lerner (2001) respecto del “objeto de enseñanza”, será entendida como “lectura literaria”. Desde las concepciones de lectura sostenidas por autores norteamericanos (Goodman, 1982, 1994, 2003, Graves, 1979, 1983; Smith, 1975, 1983, Rosenblatt, [1933] 2002) se propone constituir la clase como “comunidad de lectores” (Castedo 1995, 2000, Lerner, 2001; Ferreiro y Siro, 2008; Kaufman, 2007) en procura de generar “espacios de intercambio” (Castedo, Molinari y Siro, 1999; Siro, 2002) para los lectores que son “autónomos”, “competentes”, “activos” y “plenos” (Lerner, 2001; Kaufman, 2007). La literatura es considerada como “discurso”, que vehiculiza de “sentimientos y emociones” (Rosenblatt, [1933] 2002) y que debe leerse “por placer” (Lerner, 2001; Solé, 1995). Si bien algunos trabajos incorporan conceptualizaciones de la narratología para el tratamiento de la literatura (Ferreiro y Siro, 2008) y, con ello, pareciera darse cierto lugar para los contenidos literarios se aclara que son las “prácticas del lenguaje” las que “constituyen contenidos en tanto son las que dan sentido a la circulación de lo literario” (Ferreiro y Siro, 2008, p. 208). De esta manera, se insiste en la división que dispone Lerner (2001) entre “contenidos en

⁶⁰ Es evidente la significación de lo cotidiano -referido a la escuela- como categoría “negativa y residual” (Lave y Packer, 2011, p. 20). Respecto de los efectos de este tipo de proposiciones y los significados que movilizan para la formación docente -que más adelante retomamos- suscribimos al señalamiento de Lave y Packer: “Cambiar el mundo a la imagen de nuestra propia práctica limitada nos parece el enemigo de la verdadera comprensión y un desafío mayor para la práctica futura que la exhortación a examinar nuestras condiciones y relaciones de producción individuales” (p. 20).

acción” y “contenidos objeto de reflexión” (Lerner, 2001, p. 100), haciendo observar que “los contenidos no sean sustituidos como meras verbalizaciones” (Ferreiro y Siro, 2008, p. 209).

Por otra parte, los desarrollos de esta perspectiva anclan en los estudios españoles de los que toman conceptos tales como “lectura literaria” y “experiencia de lectura” (Colomer, 2001; 2005; Larrosa, 2003), y también ingleses (Chambers, 2007), de los que importan el concepto de “conversación literaria” que se homologa a “intercambio entre lectores” (Castedo, Molinari y Siro, 1999; Siro, 2002). “Conversación literaria” indica cierta especificidad disciplinar en la “conversación”, especificidad directamente diluida u omitida en el “intercambio entre lectores”⁶¹. Asimismo, se incorporan estudios franceses para sus referencias en cuanto a la relación entre “lectura y subjetividad” o “construcción de sí mismo” y lectura literaria como “acceso a vivir otras vidas” (Petit, 1999, 2001). También se hallan referencias a la “formación de lectores literarios”, a “leer como escritor” (Cassany, 1987; McCormick Calkins, 1986; Smith, 1983), a la “construcción de lectores” (Castedo, 1995). Son recurrentes las producciones de la perspectiva en torno del trabajo con las literaturizaciones de los relatos de tradición oral (Castedo, 2003; Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira y García Hidalgo, 1996; Ferreiro y Siro, 2008; Paione, 2007) que ya tenían antecedentes en las producciones de Nemirovsky (1999, 2009) y sus secuencias de cuentos con “personajes prototípicos” (Nemirovsky, 1999, p. 131) (“hadas”, por ejemplo, luego extendidos a la producción curricular del nivel y jurisdicción aquí estudiados).

En trabajos realizados durante mediados de los años dos mil, y en el marco de la tematización de las nuevas tecnologías de la información y sus vínculos con la lectura y la escritura, se presentan desarrollos relacionados con la lectura y búsquedas de información en internet (Ferreiro y Kriscautzky, 2014; Perelman, 2008; Perelman et al., 2011). Así, producen desarrollos respecto de las “prácticas de lectura” y los cambios tecnológicos siguiendo las líneas francófonas de la historia e historia cultural (Bahloul, 2002; Chartier 2000, 2001; Chartier, A. M, 2004) aunque metodológicamente abordados desde la epistemología genética en sus vínculos con el lenguaje integral. También, coincidiendo con esos años y durante la década del dos mil diez, se encuentran trabajos acerca de la “lectura en contextos de estudio” (Aisenberg, Espinoza y Lerner, 2011; Larramendy, Lerner et al., 2015) en los que se presentan articulaciones entre “Prácticas del Lenguaje” y “Ciencias Naturales y Sociales”. En ellos se muestra cómo abordar la lectura y escritura con “propósitos”, nuevamente retomando las conceptualizaciones de la psicolingüística y la psicología cognitiva.

Asimismo, se presentan trabajos sobre evaluación de los “procesos de lectura y escritura” o “procesos de aprendizaje de lectura y escritura” (Kaufman, 2009, 2012, 2016) provenientes del

⁶¹ Más adelante nos referimos a la reticencia histórica de los desarrollos argentinos de la perspectiva psicogenética respecto de los saberes disciplinarios.

proyecto de investigación denominado “Proyecto Escuelas del Futuro”⁶² (PEF) del año 2006. Se trata de trabajos en los que se proveen ítems y registros de evaluación -sobre todo para el primer ciclo de nivel primario (primero, segundo y tercer grado)-, concentrados en la evaluación del “sistema de escritura”, la “lectura” y el “lenguaje escrito”. Entre los indicadores presentados a partir de los que se propone realizar la evaluación sobre “lectura” se encuentran “localizar información”, “descubrir correferencias” y “realizar inferencias”. Se trata de ítems de evaluación que se corresponden con las conceptualizaciones provenientes de los desarrollos sobre “estrategias cognitivas” de Goodman (1982) y Solé (1992). Si los trabajos de Lerner (2001) constituyen el punto de partida de las regulaciones disciplinarias acerca del trabajo docente de enseñar Lengua en el nivel primario desde 1993 hasta la actualidad, estas producciones de Kaufman (2009, 2012, 2016) conforman los basamentos de los recientes documentos curriculares de evaluación publicados en el marco de las políticas de evaluación del Ministerio de Educación e Innovación de CABA. Volvemos sobre esta cuestión más adelante.

Por otra parte, hallamos investigaciones sobre alfabetización de niños (Grunfeld, 2012) en las que se comparan los resultados entre niños de cuatro jardines de infantes, es decir, que asisten al Nivel Inicial y que, según el estudio, algunos “participan de prácticas constructivistas” y, otros, de “prácticas basadas en un conjunto de habilidades”. Esta investigación concluye que quienes participan de “prácticas constructivistas” se alfabetizan “mejor” respecto de quienes participan de las basadas en “conjunto de habilidades”⁶³. Se trata de investigaciones que ratifican lo que se presupone desde el punto de vista del marco conceptual de referencia.

⁶² Proyecto de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés financiado por fundaciones privadas: Bunge y Born, Familia Galperín y Ethos, entre otras. Estas líneas también se inscriben en las políticas curriculares de formación docente conformando dispositivos de formación a gran escala. Nos referimos a que estos trabajos de Kaufman se encuentran en “ofertas” de formación continua como el Postítulo “Alfabetización en la Unidad Académica” (2015) del Ministerio de Educación Nacional, para la Especialización Docente en el Nivel Superior. Dicho Postítulo fue coordinado por Mirta Castedo, contó con la asesoría de Delia Lerner y fueron parte referentes de la perspectiva psicogenética, por ejemplo, María Elena Cuter, Mirta Torres y Diana Grunfeld. Se trata de otro ejemplo acerca de cómo la perspectiva se agencia en la política curricular del sistema de formación docente. Además, Kaufman ha confeccionado en 2018 y 2019 el documento *Progresiones de aprendizaje en Prácticas del Lenguaje* en el que, desde la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE), junto con la Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa (SSPLINED) y la Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa (SSCPPE) dependientes del Ministerio de Educación del Gobierno de CABA, establecen precisiones sobre la *evaluación*. Efectuamos el análisis de este tipo de documentos más adelante. Aquí solamente los citamos como ejemplos de lo que denominamos *doble circuito de retroalimentación* (desarrollo de la perspectiva e inscripción en la política educativo curricular) sobre el cual volvemos luego.

⁶³ La autora retoma la caracterización “conjunto de habilidades” que proporciona Dubois (1991) refiriéndose a la lectura, a su vez tomada de Goodman (1982). Se trata de simplificaciones y reduccionismos en los términos de explicaciones sobre el trabajo docente basados en atribuciones de significados de connotación negativa a la escuela, enseñanza y docentes, propio de la mirada normativo-prescriptiva de la pedagogía (Mercado y Rockwell, 1988; Rockwell, 2009).

Se encuentran asimismo investigaciones y relatos de experiencias referidos a la alfabetización de adultos (Kurlat, 2011, 2016; Kurlat y Chichizola, 2017; Kurlat, Chichizola y Risso, 2020, Kurlat y Perelman, 2012). En estas producciones se ponen en práctica propuestas de enseñanza en el marco de la perspectiva psicogenética: “lectura por sí mismos” y “a través del maestro”, “dictado al maestro” (Kaufman, 2007) que se realizan en un “proyecto” (Castedo, 1995; Kaufman, 2007; Lerner, 2001). La base de este “proyecto” son propuestas⁶⁴ que fueron anteriormente confeccionadas por la misma perspectiva psicogenética para el nivel primario, pero con variaciones, ya que dicho “proyecto” fue “adecuado a la población adulta” (Kurlat y Chichizola, 2017, p. 116; Kurlat, Chichizola y Risso, 2020, p. 94). Estos desarrollos postulan que los adultos que son alfabetizados en escuelas o en programas jurisdiccionales poseen “marcas”, entre las cuales se encuentran las “marcas de enseñanza” (Kurlat y Chichizola, 2017, p. 102; Kurlat, Chichizola y Risso, 2020, p. 12). Dichas “marcas de enseñanza”⁶⁵ consisten en “la forma

⁶⁴ Los autores se refieren a “proyectos” que formaron parte de los materiales de “Escuelas del Bicentenario”. En la “Introducción” del “Documento Base” se expresa (2007, p. 4): “Son parte de este consorcio: Organismos Oficiales: Ministerio Nacional de Educación, que declara el Proyecto de Interés Nacional (Resolución N° 1011, 12 de Julio de 2007); Ministerios de las Provincias de Tucumán, Corrientes, Chaco y Buenos Aires, que declara el Proyecto de Interés Educativo (Resolución N° 3243, 12 de Octubre de 2007); Consejo Provincial de Educación de Santa Cruz, Municipalidades de Campana, Ensenada, Carlos Casares, Gdor. Virasoro, Las Heras y Caleta Olivia. Empresas y Fundaciones: AEA, Accenture, Aique, Allianz Group, Ángel Estrada, Avina, Banco Galicia, Banco Hipotecario, Bosques del Plata, Cámara de Comercio, Industria y Servicios de Carlos Casares, Coca-Cola, Deutsche Bank, Ejes de Comunicación, Fundación Arcor, Fundación Bunge y Born, Fundación Irsa, Fundación La Nación, Fundación Lúminis, Fundación MAPFRE, Fundación Mundo Sano, Fundación por Pilar, Fundación Vitoria Jean/Las Marías, Fundación YPF, Grupo Clarín, Grupo Los Grobo, Liberty Seguros, MBA-Lazard, Mercedes Benz, Muchnik, Azurralde, Jasper & Asoc., Pampa Energía, Price Water House, PUMP, Roggio, San Miguel, Santillana, Telecom, Tenaris, Ternium Siderar, Tinta Fresca, TN & Platex y Zurich, Tomás Hnos. Organismos Intergubernamentales: La Comisión Económica para América Latina (CEPAL), el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) y el Fondo de Las Naciones Unidas Para la Infancia (UNICEF). El Proyecto tiene su sede en el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP/UNESCO) Sede Regional Buenos Aires y trabaja junto con la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés, el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y los Programas Compensatorios (Políticas Socioeducativas). Integra el Proyecto un grupo de profesionales de distintas Áreas Académicas y Técnicas, con amplia experiencia en proyectos orientados al fortalecimiento del rol de la escuela como agente de cambio. Disponible en https://franciscanas.org.ar/archivos/educacion_formal/area_gestion.pdf. El material de Lengua se encuentra disponible en: <https://portaldelasescuelas.org/recursos/acompanar-al-docente/material-didactico-para-acompanar-a-los-docentes/>. La reutilización de propuestas didácticas inscriptas en distintos dispositivos de formación y de niveles del sistema educativo es una de las recurrencias en los modos de operacionalización de la perspectiva psicogenética. Como esta perspectiva se agencia en las políticas curriculares, dichos modos de operacionalización constituyen lo que explicamos más adelante como *acciones sinérgicas de carácter ubicuo*. En efecto, en el proyecto “Hacer escuela” promovido por Ministerio Nacional de Educación, Organización de los Estados Iberoamericanos, con apoyo de empresas tales como Coca-Cola o Pan American Energy y fundaciones, como Los Grobo y Fundación Pérez Companc, se propone, entre otros aspectos “fortalecer competencias y habilidades para gestionar la escuela” y recirculan como “material didáctico” los módulos de Escuelas del Bicentenario. Para más información ver <https://portaldelasescuelas.org/proyecto-hacer-escuela/acompanamiento-territorial/>. Las propuestas didácticas como “Escuelas del Bicentenario” se reutilizan, en buena parte, en la profusa producción documental curricular de CABA entre 2017 y 2020, como abordamos más adelante.

⁶⁵ Como ejemplos de las “marcas de enseñanza” se explicita el caso de “nombrar letras y ‘juntarlas’, como estrategia de lectura”. Por eso “el sujeto adopta esta modalidad de descifrado desde la creencia de que eso es ‘leer’”. O ante “el pedido de que copie textos sin interpretación, se piensa que a través de esa práctica

como se les ha enseñado a los sujetos e inciden en la construcción de ideas sobre la lectura y la escritura” (Kurlat y Chichizola, 2017, p. 102). Por otra parte, realizan clasificaciones y evaluaciones de actividades escolares a las que se les asigna la denominación de “culto a las letras”⁶⁶, porque expresan “centralidad y sacralidad a las letras en el espacio educativo [...] como aspecto único y central para la apropiación del sistema de escritura” (Kurlat, Chichizola y Risso, 2020, p. 16). Estas producciones, que se enmarcan en los desarrollos y experiencias educativas de la perspectiva psicogenética anteriormente reseñados, incorporan conceptos provenientes de la antropología e intentan retomar metodologías de la etnografía (entrevistas en profundidad u observaciones participantes). Se trata de intentos por solidarizar los métodos de la etnografía y de la psicología genética, puntualmente, el método clínico (García Palacios y Castorina 2014).

Otras indagaciones hacen referencia a un “constructivismo situado relacional” (Perelman, 2009) como “perspectiva teórico-conceptual” desde la que se abordan los objetos a estudiar. No obstante, sus afirmaciones⁶⁷ que ponen el acento en los contextos sociales y

algún día se va a entender” (Kurlat y Chichizola, 2017, p. 102). Estas evaluaciones efectuadas por los autores se ejercen sobre realidades que se presentan cristalizadas, condensadas en proposiciones como “formar como se les ha enseñado” -que consistiría en “nombrar letras y juntarlas”-, o que “el sujeto” responda al “pedido de que copie textos sin interpretación”, o la afirmación de la lisa y llana existencia de aquello que denominan “culto a las letras”. Se trata de proposiciones que presentan fuertes suposiciones cristalizadas como realidades de la enseñanza, sin referencias teóricas y empíricas pertinentes que las validen en tanto tales. Dichas proposiciones de carácter evaluativo constituyen eslóganes educacionales que presentan más fuerza persuasiva que elucidación. Cabe aclarar que la producción y difusión de eslóganes educacionales es un rasgo distintivo de la perspectiva psicogenética, como lo estudia rigurosamente Dubin (2019) y Fonseca de Carvalho (2001) para referirse a las perspectivas constructivistas piagetianas. Asimismo, consideramos que se trata de eslóganes que funcionan como parte de los mecanismos de control simbólico en procura de garantizar la implicación en la pretensión dominante de la perspectiva didáctica que impulsa dichas evaluaciones. Estos mecanismos, como explicamos posteriormente, se apoyan en recurrentes operaciones de deshistorización.

⁶⁶ Se encuentran antecedentes de este tipo de eslóganes en producciones como las de Kaufman (1989). Al aludir al trabajo docente de enseñar a “leer y escribir”, la autora afirma que “a ningún padre” se le va a “ocurrir”, salvo que “sea maestro” presentar a sus hijos “letras desnudas” y “escrituras descarnadas” (p. 11). Como puede observarse, eslóganes de la perspectiva psicogenética como “culto a las letras”, “letras desnudas” o “escrituras descarnadas” expresan colindancias extendidas durante más de tres décadas para referir de modo negativo aquello que, para dicha perspectiva, sucedería aún en las aulas.

⁶⁷ En un trabajo centrado en la “lectura en internet” Perelman (2008) aclara que “el contexto histórico y material” es indisoluble de la alfabetización, que “no hay prácticas de lectura y escritura en abstracto” (p. 25). No obstante, de acuerdo con estas afirmaciones, no queda especificado con claridad a qué se denomina “mundo letrado” y “prácticas letradas” (p. 25), en tanto no se explicita a qué contextos sociales, culturales e históricos hacen referencia dichas denominaciones. Explicitación que posibilitaría no incurrir en naturalizaciones y proyecciones universales de “grupos autorizados” (Sawaya, 2008b, p. 57). No resulta claro tampoco en qué medida el empleo de sintagmas como “mundo letrado” y “prácticas letradas”, junto con otros utilizados recurrentemente en la perspectiva psicogenética, como “cultura letrada” (Ferreiro, 2000; Lerner, 2001; Kaufman, 2004; Siro, 2002, 2008) es solidario de la postulación del reconocimiento del carácter “situado” de la alfabetización. Mucho menos ajustadas al reconocimiento del “contexto histórico y material” y “situado” de la alfabetización, o de las “prácticas de lectura y escritura” en carácter no “abstracto” resultan proposiciones tales como que los alumnos “aprendan [...] a convertirse en ciudadanos críticos capaces de ser usuarios competentes de la cultura letrada” (Perelman, 2010, p. 428). Estos desajustes entre definiciones que, por un lado, procurarían reconocer lo “situado” y “variable” de los “contextos” de las “prácticas” y por otro, persisten en la promoción de concepciones universalistas,

culturales, la diversidad que en ellos se verifica -reconocidos en los estilos de investigación etnográfica- se enlazan a la vez con postulados propios de la perspectiva sobre la lectura, el lector, la escritura, los propósitos y el sujeto, asimismo propias de las matrices idealistas de la epistemología genética y la psicolingüística⁶⁸.

1.1.2. Una perspectiva didáctica homologada a política curricular regional de formación docente

Si bien este tipo de antecedentes no se corresponden con nuestros intereses, modalidad y estilo de investigación, los recuperamos como parte de las tradiciones que hacen a la formación docente en la región, país y, en particular, jurisdicción estudiada. Debemos, entonces, retornar a los inicios de la perspectiva psicogenética a comienzos de los años ochenta y reiterar que se establece como una corriente que busca intervenir en las “prácticas de enseñanza” calificadas

mentalistas y abstractas de “sujeto” y de “mundo” (Lave y Packer, 2011) resultan recurrentes en la perspectiva psicogenética. A su vez, este tipo de desajustes se extienden a definiciones acerca de los contenidos de la enseñanza promovidos en la política curricular en la que se agencia la perspectiva psicogenética. Por ejemplo, no resulta esclarecedor, tampoco, cómo es posible vincular la proposición de que “no hay prácticas de lectura y escritura en abstracto” con la postulación de que existan “quehaceres del lector”, “lector” que tiene “comportamientos” y que pone en juego “propósitos sociales” (Lerner, 2001) descriptos en un repertorio proveniente de los estudios psicolingüísticos, con un carácter universal. De acuerdo con lo observado quedan por dilucidar algunos interrogantes. El primero, si se recuperan para los desarrollos de la perspectiva psicogenética las diversidades culturales, materiales, étnicas, lingüísticas, sociales e históricas, recolocándolas, metodológicamente, como parte sustancial de la producción de conocimiento. O si la mención al carácter “situado” de la alfabetización se reduce a una mera intención declarativa, un formulismo retórico, acaso un nuevo eslogan educacional. Finalmente, de qué manera se explica la compatibilidad entre el reconocimiento del estatuto de la lectura y la escritura como “prácticas sociales”, esto es, acciones sociales reproducidas y producidas históricamente, y creencias, representaciones y valoraciones conformadas por significados sociales variables (Cuesta, 2011, Rockwell, 1982, 2001; Sawaya, 2008a, 2008b, 2008c; 2016 Viñao, 2007) con la postulación de la existencia de “quehaceres del lector y escritor” (lector y escritor en singular). “Lector” y “escritor” que a su vez tendrían determinados “comportamientos” en función de los cuales se establecería entre ellos una diferencia ontológica taxativa: “bueno” o “malo” o “experto” e “inexperto”. Las referencias al carácter “situado” de la enseñanza y del aprendizaje, y su operacionalización en propuestas específicas que identifican a la perspectiva psicogenética, no se ajustan en sentido estricto a los desarrollos teórico-metodológicos sobre la *actividad situada* (Chaiklin y Lave, 2001). Por el contrario, se trata de referencias difusas sobre lo “situado”, el “contexto”, lo “cotidano”, empleadas en sentido “vago” (Lave y Packer, 2011, p.12) que inscriben en una “visión individual, mentalista, racionalista, elitista, ahistórica, acontextual y dual del aprendizaje” (p. 19). Consideramos que las sostenidas referencias históricas de la perspectiva psicogenética en torno del “acceso” o “ingreso” al “mundo letrado”, “cultura letrada”, “cultura escrita” en tanto objetos, así como la especificación de atributos ontológicos del “sujeto”, sean “usuario competente”, “lector y escritor competente”, “lector autónomo”, “escritor experto” o “ciudadano crítico” que la escuela debe “convertir” o “construir” constituyen proposiciones de carácter civilizatorio, aspecto estudiado con sumo detalle y rigor por Dubin (2019).

⁶⁸ Nos referimos a que, por un lado, estas producciones reconocen la diversidad lingüística, social y cultural, y dan cuenta de los contextos particulares en los cuales los sujetos participan y actúan, pero, a su vez, se les propone trabajar bajo parámetros similares. Esto es, bajo las mismas “condiciones didácticas” (Lerner, 2001) en el marco de propuestas reiterativas -como las del “consorcio” Escuelas del Bicentenario, que a su vez iteran las del denominado Plan Plurianual CABA (2004-2006)-, con la aclaración de que se “adaptan”.

como “tradicionales”. Así, procura constituir cambios en dichas “prácticas de enseñanza” a gran escala. Este objetivo tiene como precedente la declaración de Ferreiro y Teberosky (1979, p. 37) de “contribuir a solucionar los problemas de aprendizaje de la lecto-escritura en América Latina”. De allí, que las primeras publicaciones de la perspectiva estén conformadas por un conjunto de trabajos en los que se relatan experiencias pedagógicas que funcionan como modelizaciones del trabajo docente de enseñar. Dado que intentan especificar de qué manera habría que abordar la “acción didáctica” (Castedo y Torres, 2012, p. 246) a partir del marco conceptual provisto por las investigaciones psicogenéticas y psicolingüísticas que ayudarían a fundamentar “la práctica” a partir del hecho de tener en cuenta cómo aprenden los niños.

Pese a que en un comienzo se trata de propuestas de enseñanza confeccionadas, supervisadas e impulsadas por distintos referentes de la corriente en “escalas” acotadas a escuelas o determinados secciones o grados, luego, será frecuente la ampliación de estas “escalas”. Por ello, las experiencias pedagógicas diseñadas por dichos referentes estarán en estrecha articulación con dependencias de gobierno de diversas jurisdicciones, fundaciones u ONG que las financian, como organismos internacionales⁶⁹ que también financian y/o avalan. Este sesgo de múltiples articulaciones, es decir, de vinculaciones entre especialistas, agencias de gobierno, ONG y organismos internacionales se configura como un modo de operacionalización de acciones en la formación docente que va a tener lugar no solamente en los años ochenta, de manera más ocasional, sino que se halla recurrentemente en las décadas posteriores, como se explica más adelante.

⁶⁹ Este tipo de configuración en cuanto a la operacionalización de las propuestas de enseñanza encuentra correspondencias con distintos condicionantes. En primer lugar, con los propósitos bajo los cuales esas propuestas se establecen: la necesidad de incidir en el “cambio” de las “actividades tradicionales” que se realizan en la escuela. Esto requeriría que estén ajustadas a ciertos marcos teóricos particulares y no a aquellos de los que se derivan las propuestas a superar. Posiblemente sea por ello que estén elaboradas por “equipos” de “especialistas” (Cuesta, 2011, 2019). Luego, para poder llevar adelante dichas propuestas en una escala considerable, es necesario que intervengan dependencias del Estado. A la vez, estas asegurarían financiamiento, cumplimiento y evaluación. Respecto del financiamiento, la inserción en el sistema educativo y garantía de efectivización de las propuestas pedagógicas se da por la intervención de organismos internacionales, en tanto aquellas se corresponderían con sus prerrogativas, recomendaciones o sugerencias. Como lo indican Ramírez Ruedas y Sánchez Sánchez (1992): “[...] organismos internacionales como la ONU, OEA, UNESCO, IRA; organismos nacionales como secretarías de Estado, departamentos de educación; organizaciones privadas, universidades, asociaciones de profesores y padres de familia, se ocupan desde hace varias décadas por identificar los problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, detectar su origen y proponer alternativas de solución. Y parece haber acuerdo general respecto del valor del lenguaje en los procesos educativos, tanto para la comunicación como para la construcción del conocimiento, y sobre todo, hay acuerdo acerca de las implicaciones que tiene en estos procesos la lectura y la expresión escrita” (p. 3). Las fundaciones de distintas empresas también se encargan de financiar este tipo de propuestas: tal es el caso de la Fundación Kellogg como agente de financiamiento histórico de la perspectiva -en su articulación con organismos internacionales- desde los años ochenta hasta los dos mil. Retornamos a este punto más adelante.

Como vectores que van a signar las características que asumirán las líneas de trabajo de la perspectiva que describimos tomamos dos antecedentes que se ubican temporalmente, como mencionábamos, en la década de los ochenta. El primero refiere a la compilación de los trabajos desarrollados en el Simposio Internacional sobre Nuevas Perspectivas en los Procesos de Lectura y Escritura organizado por la Dirección General de Especial de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México en 1981, publicados en el volumen *Nuevas Perspectivas en los Procesos de Lectura y Escritura*, coordinado por Emilia Ferreiro. Allí quedan definidas algunas de las posiciones que marcan la agenda de las políticas curriculares del área -que con posterioridad reconstruimos-, sobre todo en cuanto a las concepciones de lectura y escritura, las competencias lingüística y cognitiva, anteriormente tratadas.

El segundo se trata de un encuentro latinoamericano realizado en México en 1987⁷⁰ en el cual se exponen y confrontan “proyectos de alfabetización” que tuvieron lugar en Argentina, Brasil, México y Venezuela, coordinados por referentes de la perspectiva: Castedo, Kaufman, Gómez Palacios, Lerner y Weisz. Las discusiones sostenidas en este encuentro se publican en el libro de Ferreiro (1989) *Los hijos del analfabetismo*. Los “proyectos”⁷¹ allí presentados reflejan las “escalas” que referimos antes en cuanto a su alcance. Ya no se trata solamente de experiencias realizadas en determinadas escuelas, sino que en algunos casos abarcan jurisdicciones más amplias: “el estado de São Paulo, el proyecto de educación especial de México y su extensión a la primaria regular, el proyecto del CONAFE⁷² y el de la Prefectura de Recife” (Ferreiro, 1989, p. 17). En estas discusiones los participantes refieren las dificultades con las que se encuentran a la hora de llevar adelante los “proyectos” en la medida en que se acrecienta la “escala”, pero también indican otros problemas como la “obligatoriedad” y la “asimilación del maestro” de la

⁷⁰ El encuentro fue financiado por la Fundación W. K. Kellogg cuyos fondos fueron recibidos por el Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) de la Universidad Autónoma de México.

⁷¹ Algunos de estos proyectos fueron en Argentina, “Grupo de Autogestión Docente” (María Elena Cuter, 1985-1987, La Matanza, Buenos Aires); “Seguimiento longitudinal en prescolar y primaria” (Ana María Kaufman, Mirta Castedo, 1985-1987, La Plata, Buenos Aires); “Escuelas de Tandil” (Mercedes Pons, 1984-1987, Tandil, Buenos Aires). En Brasil, “Propuesta de alfabetización para el sistema de enseñanza de São Paulo: el Ciclo Básico” (Marília Geraís Durán y María Leila Alves, São Paulo, 1984-1987). En México, “Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. Dirección de Educación Especial” (Margarita Gómez Palacio, México, 1984-1987). En Venezuela, “Preescolares en barrios marginales” (Delia Lerner, Sol Leal, 1980-1984) -con apoyo de MEVAL (institución que resulta del convenio entre el Ministerio de Educación de Venezuela y la Fundación B. Van Leer, de Holanda); “Desarrollo de la comprensión lectora y la expresión escrita en niños alfabetizados. Propuesta pedagógica. Dirección de Educación Especial de Venezuela” (Delia Lerner, Magaly Muñoz, Margarita Palacios y Ana Bermúdez, 1983-1985, Ministerio de Educación de Venezuela y la OEA).

⁷² Se refiere al Consejo Nacional de Fomento Educativo de México. En su página web se señala que su misión es “impartir educación básica comunitaria de calidad, con equidad e inclusión social a niñas, niños, jóvenes y adolescentes que habitan en localidades marginadas y con rezago social en nuestro país, fomentando su continuidad educativa”. Recuperado de <https://www.gob.mx/conafe>

perspectiva (Ferreiro, 1989, p. 30). Es decir que en el encuentro se confrontan opiniones, se plantean reflexiones, se evalúan los alcances y resultados de la implementación de “proyectos” en los sistemas educativos de distintos países y jurisdicciones a la vez que se debate sobre cómo se delinean acciones de intervención en función de ciertos límites que les impone la “puesta en práctica” de “ideas” y “actividades” o “propuestas” (que se “planifican, organizan y evalúan”) operacionalizadas en dispositivos de formación. Es así que son tematizados el aumento de la población escolar a la que alcanza el “proyecto”, las “características” de los docentes, la “evaluación”, la “obligatoriedad” de los dispositivos. Resulta interesante notar que en el encuentro de 1987 se están anticipando las líneas de acción que la perspectiva va a asumir con continuidad a partir de ese momento en adelante⁷³. Se trata de propuestas diseñadas por quienes van a ser sus referentes, fundamentadas en un “marco de referencia conceptual” (Ferreiro, 1999): la epistemología genética y la psicolingüística.

De este modo, y en una lógica que podemos explicar como de retroalimentación entre experiencias, investigación y desarrollos de las definiciones de la política curricular, se entraman con continuidad histórica una serie de trabajos de la perspectiva que tienen incidencia o buscan incidir en la formación docente, operando -cuando se publican en formato de libros- como marcos de modelización de enseñanza. Entre estos trabajos, citamos algunos emblemáticos (por su difusión y citación) como *Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica*, de Lerner de Zunino, Muñoz de Pimentel y Palacios de Pizani ([1987] 1994). Este trabajo relata una experiencia realizada en 1985 que formó parte de “un conjunto de investigaciones [...] en Venezuela, en el marco de un Proyecto conjunto entre la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación y la Organización de Estados Americanos” (p. 7). La propuesta pedagógica fue diseñada por el “equipo de investigación” que había estudiado el “desempeño de los niños como lectores y productores de textos” (p. 25) durante 1983 en escuelas públicas de Caracas. En este caso, se confeccionaron “situaciones didácticas” para que las “maestras especialistas”, que “se identificaban con el enfoque pedagógico propuesto [...] y manifestaban un alto compromiso con el trabajo”, las pusieran en práctica “actuando como facilitadoras⁷⁴ del grupo

⁷³ En la entrevista a Ferreiro (1999), más arriba referida, Rosa María Torres -de larga trayectoria en organismos internacionales como la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (de ahora en más, UNESCO).-, señala: “En efecto, y creo que en el libro *Los hijos del analfabetismo* se empieza a trabajar la propuesta metodológica, la conexión con la acción. Particularmente, en ese libro hay importantes reflexiones sobre el tema de los docentes y su formación” (p. 176).

⁷⁴ La denominación “facilitadora” para calificar al trabajo docente -que más que una denominación implica un modo de conceptualizar el trabajo de enseñar-, ya presente en los desarrollos de la perspectiva psicogenética de inicios de los ochenta, como en este aquí reseñado, se convierte en foco de crítica respecto de las políticas educativas implementadas durante el gobierno de Macri (2015-2019) y del gobierno asumido por el mismo partido político en CABA (2007 y continúa), en tanto promueve la figura del “facilitador” en lugar del docente como “educador”. Al respecto, y para observar la extensión de la impugnación a la concepción de “facilitador” que niega al docente como “trabajador educador” en la esfera

a su cargo, bajo la coordinación de uno de los miembros del equipo de investigación” (p. 29). Las docentes especialistas⁷⁵ primero analizaban las situaciones didácticas diseñadas por el equipo y luego planificaban las estrategias que utilizarían en sus conducciones⁷⁶. El trabajo comienza con la explicitación de los “fundamentos” (p. 16) referidos a las concepciones de “sujeto” y “aprendizaje” (pp. 16-17), “cooperación” (p. 19) y “lengua escrita”. Todas ellas expresan una coincidencia con el marco teórico propio de las investigaciones anteriormente referidas de Ferreiro y Teberosky (1979): la epistemología genética de Piaget (1961, 1977) y la psicolingüística (Goodman, 1977, 1982; Smith, 1973), a la vez que se encuadran dentro de las “ideas” sobre la “intervención pedagógica” planteadas por Teberosky (1984, p. 2). Al inicio del trabajo se hace referencia al tenor y características de las actividades, prácticas de enseñanza y concepciones de lengua sin mayores referencias y/o enmarcamientos en estudios y resultados de investigación sobre las consignas, en suma, acciones de enseñanza que serían propias de la escuela. Dicen Lerner de Zunino, Muñoz de Pimentel y Palacios de Pizani, ([1987] 1994):

Dentro de la escuela, la lengua escrita es despojada de su función social. Cuando se propone a los niños copiar del pizarrón oraciones vacías de significado o copiar textos de su propio libro con el único fin de practicar la escritura, cuando se hacen dictados con el objeto de detectar errores y asignarles como penitencia repetir cinco o diez veces la palabra “mal escrita”, cuando se les pide que lean en voz alta para ser evaluados y no para informar a los demás, se está transmitiendo un mensaje implícito: la lectura y la escritura son actividades inútiles (pp. 20-21).

Frente a este “estado” de la enseñanza de la lengua escrita en la escuela, que refleja la presencia de un “enfoque psicofuncional” con “limitaciones” (p. 15) es que se contrapone una “perspectiva teórica radicalmente diferente: la concepción constructivista” (p. 16). Más adelante reseñamos las actividades pedagógicas puestas en marcha en décadas posteriores a la de los ochenta, algunas de las cuales citamos dadas sus recurrencias en experiencias que van a tener lugar en distintas

de la discusión social, tenemos como ejemplo la nota de la pedagoga Adriana Puiggrós en la que señala: “deben destacarse la destrucción de los convenios colectivos de trabajo de los educadores, como parte de la profunda reforma laboral, y su sustitución por ‘facilitadores’, ‘tutores’, ‘líderes’, formados en breves cursos financiados por las grandes empresas, mediante sus programas de ‘acción social’”. Cfr. Puigross, Adriana. “La educación, de derecho a bien de mercado”. *El cohete a la luna*. 15 de diciembre de 2017. Disponible en <https://www.elcohetelaluna.com/la-educacion-de-derecho-a-bien-de-mercado/>

⁷⁵ Como estrategia de intervención, ya sea para lograr un alcance a gran escala o directamente estrechar el marco referencial de la perspectiva psicogenética con el trabajo docente, la figura del “maestro especialista” bajo la supervisión de los miembros del equipo de investigación se vuelve un dispositivo de operacionalización recurrente. No solamente de esto dan cuenta Lerner de Zunino, Muñoz de Pimentel y Palacios de Pizani ([1987] 1994, p. 29), sino también Castedo y Kaufman en Ferreiro (1989, p. 155), entre otros autores. Se trata de una jerarquía y división del trabajo docente (Serra, 2004) en una lógica que, siguiendo a Cuesta (2011, 2019) calificamos de “derrame”.

⁷⁶ Como vemos más adelante, este dispositivo será recurrente en las políticas curriculares vinculadas con la capacitación docente, en tanto supone una división del trabajo y la puesta en práctica de *un* enfoque didáctico.

jurisdicciones de nuestro país, entre la que se incluye -y es nuestro recorte- CABA. Entre ellas se hallan: “lectura de cuentos por parte del maestro, con discusión posterior⁷⁷” y “lectura dramatizada” (p. 36), “cantar acompañando una grabación y siguiendo la letra [...] en un cancionero⁷⁸” (p. 37). El relato de la experiencia pedagógica luego abreva en los modos de abordaje por parte de los alumnos de las actividades propuestas, los decires de los docentes involucrados en cuanto al trabajo de sus estudiantes junto con varios de sus escritos.

En publicaciones posteriores, como el volumen anteriormente referido, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, del año 2001, Lerner afirma en varias oportunidades respecto del trabajo que debiera realizarse en relación con la formación docente en primaria en CABA sobre temas de didáctica de la lengua, en lo que atañe a la definición de los contenidos de enseñanza, su selección y jerarquización. Específicamente en el tercer capítulo, “Apuntes desde la perspectiva curricular”, la autora relata su propia experiencia en la Dirección de Currícula de la Secretaría de Educación de CABA en los años noventa y dos mil. Se trata de un ejemplo de un aspecto señalado anteriormente, vinculado con cómo la perspectiva psicogenética presenta un *dobles circuito de retroalimentación*: por un lado, un circuito conformado por el propio desarrollo teórico-metodológico de la perspectiva que se retroalimenta del circuito constituido por su agencia en la política curricular del área. También en este libro, específicamente en el quinto capítulo, “El papel del conocimiento didáctico en la formación del maestro”⁷⁹, Lerner (2001)

⁷⁷ Más adelante esta actividad se denominará “el maestro lee y abre un espacio de intercambio” (Castedo, Molinari y Siro, 1999; Siro, 2002). Es una propuesta recurrentemente difundida en los lineamientos curriculares que resultan de la agencia que en ellos hace la perspectiva, como se analiza más adelante.

⁷⁸ Esta actividad se subsume en el “proyecto de cancionero”, recurrente en la década de los noventa, dos mil y hasta la actualidad en los documentos de trabajo de la política curricular y también en experiencias pedagógicas promovidas y financiadas en un esquema de múltiples articulaciones que describíamos más arriba: especialistas, fundaciones, organismos internacionales, dependencias de gobierno. Al respecto, obsérvense las recurrencias de esta propuesta de trabajo presentes en distintas líneas de flujo de las políticas educativas que aparecen documentadas en CABA 2018 en el marco del programa de Escuelas Plurilingües de CABA. Disponible en https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/plurilingues_1_grado_cancionero_-_final.pdf. También puede verse en el proyecto *Escuelas del Bicentenario*, a la vez difundido por dependencias de gobierno de jurisdicciones que asumen en su política curricular la perspectiva psicogenética, como es el caso del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires desde el año 2008. Disponible en http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/programa_para_el_acompaniamiento_y_la_mejora_escolar/materiales_de_trabajo/docentes/practicas_del_lenguaje_docentes_primer_ciclo.pdf. En este documento, publicado por IPPE-UNESCO en 2012, se halla el proyecto de “cancionero”. También en el programa socio-educativo Maestro+Maestro, año 2014, se promueve trabajar con el cancionero. Disponible en <https://maestromasmaestro.com.ar/wp-content/uploads/2013/11/SITUACIONES-DE-ESCRITURA-1%20c2%ba-VF.pdf>. Estas propuestas en numerosas ocasiones referidas como “innovadoras” poseen, por lo menos, entre cuatro y tres décadas de presencia en nuestros sistemas educativos.

⁷⁹ En la segunda nota al pie de este capítulo la autora indica de qué modo se entroncan las ideas vertidas en este y otros trabajos previos, como el realizado con Muñoz de Pimentel y Palacios de Pizani ([1987] 1994) antes reseñado: “las consideraciones [...] sobre la capacitación de los docentes son producto de múltiples reflexiones y discusiones sostenidas con diversos colegas en el marco de proyectos de capacitación [...] en distintos países y circunstancias” tales como los que se desarrollaron en “la Dirección de Educación Especial de Venezuela” y que “contaron con la cooperación técnica de la OEA”. También el trabajo en el

refiere las situaciones que ella denomina de “doble conceptualización” y dice tomar de Doaudy y Robert (en Lerner, 2001, p. 176; en Lerner, Stella y Torres, 2009, p. 25). Estas incluyen dos “fases sucesivas” (Lerner, 2001, p. 173): en primer lugar, que los docentes que se capacitan desarrollen ellos mismos una propuesta didáctica. Así, aprenden a discutir problemas que se plantean, a reconocer aspectos involucrados en la escritura y, por su parte, el “capacitador” plantea otros problemas no detectados por los docentes (Lerner, 2001, pp. 174-175). En la segunda fase se reflexiona sobre la propuesta didáctica propiciando que se aprenda a “conceptualizar” la necesidad de que la escritura preserve su “sentido social”, que se reflexione sobre los diversos “efectos” a partir de una misma propuesta, que se enriquezcan a partir de lo aportado por el capacitador. En otros términos, se comunica el “conocimiento didáctico tanto en su forma como en su contenido” (Lerner, 2011, p. 178): la forma en la segunda fase, el contenido en la primera. Para ello, es importante que se analicen situaciones de clase consideradas “buenas”, se trabaje sobre “registros de clase” después de haber adquirido “conocimientos didácticos suficientes” en un “clima de cooperación”, etc., y se comparen distintas situaciones (Lerner, 2001, pp. 181-186). De esta manera, en la capacitación son esenciales los “análisis de registros de clase” que son “insustituibles” para la “comunicación del conocimiento didáctico” (Lerner, 2001, pp. 188). Este tipo de “situaciones” que serían propias de la capacitación docente de las que Lerner (1994, 2001) da cuenta tanto en su diseño como caracterización, se inscriben con recurrencia en los dispositivos de formación docente operacionalizados en las políticas curriculares de la jurisdicción estudiada, además de otras⁸⁰. Por lo tanto, es claro cómo hacia el interior de la perspectiva se tematiza la formación docente, también sus “estrategias” sobre las cuales se realizan publicaciones de experiencias.

En efecto, años más tarde, a fines de los dos mil, se halla un relato de experiencias de capacitación docente en el marco del programa “Escola Que Vale”, en el Estado brasileño⁸¹

“proceso de capacitación docente (1988-1991) desarrollado en el marco del Gabinete de Aprendizaje de la Dirección de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires” (Lerner, 2001, p. 165). Estos datos ejemplifican las observaciones que inicialmente realizamos -y que más adelante profundizamos- explicadas como doble circuito de retroalimentación.

⁸⁰ Entre otros, citamos el caso del proyecto de capacitación iniciado en la provincia de Buenos Aires durante el año 2011 y que se extiende hasta a la actualidad: “Prácticas de lectura y escritura propias del ámbito de estudio en la Educación Primaria. Curso presencial”. Allí pueden verificarse las “situaciones de doble conceptualización” descritas por Lerner (2001) y operacionalizadas en la política curricular y de formación docente. Disponible en <http://ciequilmes085.blogspot.com/p/etr-bibliografia-capacitadores.html>. También se reiteran las “situaciones de doble conceptualización” en el curso “Leer y escribir todos los días en las aulas”, en el seno de la Dirección de Formación Docente Continua de la provincia de Buenos Aires. Disponible en http://servicios2.abc.gov.ar/docentes/abccampusvirtual/pdf/primaria/Proyecto_PDL_Primeria.pdf.

⁸¹ Se trata de un programa que resulta de convenios entre la Fundación Vale do Rio Doce, el Centro de Educación y Documentación para la acción comunitaria (CEDAC) y las secretarías de Educación de los Estados de Minas Gerais, Maranhão, Pará y Espírito Santo. La fundación pertenece a la Minera Vale do Rio Doce, que fuera conocida no solamente por hechos de contaminación de ríos con arsénico sino,

(Lerner, Stella y Torres, 2009). En ellas se trabaja con docentes en ejercicio sobre la base de los postulados de la perspectiva psicogenética a través de las situaciones de “doble conceptualización” (Lerner, 1994; 2001) antes referidas. En tal sentido, al inicio del libro se plantea que dichas situaciones constituyen una “estrategia formativa” para que los docentes “ejercen quehaceres propios de los lectores y escritores para poder luego conceptualizar tanto los quehaceres ejercidos como las características de la situación didáctica de la cual han participado” (Lerner, Stella y Torres, 2009, p. 25). Un ejemplo ilustrativo que se relata en el libro es el relato sobre los docentes trabajando bajo el dispositivo⁸² de las “situaciones de doble conceptualización”⁸³. En él se señala que tuvieron que resumir un texto, esto es, atravesar la “primera fase” de la “situación” para luego planificar la actividad de resumen con sus alumnos, o sea, pasar a la “segunda fase”. En otras situaciones de “doble conceptualización” se analizan no solamente “registros de clase” -aspecto “insustituible” para Lerner (2001)-, sino también videos con distintos registros filmicos. Primero, se proyecta material que corresponde a un programa de formación docente difundido por un organismo de Estado⁸⁴, en el que se exponen clases dadas. Luego, como una variación de la actividad de análisis del material filmico, se propone a los docentes “confrontarse”⁸⁵ con videos de clases propias a lo que se denomina “reflexionar sobre prácticas propias” (Lerner, Stella y Torres, 2009, p. 73). A partir del material filmado se insta a reflexionar sobre las “intervenciones docentes” para ir “construyendo la práctica del análisis de la práctica” (Lerner, Stella y Torres, 2009, p. 83). Así, se pretende que los docentes puedan

sobre todo, por el desborde acaecido a partir del derrumbe de una represa con trágicas consecuencias para sus trabajadores, además de las ambientales. Para más información consultar “La minera Vale confirmó el desborde arsenico en un río de Brasil”. *La Nación*. Buenos Aires. 28 de noviembre de 2015. Disponible en <https://www.lanacion.com.ar/el-mundo/la-minera-vale-confirmo-el-desborde-de-arsenico-en-un-rio-de-brasil-nid1849694>.

⁸² Lo referimos como dispositivo y no como mera estrategia didáctica, en tanto procura implicar a los docentes en una pretensión dominante que busca permear en ciertos significados y regular el trabajo de los docentes.

⁸³ El texto para resumir es uno que a su vez tematiza el resumen y fue producido por algunas de las autoras del libro⁸³ o sea que, quienes escriben el libro, relatan que proponen una actividad basada en que los docentes resuman un texto a través del que ellas establecen cómo debería enseñarse a resumir. Al hacerlo, los docentes “toman conciencia” de los problemas que surgen de la actividad (primera fase) y luego planifican “la tarea” a realizar en el aula (segunda fase) (Lerner, Stella y Torres, 2009, pp. 47-51).

⁸⁴ Se trata, según se indica de: “Revisar para aprender, Módulo 2, Programa 7, del Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) (Secretaria da Educação Fundamental MEC 2001)” (Lerner, Stella y Torres, 2009, p. 67).

⁸⁵ Si bien explícitamente no se referencian estas líneas, presentan convergencias con desarrollos de la didáctica profesional (Clot, 2006; Pastré, 2006, 2011, Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006) anclada en ofertas de posgrado de universidades nacionales dirigidas por referentes de la epistemología genética (cfr. Castorina, Sadovsky et al. 2018, 2019).

“fundamentar la acción didáctica”⁸⁶ favoreciendo la “descontextualización” del conocimiento didáctico (Lerner, Stella y Torres, 2009, p. 91). Más adelante, se convoca a los docentes a analizar las “producciones de los alumnos”, que permiten deslindar los “aspectos discursivos como al sistema de escritura” (Lerner, Stella y Torres, 2009, p. 112). También se insta a realizar “lectura profesional” (p. 113) y “escritura profesional” (p.139) a través de diferentes actividades que suponen abordajes y explicaciones propias de la perspectiva psicogenética. Por ejemplo, se postula que “el proceso de formación se propone incorporar activamente a los docentes al gremio de los lectores profesionales de la educación” (Lerner, Stella y Torres, 2009, p. 113)⁸⁷ en vistas de “avanzar como lectores de textos académicos vinculados con su trabajo, al mismo tiempo que se apropian de contenidos didácticos relevantes” (Lerner, Stella y Torres, 2009, p. 117)⁸⁸. También se disponen, en general, “situaciones de lectura” con distintos “propósitos” con “sentido” para los docentes. Al finalizar, se da cuenta de instancias de evaluación que permitan retomar lo trabajado y “construir” indicadores de aquello que se va a evaluar. En suma, el volumen sucintamente analizado no solo se limita a relatar una experiencia de formación docente, sino que permite reconocer un repertorio de conceptos propios de la perspectiva psicogenética (Lerner, 2001) con la variación de que apuntan a los mismos docentes en ejercicio de su trabajo: “lectura y escritura con modalidades y propósitos diversos”, “secuenciación de actividades con fines y sentido social”, “reconocer conocimientos previos”, “ejercer prácticas”, “lograr autonomía”, incorporarse a la “comunidad lectores y escritores”. Pero, además, constituye una muestra de las modalidades específicas de operacionalización de la perspectiva, no solamente en el tipo de articulaciones que construye -fundaciones empresariales, organismos del Estado, especialistas- a partir del financiamiento, la legitimidad y la inserción a gran escala-, sino también de las formas específicas de réplica del “programa de formación”. Este apunta a una implicación⁸⁹ de los docentes por cuanto se los insta a “participar”, a través de dispositivos específicos, tanto de la

⁸⁶ El empleo reiterado de la expresión “acción didáctica” en el volumen analizado presenta estrechos vínculos con las aclaraciones de Lerner acerca de su reticencia a referirse a “enseñanza” y en su lugar hacerlo con la expresión “acción pedagógica” (Lerner, 1985, p.11).

⁸⁷ La afirmación pareciera presentarse como una variación de “incorporar a los chicos a la comunidad de lectores y escritores” (Lerner, 2001, p. 84).

⁸⁸ Se aclara que, para la “formadora” a cargo de la situación, “la experiencia previa de los maestros con los que trabaja no es suficiente para que puedan operar autónomamente al leer para aprender” (Lerner, Stella y Torres, 2009, p. 117).

⁸⁹ Retomamos el concepto de *implicación* de Alvarez Neuman (2018, p. 78). En relación con los cambios en los procesos de productividad en las empresas plantea: “La hegemonía comienza a concretarse allí donde se vuelve eficaz el arte de implicar. Hablamos menos de ‘consentimiento’ que de un conjunto de tecnologías sociales que disponen hacia determinadas conductas, que proporcionan un determinado lenguaje y que marcan campos de actuación y de visibilidad que limitan el horizonte de lo pensable [...]. Este dispositivo de la implicación tanto como produce un ordenamiento que redistribuye las posiciones de sujeto, produce también una ‘matriz epistémica’” (Alvarez Neuman, 2018, p. 116). En nuestro marco teórico volvemos sobre el trabajo de Alvarez Neuman y algunos de sus conceptos que recuperamos en nuestra tesis.

forma como del contenido con que se pretende formar a los niños. Si en relación con la enseñanza Teberosky (1984) planteaba que el docente debía ajustar su propuesta a lo que acontece “en la mente del niño”, en las “situaciones de doble conceptualización”, como dispositivo de formación docente, los docentes deben adoptar “el punto de vista de sus alumnos”, para “vivir en carne propia los problemas que es necesario enfrentar para resolver la tarea propuesta” (Lerner, Stella y Torres, 2009, p. 50).

Otro tipo de producciones del constructivismo psicogenético en cuanto a la formación de docentes de primaria está conformado por desarrollos como los de Nemirovsky (1999) en el Estado español. Luego de explicitar los presupuestos epistemológicos y metodológicos de la perspectiva -en consonancia con las “ideas” planteadas en Teberosky (1984)-, esto es, concepción del sujeto, del aprendizaje, del objeto de enseñanza, de las situaciones didácticas, de la planificación, sobrevienen luego experiencias documentadas basadas en dichos presupuestos. Uno de sus ejemplos emblemáticos -dada su recurrencia no solamente en propuestas surgidas de los referentes de la perspectiva, sino además en las producciones curriculares e incluso en la industria editorial escolar- son las secuencias de cuentos con “personajes prototípicos” (Nemirovsky, 1999, pp. 132-142). Por ello, este tipo de producciones que consisten en compilaciones de “proyectos” o “secuencias didácticas” de docentes enmarcadas en la perspectiva psicogenética funcionan como “modelizadores” o “ejemplificadores”, pues suponen un “modelo” o “ejemplo” a replicar. En un mismo sentido encontramos producciones posteriores de Nemirovsky (2009) que también divulgan propuestas didácticas encuadradas en la perspectiva psicogenética. La autora refiere la importancia de que la escuela sea un “ámbito alfabetizador” para promover el “aprendizaje de la lectura y escritura” (p. 11). En este sentido, cumple un rol fundamental la “biblioteca” para que los chicos sobre todo de “sectores carenciados [...] accedan a las prácticas sociales de lectura y escritura”, por lo tanto, es necesario que haya “cantidad de textos”, “diversos géneros” y “diversos soportes” (p. 18). Nemirovsky (2009) compila trabajos realizados por docentes de los niveles inicial, primario y secundario en distintas jurisdicciones del Estado español. Los rasgos comunes que comparten estos trabajos son, entre otros, la lectura y escritura de textos diversos: “texto teatral”, “cuentos”, “noticias”, “recetas”, “fábulas” y “cuentos con personajes prototípicos” en situaciones de “diversidad cultural”. Otro de los aspectos comunes compartidos en los trabajos publicados son que las actividades se presentan enlazadas bajo la forma de “secuencias didácticas” (Nemirovsky, 1999) en las que las lecturas se dan siempre antes que la escritura y, esta última, supone actividades de “revisión de textos”. A su vez, “los actos de lectura y escritura [...] han tenido una función y una finalidad” (Nemirovsky, 2009, p. 211). Diversidad y funcionalidad que remiten a los postulados del lenguaje integral que ha hecho suyos la perspectiva psicogenética y que garantizan que “la lectura y la escritura cumplen una función real y social” (p. 211). En términos de Lerner (2001) permiten “preservar en la escuela

el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales” para “incorporar a los chicos a la comunidad de lectores y escritores [...] formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita” (p. 85).

También se encuentran compilaciones de experiencias pedagógicas relatadas por docentes argentinos enmarcadas en la perspectiva psicogenética (Kaufman, 2007). Este tipo de trabajos reiteran la divulgación de experiencias didácticas modelizadoras, que, como mencionamos, se encuentran además y con antelación en desarrollos realizados en Catalunya y otras regiones del Estado español (Nemirovsky, 1999, 2009; Teberosky y Tolchinsky, 1995). Incluso en Kaufman (1998) se incorporan “registros” de interacciones en clases con “intervenciones” docentes que ejemplifican o especifican los modos y formas adecuadas de enseñar. Se trata de estrategias de carácter performativo de la formación docente porque no se limitan a la mera difusión y puesta en conocimiento, sino que luego son empleadas en dispositivos de capacitación o formación docente inscriptos en las políticas educativo-curriculares establecidas por los mismos referentes de la perspectiva con el objetivo de generar implicación, justamente, por parte de los docentes. Estas propuestas que o bien son “proyectos” o “secuencias didácticas” (Castedo, 1995; Kaufman, 2007; Lerner, 2001) están centrados en la lectura de diferentes versiones de cuentos de tradición oral con “personajes prototípicos” (como el de Caperucita Roja), confecciones de autobiografías, lectura y escritura de enciclopedias de animales, etc., y atienden al postulado de “leer y escribir con diversidad de textos”. Son antecedentes por síntesis del “enfoque” de la perspectiva psicogenética: “qué enseñamos” (Kaufman, 2007, pp. 17-27), las situaciones de “lectura a través del maestro” o de los alumnos “por sí mismos” (pp. 32-44), “escribir a través del maestro”, “escribir por sí mismos” (pp. 44-46), “proyectos, secuencias didácticas y actividades habituales” (pp. 84-87). Las experiencias registradas están escritas por maestros que las han llevado adelante en sus grupos.

Por su parte, en Castedo (2007) se tematiza la formación docente y se realizan una serie de reflexiones y estipulaciones acerca de su encuadre dentro de las políticas educativas, ubicándola como un “derecho” de los docentes y una “obligación” de los Estados. Porque, además, “involucra el desarrollo de prácticas de enseñanza que permitan alcanzar los logros complejos que en la actualidad se les exigen a los jóvenes para desenvolverse en un mundo igualmente complejo y ello tiene consecuencias sobre la formación de los docentes” (Castedo, 2007, p. 7). En esta definición, si el Estado es responsable de delinear las políticas educativo-curriculares entonces debe también obligarse a garantizar el derecho a formarse (en esos lineamientos). A su vez, y plegándose a una concepción ya referida en Lerner (2001) y Lerner, Stella y Torres (2009), la autora jerarquiza al “conocimiento didáctico” por sobre el disciplinar, no solamente porque proviene del “estudio sistemático de las interacciones entre alumnos, docente y objeto de saber” -al que denomina, como lo hace la perspectiva de la que forma parte,

“prácticas de lectura y escritura”- y es un conocimiento no referido a “situaciones de enseñanza en general”, sino porque se recorta en situaciones específicas. Y, además, posee un “propósito micropolítico”, dado que se preocupa por una “distribución del poder sobre el conocimiento” (Castedo, 2007, p. 9). Castedo caracteriza distintos tipos de “modelos de formación docente en servicio”. Por un lado, los que serían netamente prescriptivos “desprovistos de propósitos políticos y fundamentación teórica”, a la manera de un repertorio de “buenas prácticas” (p. 10). Por otro, los modelos reticentes a las prescripciones que se basan en la “reflexión sobre la práctica” (pp. 10-11) realizada en una suerte de amplia autonomía profesional. También ubica otro modelo de formación docente que se basa en la preeminencia de los saberes de las “disciplinas de referencia” y excluye el “conocimiento didáctico” (p. 11). Frente a estos modelos caracterizados de manera negativa Castedo (2007) plantea la necesidad de que el docente cuente con “conocimientos didácticos ya validados” y establezca una suerte de relación solidaria con el “didacta” (pp. 11-12). Si al inicio de su artículo plantea el hecho de denominar “formador” y no “capacitador” a quien lleva adelante la clase, al “docente en servicio” (p. 1), más adelante postula una “didáctica de la capacitación” (p. 13) que toma como objeto de análisis “el aula” y trabaja a partir de registros de clase escritos o filmados -cuestión ya valorada por Lerner (2001) al referirse a las situaciones de “doble conceptualización”-, profundizada después en Lerner, Stella y Torres (2009).

Asimismo, Castedo brinda algunos ejemplos de “situaciones” en el marco de “experiencias” realizadas por ella y otros referentes de la perspectiva, algunos de los cuales han sido publicados en volúmenes antes reseñados, por ejemplo, los relatados en *Los hijos del analfabetismo* (Ferreiro, 1989) entre 1985 y 1987. También ofrece otros ejemplos que resultaron de convenios entre fundaciones de empresas, universidades y organismos del Estado, para la creación de carreras de formación docente como especializaciones o diplomaturas (Castedo, 2007, p. 17). Ferrando (2017) retoma algunas de esos ejemplos y los amplía considerándolos *experiencias*, pero también *investigaciones*, dado que han “sistematizado” y “comunicado” resultados (p. 7). Así, reconstruye las experiencias de los proyectos: PAMPAS⁹⁰ (Argentina, provincia de Buenos Aires, 1999-2002), ESCOLA QUE VALE (Brasil, en vigencia desde 1999, ya reseñado), PROFA⁹¹ (Brasil, 2000-2002, ya referido). Las ofertas o programas de formación:

⁹⁰ Ferrando (2017, p. 4) señala: “El Proyecto PAMPAS se llevó cabo en el distrito de Tandil, Sudeste de la provincia de Buenos Aires, Argentina, desde 1999 hasta 2002. Se desarrolló a través del convenio de la Sala Abierta de Lectura Infanto Juvenil, Biblioteca Popular y Municipal (ONG de gestión mixta entre la Asociación de Amigos de la Sala Abierta y la Municipalidad de Tandil) y la UNICEN (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, a través de la Secretaría de Extensión Universitaria) financiado por la Fundación Kellogg en el marco de la Iniciativa ‘Comunidad de Aprendizaje’”. Sobre este proyecto volvemos más adelante.

⁹¹ Respecto del proyecto PROFA, dice Ferrando (2017, p. 8): “El Programa de Formación de Profesores Alfabetizadores – PROFA– (Brasil, 2000- 2002) es diseñado y dirigido por Telma Weisz y desarrollado

Diplomado “Enseñanza de la lectura y la escritura”⁹² (México, 2002-2003); Postítulo de Actualización Académica: “Lectura y Escritura en la Alfabetización Inicial”⁹³ (Argentina, provincia de Buenos Aires, 2004-2006). También, la investigación “Transformar la enseñanza y las condiciones del trabajo docente”⁹⁴ (desde 2007 en curso).

Por último, se hallan publicaciones de propuestas vinculadas al abordaje de la escritura (Dib, 2016) a través del desarrollo de “modalidades organizativas” - “proyectos” y “secuencias didácticas” con distintos “propósitos” y “diversos textos”, caracterizaciones que funcionan como “prescripciones” respecto de los modos de enseñar ya referenciados en los trabajos de la perspectiva (Lerner, 2001). Se plantea, entre otras propuestas, escribir una antología de cuentos y realizar reseñas. Se trata de dos libros, uno dirigido a los alumnos y otro a los docentes, en los que se retoman experiencias de “capacitación” en escuelas públicas -y privadas- en el marco, sobre todo, de las realizadas en la Escuela de Maestros dependiente de la Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa del Ministerio de Educación de CABA. Es un tipo de producción que -como otras que ya hemos relevado (Kaufman, 1998, 2007, Nemirovsky, 1999, 2009)- insiste en experiencias que funcionan como modelizaciones del trabajo docente de enseñar.

Como puede advertirse a partir de la reconstrucción de los trabajos más representativos de la perspectiva psicogenética respecto de la formación docente en el área de Lengua, para la educación primaria, se hallan algunos denominadores comunes. En primer lugar, la mayor parte de ellos trata de experiencias realizadas en países latinoamericanos con distintos grados de escala,

por la Secretaria de Educação Fundamental como parte del programa de Desenvolvimento Profissional Permanente – Parâmetros em Ação”.

⁹² “Organizado por el Fondo de Cultura Económica para la Secretaría de Educación Pública de México se lleva a cabo entre los años 2002-2003. El diseño y desarrollo de este proceso estuvo a cargo de Mirta Castedo, Claudia Molinari y Ana Isabel Siro. Se trata de un proceso de formación de capacitadores a nivel nacional, con representantes de todos los estados, para el nivel Inicial y 1º y 2º año de Educación General Básica (3-7 años)” (Ferrando, 2017, p. 11).

⁹³ Ferrando (2017, p. 12) relata que esta experiencia “se lleva a cabo desde la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. El desarrollo del Tramo I (año 2004) está a cargo de las direcciones de Educación Inicial y de Educación Primaria. A partir del año 2005, el dictado de los Tramos II, III y IV depende de la Dirección de Capacitación, y asume la organización el equipo de Alfabetización Inicial coordinado por Mirta Castedo y María Claudia Molinari. Propone actualizar los conocimientos de los docentes (primer año de educación primaria, de nivel inicial y maestros recuperadores) sobre los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de la lectura y la escritura en la alfabetización inicial, y capitalizar las experiencias existentes para fortalecer la práctica profesional”.

⁹⁴ Se trata de “una investigación cooperativa protagonizada por grupos de maestros. Es dirigido por el equipo de investigación SUTEBA -Sindicato de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires, Argentina-: Beatriz Aisenberg, Gladys Bravo y Delia Lerner, desde el año 2007. La investigación apunta hacia dos objetivos entrelazados: ampliar el conocimiento didáctico acerca de ‘Leer y escribir para aprender Historia’, a través del estudio de una secuencia didáctica centrada en un tema polémico y avanzar en la re-conceptualización del trabajo docente, estudiando las condiciones que posibilitan la producción compartida de conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje” (Ferrando, 2017, p. 14).

cuestión que ya aparecía tematizada en *Los hijos del analfabetismo* (Ferreiro, 1989). Publicación que funciona como anticipadora de las acciones, dispositivos y contenidos de la formación docente que acaecerá con posterioridad extendiéndose a la actualidad. En esas experiencias se disponen propuestas de enseñanza no solamente amparadas en los marcos referenciales de la perspectiva sino, y a la vez, diseñadas generalmente por sus especialistas. Esas propuestas, por un lado, recogen los tópicos y proposiciones históricas de la perspectiva: “proyectos”, “situaciones de lectura y escritura reales”, “quehaceres del lector y del escritor”, “reflexión sobre el lenguaje en el marco de las prácticas de lectura y escritura”, entre otros. Por otro, dichas proposiciones se efectivizan a partir de dispositivos también ideados por la perspectiva: las “situaciones de doble conceptualización” y “confrontación y análisis de registros de clase”. En relación con este aspecto, se deriva otro que es el del tipo de operacionalización que hace a cómo se concibe la posibilidad de la formación docente: el acceso al sistema educativo a través de articulaciones entre el campo académico, las agencias del Estado y los organismos internacionales, además de las fundaciones privadas u ONG, muchas de las cuales aportan financiamiento.

Otro denominador común es la asignación de significados de connotaciones negativas respecto de la escuela, enseñanza y docentes, de modo tal, que se pugna por “transformar la escuela”. Así, la “transformación” esperada es aquella que se encauza en los parámetros de la propia perspectiva. Por último, importa destacar la localización de estas “experiencias”, como dijimos, a lo largo de las últimas cuatro décadas, en distintas jurisdicciones, pero también, al empleo recursivo de dichas propuestas en un mismo espacio de formación docente. Por ejemplo, el referido en ESCOLA QUE VALE, en el que la propuesta diseñada por los “especialistas” implica que los docentes resuman un texto sobre el resumen confeccionado por ellos mismos especialistas. Creemos que es necesario analizar el tenor de estos modos de operacionalización de la perspectiva en su asunción de un programa específicamente diseñado para la intervención curricular, análisis que demanda el establecimiento de un marco conceptual de referencia sobre el estudio de políticas curriculares y sobre el cual nos detenemos posteriormente.

1.2. Perspectiva sociocultural. Gestos de criticidad en la enseñanza de la lengua

Al atender a las perspectivas que poseen distintos grados de consolidación, pero que abonan a la configuración de un estado de situación respecto de la enseñanza de la lengua y la literatura, que incluye a la alfabetización en la educación primaria en sus relaciones con la formación docente, se reconocen posicionamientos, debates y especificaciones en cuanto a cómo

deben ser abordadas, por parte de la perspectiva sociocultural⁹⁵ (Bombini, ([1989] 2005, 1996, 1997, 1998, 2000, 2001, 2002, 2003, 2005, 2006, 2012 a, 2012b, 2012c, 2012d, 2015, 2018, 2019; Bombini e Iturrioz, 2019; Frugoni, 2006, 2018; Iturrioz, 2006, 2010; Labeur, 2010a, 2010b; Sardi, 2006, 2010, 2011, 2013; Sardi y Blake, 2011; Bixio, 2000, 2003, 2007, 2012; Cañón y Hermida, 2012; Amado, 2003, 2005, 2011). Se trata fundamentalmente de una línea de producción que posee anclaje sobre todo en el nivel medio, pero también derivaciones hacia el nivel primario. No solo por los abordajes que propone, sino además porque ha logrado entamarlos ya sea en determinadas políticas curriculares -y, en sus particulares *encastres* con otras perspectivas (Cuesta, 2011, 2019)-, o en los manuales escolares, es decir, en sus consignas de escritura, fundamentalmente.

Decíamos antes que para poder sistematizar las definiciones de la perspectiva sociocultural que interesan, pues hacen a nuestro objeto de indagación en el recorte operado, resulta necesario recopilar y reconstruir sus principales posicionamientos. Nos referimos a que, para dar cuenta de cuáles son los lineamientos que identifican a la perspectiva en su respectiva incidencia e intervención en lo relativo a la formación docente, debemos recuperar los planteos-clave de sus objetos de tematización en la atención a sus cronologías. De allí que, para poder reconocer sus aspectos constitutivos en cuanto a sus definiciones de los contenidos y dispositivos que hacen a la formación docente en el recorte operado, es necesario detenerse en sus presupuestos representativos que le proveen identidad.

Consideramos que la producción de la perspectiva sociocultural que tiene como punto de partida la publicación de *La trama de los textos* (Bombini [1989] 2005) se articula sobre cuatro características que se vislumbran con recurrencia, todas ellas atravesadas por lo que denominamos *gestos de criticidad*: es decir, por un movimiento con cierto grado de intensidad de reflexión-revisión acerca de los objetos tematizados (relaciones entre teorías lingüísticas y escuela, tradiciones de enseñanza: estructuralismo, historiografía literaria, abordajes de la escritura de raigambre cognitivista, entre otros). Primero, la perspectiva se caracteriza por poner a

⁹⁵ Como explican Cuesta (2011, 2019) y Dubin (2019) resulta necesario aclarar que no es correcto incluir como representativos de esta línea trabajos de la didáctica de la lengua y la literatura que asumen una posición social, cultural e histórica propiamente dicha. Esta diferencia radica, principalmente, en el hecho de que el término “sociocultural” aparece empleado en otros desarrollos, incluso de cantidad de otras disciplinas como la antropología, la sociología, la historia, la psicología, y demás. No obstante, la perspectiva aquí reseñada que se autodenomina “sociocultural” (Bombini, 2011, p. 318, en Dubin, 2019, pp. 34-35) como vemos a lo largo del presente apartado, no asume tal posición, sino que la mención a “lo sociocultural” se inscribe en sus repertorios de *gestos de criticidad*. Así, cuando se cuestiona al estructuralismo por “aplicacionista”, por poner un caso, se opone un tipo de trabajo docente de enseñar que “debería ser sociocultural”. Y que luego se presenta cargado de referencias a conceptos de diversos autores cuyas inscripciones epistemológicas son disímiles respecto de lo que significa efectivamente *lo sociocultural* para las ciencias sociales. Especialmente para la etnografía. Por lo expuesto, como pasamos a explicar a continuación, afirmamos que la perspectiva sociocultural no se define por los sentidos que corresponderían a análisis sociales, culturales e históricos, sino por un conjunto de gestos de criticidad.

consideración los aspectos sociales y culturales de la enseñanza como a sus sujetos, también incluida la historia de la disciplina escolar. De allí, por ejemplo, se derivan las críticas a los modelos que hacen abstracciones respecto de las “prácticas de lectura y escritura” a las que se denominan “socioculturales”. La segunda característica son las asignaciones de significados con connotaciones negativas al estructuralismo -extendidas también a ciertas propuestas de enseñanza (como el análisis sintáctico de oraciones o la elaboración de cuestionarios respecto de la literatura)- y a la escuela. La tercera, sus discusiones con las políticas curriculares desde los noventa hasta por lo menos principios de la década de dos mil diez, ya que progresivamente se acercará y establecerá convergencias con otras perspectivas que se agencian en esas políticas, como la psicogenética. Se trata de discusiones vinculadas con los cambios que buscan imprimirle unas y otras -definiciones de políticas curriculares y perspectivas didácticas- a la disciplina escolar. La última característica, y en cuanto a la formación docente propiamente dicha, es la preponderancia de las narrativas pedagógicas como orientadoras de la formación docente. Si estos cuatro ítems vertebradores de la perspectiva sociocultural están atravesados por gestos de criticidad, a la vez no siempre son acompañados por propuestas metodológicas, con excepción de los “talleres de escritura”⁹⁶.

De acuerdo con la perspectiva sociocultural, la enseñanza de la lengua requeriría de una teoría social del lenguaje (Bixio, 2007; Bombini e Iturrioz, 2019) que conlleve la superación de una contradicción que parecería operar en las políticas educativas, que a la vez son lingüísticas. Dicha contradicción consiste en la admisión, al menos en el plano retórico, de la diversidad lingüística en la institución escolar, por lo que se busca favorecer su “respeto” pero, al mismo tiempo, se persiste en una ponderación de contenidos de raigambre textualista que concebirían al proceso de interacción lingüística como mera comunicación (Bixio, 2003). En realidad, estos planteos se hallan en los trabajos de la lingüista Beatriz Bixio⁹⁷ (2000, 2003, 2007, 2012), quien no se ha especializado en didáctica de la lengua y la literatura, pero ha aportado una serie de

⁹⁶ Sin embargo, al historiar los “talleres de escritura”, estos se inscriben en la tradición de lo estructuralistas argentinos, tal como lo ha estudiado Massarella (2017).

⁹⁷ Algunos trabajos de la perspectiva sociocultural (Bombini, [2005] 2015, 2006; Frugoni, 2006; Iturrioz, 2006, 2010) retoman los planteos de Bixio, pero no han avanzado sobre ellos, en términos de la construcción de una “didáctica sociocultural” que abone a desarrollos metodológicos. En efecto, la perspectiva ha asumido posiciones de *encastres* junto con la perspectiva psicogenética y el textualismo cognitivista, como lo estudian Cuesta (2011, 2019) y Dubin (2019). De acuerdo con las convergencias metodológicas entre dichas perspectivas respecto de la enseñanza de la literatura, la negativización de la enseñanza de la lengua y la preminencia que todas ellas asignan a la “lectura, escritura y oralidad” (Bombini, 2018, pp. 91-124), se afirma nuestra hipótesis de la dominancia del gesto de criticidad de la perspectiva sociocultural por sobre la construcción efectiva de desarrollos metodológicos a partir del reconocimiento del lenguaje como hecho social, como lo plantea Bixio (2003).

problemas y líneas de indagación a ser transitados respecto de las relaciones entre el lenguaje como hecho social y la enseñanza de la lengua en la escuela. Dice la autora:

Nos referimos, específicamente, a la incidencia que tienen hoy las líneas de filiación textualista y pragmática, que entienden que el proceso de interacción lingüística como comunicación y que conciben al código como transparente y a la lengua como un tesoro depositado de manera más o menos homogénea en el cerebro de los individuos pertenecientes a una misma comunidad (Bixio, 2003, p. 28).

Para Bixio (2003), los intercambios lingüísticos “no son libres” sino, más bien, están determinados por “regulaciones sociales”. En tal sentido, si bien la autora apunta contra la representación de la comunicación como un acto transparente que atribuye a la pragmática, también de manera indirecta interpela la proposición de la toma de conciencia respecto de las supuestas “intencionalidades”⁹⁸ o propósitos de lectura que guían el leer o el escribir, divulgadas y puestas en circulación a partir de los desarrollos de la psicolingüística y recuperados por la perspectiva psicogenética:

En este contexto, el habla es un proceso individual que responde a intenciones claras, únicas, o, en todo caso, jerarquizables, intenciones captables por el receptor en tanto se parte de una noción de comunicación como pública. [...] Estas teorías parten de la idea de la unicidad del sujeto hablante, al que consideran libre, voluntario, origen de los sentidos discursivos, en cuanto el hablar se constituye en una actividad libre y finalista (Bixio, 2003, p. 28).

En efecto, el cuestionamiento que Bixio (2003) realiza a los presupuestos de los que parten, según ella, buena parte de las políticas educativas y las “prácticas educativas” se relaciona estrechamente e impacta sobre una de las prerrogativas que -como más adelante tratamos- conforma un tópico de la producción investigativa en su inscripción curricular -en distintas jurisdicciones- que se ha dado a conocer como “enfoque comunicativo”⁹⁹. Bixio (2003) insiste en

⁹⁸ Según Bixio (2000) constituye un “síntoma” el traslado de ciertas nociones como la de “intencionalidad” a la enseñanza de la lengua: “es sintomático que esta línea se haya impuesto tanto en la investigación como en la enseñanza del campo del lenguaje pues parte de la visión del sujeto que habla como un actor que tiene una ‘intención’ clara, un objetivo y un plan de acción comunicativa igualmente claro” (p. 44). Si bien expresamente Bixio (2000, 2003, 2012) realiza críticas recurrentes a la pragmática, nótese que en producciones como las que corresponden a la perspectiva psicogenética parten de una idea de sujeto ideal que es consciente de las intencionalidades -universales, expresadas en un repertorio (Goodman, 1982; Solé, 1992) – a la hora de leer y escribir. En este sentido, lo anterior se vincula con la idea de “ambiente de trabajo” y “exigencia” recogida por las perspectivas cognitivistas, como las de Flower y Hayes (1996), a su vez recuperadas en las líneas metodológicas sobre la escritura en la escuela de Cassany (1987), Jolibert (1991) y del lenguaje integral en general.

⁹⁹ Así se constata en los primeros documentos de política curricular del área de Lengua en el nivel primario de CABA, durante la década de los noventa en sus vínculos con las políticas nacionales a partir de la Ley Federal de Educación, principalmente los Contenidos Básicos Comunes (1995-1996), a su vez ligado a lineamientos de los organismos internacionales acerca del currículum, desde mediados de los setenta en adelante. Sobre este punto volvemos más adelante.

problematizar una mirada unívoca, abstracta e idealista del “sujeto hablante” que se desprende de las directrices de las políticas curriculares recortadas en distintas regiones:

Las determinaciones que rigen el hablar son de orden básicamente social y en ellas actúa, sin duda, el contexto inmediato como fenómeno de primer orden, o mejor, las representaciones de los sujetos sobre el contexto, sobre sí mismos, sobre los interlocutores (en fin, las representaciones sociales). Hay una estructura superior, entendida en términos de condiciones sociales, políticas y económicas que actúa a partir de una cadena discursiva previa que hace que un discurso sea lo que es y tenga los sentidos que tiene. Se observa, entonces, que el sentido de un texto no está nunca exclusivamente en su instancia enunciativa ni menos aún en su textualización o en su contextualización inmediata. [...] Se observa que las modalidades de emergencia del sentido son mucho más complejas, y que comprender un texto no es desentrañar intenciones, ocultas muchas veces hasta para los mismos hablantes. Si lo que buscamos es que nuestros alumnos comprendan textos [...] no podemos dejar de advertirles que las cadenas discursivas y el mercado lingüístico contribuyen a su significación de manera más estructurante que el respeto o no de las máximas conversacionales (pp. 30-31).

Entonces, para la autora será una “didáctica sociocultural” la que atienda a los “procesos de discursivización” en sus relaciones con la “conexión entre las relaciones de poder a nivel macrosocial y las prácticas de transmisión, adquisición y evaluación del conocimiento a nivel escolar” (Bixio, 2003, p. 35). Desde esta mirada, se concibe al lenguaje como social, a la literatura como discurso que pone en juego significados sociales y los sistemas simbólicos como configurados por la mediación de la estructura social, que a la vez dotan de configuración a la conciencia, experiencia y acciones de los sujetos. Así, para Bixio (2003), resulta sustancial la construcción de una didáctica de la lengua que reconozca los modos de orientar significados, los órdenes de significación, las pautas de interpretación de los grupos sociales en los cuales se inscriben niños y jóvenes. Se trataría de considerar las variables sociales, culturales e históricas de la clase de lengua puesto que, no solamente el lenguaje es social, sino porque hablar implica poner en juego una diversidad de *habitus* sociales y culturales que presentan diferencias en las diferentes culturas y grupos sociales.

Si bien Bixio realiza observaciones incisivas en cuanto a cómo las políticas educativas no han podido superar una contradicción entre aspiraciones difundidas en eslóganes respecto de la aceptación de la diversidad lingüística y las visiones desideologizadas e ingenuas, (que suponen la vigencia de un estado negación de las variedades no prestigiosas en la escuela y otros ámbitos sociales) sus planteos se focalizan en cuestiones solo epistemológicas. Esto es, en el marco de una revisión crítica que de alguna manera sienta las bases de lo que podría establecerse como un programa didáctico de la perspectiva sociocultural para la enseñanza de la lengua. Sin embargo, a la hora de atender a cuáles son las producciones metodológicas que se enmarcarían a partir de los planteos de Bixio en los términos de una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura, resultan escasos los desarrollos metodológicos producidos por la perspectiva. Iturrioz (2006)

ubica en los docentes los modos en que operan las ideologías lingüísticas y, con ello, busca documentar -a través de entrevistas o registros de observación o escritos de alumnos- de qué manera se expresa como una tensión, la contradicción ya remarcada por Bixio entre “valorar” la diversidad lingüística a la vez que reclamar por una estandarización de la lengua. Para Iturrioz esta contradicción se agudiza cuando las políticas curriculares comienzan a apuntar a la valorización dialectal del habla de los alumnos -desde los años ochenta en adelante-. Estas políticas a la vez procuran formar en la comprensión y producción de textos “bien escritos”, en parte, gracias a una larga tradición de la disciplina escolar que, en sus relaciones con el campo político, económico y social, para la autora, procuran la homogeneización cultural. Se trata de un trabajo que, a diferencia de los de Bixio (2000, 2003, 2012), incorpora a los actores de la enseñanza -alumnos y docentes- de escuelas “concretas”, pero sin efectuar propuestas metodológicas que aborden los problemas que enuncia.

En otro trabajo, Iturrioz (2010) hace foco en la escritura en la escuela y propone pensar otro modo de ver los “problemas” acudiendo a otros marcos teóricos que excedan los del textualismo. Entre los primeros, destaca a los “estudios del multilingüismo y las lenguas en contacto de la sociología del lenguaje y la sociología de la cultura, a los provenientes de la antropología lingüística y la etnografía del habla, a los estudios sobre las políticas culturales (p. 52). A partir de una recopilación de escritos de alumnos del nivel medio de diversas procedencias culturales y lingüísticas, la autora analiza y explica lo que en superficie se evidencia como “problemas de escritura” que se corresponden, más bien, con los modos en los que se hacen visibles las lenguas en contacto. Si bien Iturrioz (2010) recorta las tensiones que se expresan en el aula respecto de la diversidad lingüística y cultural cuando los alumnos escriben -lo que denomina “práctica sociocultural”-, el artículo no se centra en fundamentar de qué forma asumir la vuelta a esos textos producidos en el marco del trabajo docente de enseñar.

En un breve y reciente trabajo centrado también en el nivel medio, Iturrioz (2019) plantea diversas posibilidades para el abordaje de la oralidad, concebida no solamente como una práctica que moviliza saberes, sino en sí misma como un *contenido* -al igual que la lectura y la escritura-, lo que acerca el planteo de la perspectiva sociocultural al de la perspectiva psicogenética.

1.2.1. Criticidad del enfoque comunicativo y el estructuralismo

Otros trabajos como el de Gaspar y Otañi (2001) recurren a plegarse a las críticas al “enfoque comunicativo” y la ilusión de “transparencia” en la comunicación, ya presentes en Bixio (2000, 2003, 2012) y otros autores que realizan cuestionamientos a esta línea, aunque sin inscribirse en la perspectiva sociocultural. Es posible leer este abanico de producciones críticas como el intento de asumir posiciones en un campo de la didáctica de la lengua (también de la

literatura) que recupera las formaciones de base en Letras de alguna manera hegemonizado por las que expresan las formaciones en ciencias de la educación y que conforman la perspectiva psicogenética. Si en los años ochenta la producción de dicha perspectiva se caracteriza por la constante atribución de significados negativos asignados a la “escuela” y “enseñanza tradicional”, y que en los años noventa es la expresión de las políticas curriculares de diversas jurisdicciones del país, la perspectiva sociocultural emerge durante los años dos mil a partir de gestos de criticidad hacia esas políticas y las perspectivas didácticas que las sustentan. Pero, también, la perspectiva sociocultural presenta discusiones con tradiciones de enseñanza con una fuerte presencia en el sistema educativo, como por ejemplo el estructuralismo¹⁰⁰.

Tal es el caso de los trabajos de Bombini que se inician a fines de los ochenta y continúan en los noventa (Bombini, [1989] (2005), 1996, 1997) y dos mil y dos mil diez, (2001, 2002, 2004, 2006, 2012a, 2012b, 2012c, 2012d) algunos de los cuales fundamentalmente recopilan producciones anteriores (Bombini, 2015; 2018). También Iturrioz (2006, 2010, 2019), Frugoni (2006); Labeur (2010a, 2010b, 2019); Sardi (2006), Sardi y Bollini (2013).

Bombini¹⁰¹ (2006) realiza señalamientos sobre la difusión de concepciones extendidas a la enseñanza a partir de los trabajos, entre otros, de Lomas y Osoro (1993) que se inscriben en las reformas curriculares de los noventa, a nivel nacional y en jurisdicciones gravitantes de nuestro país, como CABA y provincia de Buenos Aires. En este sentido, plantea:

En síntesis, podríamos afirmar que la concepción de lengua como comunicación tal como ha sido divulgada en el campo de la enseñanza ha propuesto un horizonte acotado para las consideraciones sobre las relaciones entre lenguaje y uso, lenguaje y contexto, lenguaje y subjetividad, lenguaje y escuela¹⁰², pues por una parte se excluyen todas las tendencias diferentes al enfoque comunicativo, a la vez que se crea una ilusión de transparencia acerca del uso de la lengua que, paradójicamente, impide ver la riqueza y complejidad de la comunicación (Bombini, 2006, p. 56).

¹⁰⁰ En relación con la incidencia, complejidad y diversidad de la tradición estructuralista, Massarella (2017) reconstruye, para el caso de la poesía, una serie de propuestas metodológicas que le permiten más bien explicarla como local (“estructuralismos argentinos”) e integrada por diversas propuestas didácticas.

¹⁰¹ Se trata de uno de los actores fundamentales de la perspectiva sociocultural cuya participación se extiende, en el campo académico, como responsable hasta la actualidad de la cátedra de Didáctica Especial en la carrera de Letras de la Universidad de Buenos Aires. Además, fue profesor de Didáctica de la Lengua y la Literatura en Universidad Nacional de La Plata, desde 1994 hasta 2016, según se expresa en Bombini (2018, p.6). En la Universidad de San Martín, dirige la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura, el Profesorado Universitario en Letras y la Especialización en Literatura Infantil y Juvenil. Su participación en políticas públicas alcanza la coordinación del Plan Nacional de Lectura, en el año 2000 política denominada Campaña, y entre 2003 y 2007. Además, fue coordinador general del Postítulo en Literatura Infantil y Juvenil, CABA, entre 2002 y 2010.

¹⁰² Tal como lo aclaramos anteriormente, se trata de remisiones a los planteos anteriormente realizados por Bixio (2000, 2003, 2007).

La perspectiva sociocultural, en sus gestos de criticidad respecto de las entradas de las teorías lingüísticas, sus puntos de partida conceptuales respecto del sujeto hablante y sus vínculos con la enseñanza, reenvía a una evaluación de las políticas curriculares en las que se inscriben. Este movimiento lleva a Bombini (2006), quien retoma los planteos de Bixio, a postular la necesidad de una enseñanza de la lengua y la literatura que se muestre “permeable” a la particularidad de los contextos, entendidos no como mera variable a considerar ocasionalmente, sino como parte constitutiva de la construcción teórica y metodológica de la didáctica de la lengua. Efectivamente, los trabajos hasta ahora reseñados parecen más bien dirigirse a una construcción teórica más que metodológica y, en este sentido, para los años dos mil, buscan polemizar con otras perspectivas como la psicogenética. Aunque, a partir de mediados de los dos mil diez las convergencias se hagan más notorias. Dice Bombini (2006):

[...] algunos desarrollos en didáctica de la lengua provenientes del campo de las ciencias de la educación plantean que ciertos problemas de la enseñanza se resuelven en el trabajo con prácticas de lectura y escritura efectivas en el aula. En relación con estos desarrollos didácticos y curriculares¹⁰³, interesa discutir acerca de la consistencia epistemológica y didáctica de estas prácticas de lectura y escritura, puestas en el centro del curriculum y consideradas a sí mismas como contenidos de enseñanza. Estas prácticas definidas como “quehaceres del lector” y “quehaceres del escritor” suscitan una serie de preguntas polémicas sobre las que es necesario indagar. ¿Qué significa desde el punto de vista de lo que entendemos por conocimiento escolar definir a las prácticas o a los “quehaceres” como contenidos de enseñanza? ¿Qué tipo de saberes son los saberes sobre las prácticas? ¿Sobre qué tradición disciplinaria y de investigación se sustentan? ¿Qué estatuto epistemológico reconocen en tanto saberes acerca de la lengua y la literatura? (p. 58).

Bombini (2006) establece una discusión abierta con lo que denomina “desarrollos provenientes del campo de las ciencias de la educación” y pone en tela de juicio el hecho de que las “prácticas” devenidas en “quehaceres” sean “contenidos”. Así, busca la recolocación de los saberes disciplinarios en tanto serían omitidos por esas perspectivas discutidas, hecho por el cual afirma que “es necesario recordar que las teorías lingüísticas y literarias, en tanto teorías referidas a objetos y prácticas sociales y culturales diversos, entendidas como contenidos en el sentido más tradicional, se presentan como marcos de referencia indispensables para reflexionar sobre las prácticas de lectura y escritura” (p. 60). Se trata de una crítica que se registra en otras producciones del autor (Bombini, 2015¹⁰⁴):

¹⁰³ Importa destacar cómo el autor está reconociendo que se trata de planteos que se advierten tanto en la investigación como en el currículum, tal como lo apuntamos más arriba cuando explicamos que se genera un doble circuito de retroalimentación.

¹⁰⁴ Aclaremos que esta cita la recuperamos del volumen *Textos retocados. Lengua, literatura y enseñanza*, de Bombini (2015). Se trata del artículo “Enseñanza de la lengua: una mirada ampliada y transversal” (pp. 25-39), que se basa, tal como consta en la propia publicación, en una “conferencia leída en Chile y publicada parcialmente con el título ‘Una mirada transversal para pensar las relaciones entre lenguaje y escuela’ en

En polémica con estas posturas, a las que podríamos llamar “academicistas”, caracterizadas por un exceso de confianza en los poderes de la teoría para resolver los problemas de la práctica,

Quadernsdigital.net, Monográfico: ‘Enseñar lenguas y aprender a comunicar(se) en contextos plurilingües y multiculturales. Septiembre de 2005’”. El artículo de 2005 puede consultarse en http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=8790. Hacemos observar que, asimismo, “Enseñanza de la lengua: una mirada ampliada y transversal” publicada en Bombini (2015) se republica con prácticamente nulas modificaciones a fines de 2019 (cfr. Bombini 2019), omitiendo la referencia a la versión de 2005. Al cotejar la versión de 2005 con el artículo “retocado” en 2015 -retomamos el término “retocado” del título del volumen- aparece agregada, entre otras modificaciones, la aclaración de que las referencias de Lerner (2001) forman parte de las “propuestas curriculares referenciadas en la psicogénesis con presencia en el currículo de la Ciudad de Buenos Aires [...]” (Bombini 2015, p. 32). En el artículo de 2005 (Bombini, 2005) no consta esta aclaración, sino que dice: “En relación con estas posturas se presentan algunas dudas respecto de cuáles son las posibilidades que tiene la escuela para recuperar efectivamente esas prácticas entendidas como ‘quehaceres del lector’ y ‘quehaceres del escritor’ (Lerner, 2001). El riesgo es doble pues, por un lado, la dificultad de definir nitidamente cuáles son los contenidos que se juegan en esas prácticas en tanto para esta posición las prácticas son en sí mismas contenidos” (Bombini, 2005, p. 6). Realizamos esta aclaración puesto que el agregado referenciado forma parte de una ampliación del gesto de criticidad como rasgo característico de la perspectiva sociocultural. Queremos decir que, más allá de que se incorpore en la versión del artículo de 2015 una crítica a las políticas curriculares, dicha observación crítica se limita a un plano retórico-discursivo. Nuestra afirmación se sostiene no solamente en la evidencia de que en cuanto a la enseñanza de la lengua la perspectiva sociocultural no acompaña su gesto de criticidad al estructuralismo con desarrollos metodológicos específicos. Sino que, además, en lo referido a la enseñanza de la literatura, la perspectiva sociocultural converge en sus definiciones y desarrollos metodológicos con los de la perspectiva psicogenética. Resulta curiosa, entonces, la crítica esbozada por Bombini (2015) a las políticas curriculares de CABA y México en las que se agencia la perspectiva psicogenética, puesto que se hallan numerosos puntos de convergencia entre esta perspectiva y la sociocultural, según se verifica, por ejemplo, en las definiciones del Plan Nacional de Lectura (2003-2007), como lo ha explicado con detalle y rigor Dubin (2019). Asimismo, al atender al artículo de Bombini (2015) pueden reconocerse notoriamente diversos puntos de contacto en ambas perspectivas. Entre otros, la crítica a los modos en que se abordaría el requerimiento de “estudiar” o “hacer una investigación” como “técnicas de estudio” frente a los cuales se plantea “leer y escribir” más allá del “campo disciplinario específico” (Bombini 2015, pp. 35-36). El sentido de las críticas de Bombini a cómo se propone estudiar y de qué modo debería abordarse, es consonante con las definiciones curriculares y su proposición de desarrollar “prácticas del lenguaje en contextos de estudio” (Lerner, 2002c; Diseño Curricular de CABA, 2004, pp. 721-741). Y en efecto, Bombini cita, paradójicamente, y como estrategia de justificación, el Pre Diseño Curricular de CABA de 1999, en el cual se encuentran agenciadas -como demostramos más adelante- las definiciones de la perspectiva psicogenética a las que él mismo critica en su versión de 2015. También, relevamos como un punto de sintonía entre perspectivas, el planteo de “interpelación hacia el docente” sobre “qué y cómo lee”, y “cómo lo hace” (Bombini 2015, pp. 36-37). Dicho planteo remite a las consideraciones de carácter evaluativo de Ferreiro (1999) ya reseñadas, acerca de haber encargado a organismos internacionales estudios sobre “qué clase de lectores son los maestros” (p. 224). Asimismo, Bombini plantea “interpelar a los docentes como sujetos que participan de una cultura que va más allá de la cultura escolar” (Bombini, 2015, p. 37). La cursiva es nuestra para evidenciar de qué manera en las proposiciones del autor se retoma la expresión “cultura” asociada a otras expresiones recurrentemente empleadas en su producción, como “cultura letrada” o “cultura escrita”, afines con las propagadas por la perspectiva psicogenética. Estas expresiones no solo se contraponen con “cultura escolar”, a partir de asignarle a esta una connotación negativa. Sino que desatienden, de manera manifiesta, las condiciones materiales de trabajo de los docentes en relación con las prácticas que desarrollan, o no. Por otra parte, proyectan representaciones legítimas sobre lo escrito universalizándolas, como expresiones naturalizadas de los grupos autorizados (Sawaya, 2008b). De allí que sostengamos, por un lado, que las críticas a la perspectiva psicogenética “retocadas” en la nueva versión del texto de Bombini en 2015 se circunscriben a un plano retórico-discursivo que, dada su intensidad en términos de posicionamiento sin su correspondiente correlación metodológica, denominamos como gestos de criticidad. Por otro lado, observamos una cantidad de convergencias en el plano metodológico y también en el retórico, entre las perspectivas psicogenética y sociocultural, que nos posibilitan sostener que el contenido programático de una didáctica sociocultural expresado por Bixio (2003) parece limitarse a un plano retórico-discursivo.

algunas tendencias en el campo de lo didáctico plantean que ciertos dilemas de la enseñanza de la lengua se resuelven en el desarrollo de prácticas sociales de lectura y escritura que ingresen como prácticas efectivas en la escuela. En relación con estas posturas quisiera presentar algunas dudas respecto de cuáles son las posibilidades que tiene la escuela para recuperar efectivamente esas prácticas concretas entendidas como “quehaceres del lector” y “quehaceres del escritor” (Lerner, 2001). Se trata de propuestas curriculares referenciadas en la psicogénesis y el constructivismo que retoman algunos elementos de la lingüística textual con presencia en el currículo de la Ciudad de Buenos Aires y en algunas provincias -entre ellas Buenos Aires- y a nivel nacional en México. El riesgo de esas posturas apoyadas en la práctica es doble pues, por un lado, la dificultad por definir nítidamente cuáles son los contenidos que se juegan en esas prácticas en tanto para esta posición las prácticas son en sí mismas contenidos. Frente a esta ambigüedad, es necesario recordar, que las teorías lingüísticas y literarias, como teoría de los objetos y como contenidos en el sentido más tradicional, se presentan como marcos de referencia indispensables para reflexionar sobre las prácticas de lectura y escritura. Por otro lado, la necesidad de remitirse a esas prácticas sociales de lectura y escritura exteriores a la escuela que se sostiene en estas propuestas como una fuerte decisión didáctica, corre el riesgo de forzar las reconstrucciones de situaciones de enunciación al extremo de entender que no habría forma de llevar adelante la tarea de enseñanza de la lengua si no es en el marco de proyectos que señalan unos propósitos “reales”. Parece desvirtuarse aquí la relevancia de la propia escuela como espacio social en el que se leen y escriben determinados géneros que tienen sentido en sí mismos en tanto la escuela propone su propio universo discursivo. El imperativo de los proyectos (de aula, institucionales) se presenta como reductor en su afán didactizante y parece dar cuenta de una tendencia meramente practicista que en su peor versión en el aula puede llegar a excluir la reflexión metalingüística y metaliteraria del horizonte de prácticas posibles (...) donde el saber sobre la lengua y la literatura generador de afán y de conocimiento puede quedar “justificadamente” relegado (pp. 32-33).

Como vemos, Bombini está discutiendo ciertos planteos de la perspectiva psicogenética ya agenciada en las políticas curriculares. A nivel epistemológico, poniendo en cuestionamiento el hecho de considerar a las prácticas como “quehaceres” que son “en sí mismas contenidos” (Bombini [2005], 2015, p. 32). Pero también, a nivel metodológico, por cuanto llama la atención sobre la constitución del “imperativo” de una de las “modalidades organizativas” (Lerner, 2001): los proyectos. Para el autor la escuela conforma un espacio en el que se producen interacciones que tienen sus propios sentidos sociales. Por lo tanto, el planteo que se deriva de postular la “entrada” de los “propósitos reales de lectura y escritura” a través de los “proyectos” - propio de la perspectiva psicogenética tributario del lenguaje integral- niega a la escuela como “espacio social” con su “sentido”.

En un trabajo posterior, Bombini (2012a) reitera este cuestionamiento a la perspectiva psicogenética en cuanto a la caracterización que provee del “objeto de enseñanza”, fundada en una operación de deshistorización, que parecería legitimarse en el “poder” de la prescripción:

[...] asistimos hoy a un proceso de cambio curricular que, en algunas jurisdicciones del país (como la Ciudad de Buenos Aires, las provincias de Buenos Aires y Córdoba), en el nivel primario en algunos casos, y en el nivel secundario, en otros, se ha bautizado el área con el nuevo nombre de “Prácticas del lenguaje”. Está claro que no se trata de un inocente cambio de terminología sino de un cambio en la concepción del objeto de enseñanza y de un modo de avanzar en la

construcción de un cambio disciplinario. La situación es alarmante puesto que el punto de partida de esta concepción de la disciplina escolar es la desestimación de los conocimientos específicos del área y sus tradiciones, en favor de poner en el centro las llamadas “prácticas sociales de lectura y escritura”, como prácticas que habrán de desarrollarse en el más desierto campo conceptual. [...] Así interesa que niños y adolescentes desarrollen a lo largo de su escolarización sus “quehaceres” (¿un modo de nombrar las prácticas de lectura y escritura?, ¿un concepto perteneciente a un campo teórico no declarado?, ¿una invención didáctica?) de lectores y escritores como propósito final del trabajo con la lengua en la escuela. El cruce entre el paradigma constructivista en alfabetización inicial y la orientación emergente -contra el dominio del estructuralismo- surgida en la década del 90, que jerarquiza la función comunicativa del lenguaje en el campo de la enseñanza de la lengua, dan como resultado una construcción didáctica y curricular centrada en la confianza de que es en el terreno exclusivo de las prácticas donde se resolverán los problemas de la enseñanza. De este modo, todo aquello que remita de manera explícita a referencias de tipo teórico-disciplinario será concebido como un obstáculo de carácter metalingüístico para la fluida construcción de la relación entre niños, adolescentes y esas prácticas del lenguaje en estado puro.

El planteo es a todas luces simplificador en tanto, por una parte, deshistoriza las propias tradiciones y prácticas de enseñanza [...] y, por otro, relativiza o directamente niega el acceso a un discurso propio de las disciplinas científicas que se ocupan del lenguaje. [...]

Uno de los obstáculos para llevar adelante esta discusión es el hecho de que una tendencia del campo didáctico, que asume el lugar de la tendencia curricular dominante, parece reconocer una sólida legitimidad. Pero vale aclarar que esta legitimidad ya no es científica ni está apoyada en alguna forma de consenso en el campo escolar, sino que se sostiene desde el poder prescriptivo de una determinada política curricular, deviene enfoque oficial y, en este sentido, sofoca cualquier forma de disidencia que no tenga el mismo peso en términos de política curricular, obtura otras voces que desde el colectivo docente o desde el debate académico podrían estar poniendo en cuestión aspectos de esa tendencia. Asimismo, el hecho de que sea un enfoque dominante parece responder a cierta expectativa social y del colectivo docente que pone toda la confianza en una propuesta metodológica innovadora que, a la manera de un *deus ex machina*, desde arriba, alguien, un cuerpo de investigadores en didáctica, una prescripción curricular, unos nuevos libros de texto “bajará” la innovación, la clave para la solución de los problemas de la práctica y, por supuesto, esa solución se ubicará en el lugar que deberá dejar libre la vieja enseñanza (Bombini, 2012a, pp. 12-15).

En esta extensa cita, Bombini (2012a) reitera las críticas al “enfoque comunicativo” y a la perspectiva psicogenética. Al hacerlo, le asigna a la última dos problemas en cuanto a la “construcción” de su “objeto de enseñanza”: uno es la precariedad epistemológica de la postulación de los “quehaceres” como contenidos, otro, el planteo de ruptura y cambio en el nivel de la disciplina escolar, en cuanto a que la deshistoriza, y a la vez desestima las tradiciones disciplinarias que hacen a su constitución. Cabe señalar, por otra parte, que en esta crítica Bombini no circunscribe a esta perspectiva en su particular historicidad, sino que la muestra en un cierto presentismo: “asistimos hoy a un proceso de cambio curricular”¹⁰⁵. Pero, además, le atribuye un

¹⁰⁵ “Hoy” remite al momento en que publica el artículo -2012- y el proceso de cambio curricular al que remite se remonta a inicios de la década de los noventa, cuando Delia Lerner ingresa en la Secretaría de Educación del Gobierno de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, junto con referentes de la perspectiva psicogenética (cfr. Lerner en Alegría y Cisternas, 2018, p. 103).

carácter hegemónico cuya justificación se construye sobre la base de un gesto que converge con los de la perspectiva psicogenética: las significaciones de connotaciones negativas asignadas, en este caso, al “colectivo docente”, por cuanto plantea que este “pone toda la confianza en una propuesta metodológica innovadora”, que “bajará desde arriba”, acentuando un carácter pasivo que tendría ese mismo “colectivo docente”¹⁰⁶. Queremos señalar que este trabajo -y en otros- el autor no recorta en su correspondiente historicidad la constitución de la perspectiva que critica, ni tampoco explica de qué manera se construye su hegemonía más allá de esa suerte de pasividad estructural que tendría el “colectivo docente” que “deposita su confianza”.

No obstante, la perspectiva sociocultural en sus gestos de criticidad intenta efectuar una revisión de las políticas curriculares y los modos en que se reconfigura la disciplina escolar aunque no se expresen notorias diferencias en las maneras de significar negativamente a la escuela y al trabajo docente. Por eso, en relación con la enseñanza de la lengua, se sostienen otro tipo de críticas a ciertos abordajes históricos de la gramática y la ortografía, esto es a la gramática normativa y al estructuralismo, además de aquellas que buscan problematizar los cauces que revisten las políticas educativas desde los años noventa en adelante. Es decir, que se entran significaciones de connotación negativa reenviadas a tradiciones históricas de enseñanza, como el estructuralismo. Tal es el caso de un trabajo de Bombini y Krickeberg ([1995] 2015) en el que señalan al respecto:

[...] la influencia del estructuralismo [...] se inicia en la década del '60. A partir de entonces, esta corriente se consolida como marco teórico excluyente para una práctica pedagógica que, con el tiempo, sufre un proceso de desgaste que termina por convertir una perspectiva inicialmente innovadora -que había dado sistematicidad a una serie de aspectos descuidados en las gramáticas anteriores- en una práctica mecanizada de fuerte carácter metalingüístico y cuyo efecto fue la ausencia de incentivación de prácticas de lectura y escritura que promovieran el desarrollo de competencias lingüístico-comunicativas¹⁰⁷ en los complejos proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna (pp. 11-12).

Y luego afirman:

¹⁰⁶ Vemos convergencias, por ejemplo, con las miradas que asignan significados de connotaciones negativas por parte de la perspectiva psicogenética respecto de la escuela, enseñanza y docentes más arriba señaladas. Cfr. Ferreiro (1999).

¹⁰⁷ En la producción posterior del autor -de la que hemos recuperado planteos representativos de la perspectiva- se critica la noción de “competencias” y, en efecto, el “enfoque comunicativo” que referencia en Lomas y Osoro (1993). Actualmente Bombini forma parte desde mediados de los dos mil diez del Consejo de Redacción de la Revista *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* de Editorial Graó, junto a Carlos Lomas, entre otros, volumen que ha auspiciado ese tipo de enfoques.

Se trata de no convertir de nuevo, a la práctica de enseñanza de la lengua en una práctica metalingüística reducida a operaciones de categorización que no consideran su contribución en los procesos de comprensión y producción de textos¹⁰⁸ (pp. 20).

En las citas anteriores se expresa una percepción globalizante del “estructuralismo” asociado a prácticas mecanicistas, repetitivas e inerciales, dislocadas de aquello que efectivamente le reaseguraría su sentido y eficacia, esto es, la “comprensión y producción de textos¹⁰⁹”, aspecto que se presenta en consonancia con las prerrogativas que reconocemos a partir de los setenta en adelante en torno de la *utilizabilidad* (Masschelein y Simons, 2014) que tendría la enseñanza de la lengua en la escuela.

En estrecha sintonía, y a la luz de estudios sobre el currículum (Goodson, 1995) y la sociogénesis de las disciplinas escolares en general (Chervel, 1991), Sardi (2006) reitera esa misma connotación negativa sobre tradiciones de la enseñanza de la lengua como el estructuralismo:

[...] el análisis sintáctico de los textos literarios -siguiendo la tradición estructuralista que se inicia en el año 1956 con la cátedra de Gramática de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA creada

¹⁰⁸ Estas ideas aquí presentadas forman parte de los debates históricos del área en torno del sentido de la enseñanza de la gramática. Por ejemplo, en los documentos curriculares de fines de los setenta e inicios de los ochenta de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires se planteaba que el estudio sistemático de la lengua no debía estar desligado de la “comprensión y expresión”. Retornamos a este punto más adelante.

¹⁰⁹ La referencia de Bombini y Krickeberg ([1995] 2015) a los límites del estructuralismo en cuanto a su “contribución con los procesos de producción y comprensión de textos” manifiesta consonancias con los planteos generales del volumen de Cortés y Bollini, *Leer para escribir* (1994). Para estas autoras, “leer y escribir” consisten en “operaciones que se relacionan con textos” y, en tanto se considera al texto como “unidad de uso de la lengua”, resultaría necesario “abandonar la perspectiva estructural oracional y adoptar el marco teórico de la lingüística textual” (Cortés y Bollini, 1994, p. 7). Así, es posible advertir de qué modo se ubica a “la perspectiva estructural” como fuerte blanco de críticas, puesto que sería la razón del “fracaso” y de las “graves dificultades que tienen los alumnos para comprender y producir textos de diversos tipos” por cuanto (p. 10) se trataría de una perspectiva “casi exclusivamente descriptiva”. Cortés y Bollini (1994) proponen “abordar las actividades de lectura y escritura” desde el “marco teórico de la lingüística textual, que se centra en lo comunicacional” (p. 12). Al hacerlo, se plantea poner “el acento en el aspecto cognitivo”, esto es, “en los procesos mentales que llevan a cabo los usuarios de una lengua para comprender y producir discursos” (Cortés y Bollini, 1994, p. 12). Así, se desarrollarían las “competencia de comprensión y producción”, “competencias lectoras y redaccionales” (p. 7), o “competencias de lectura y escritura” (p. 14). Bombini suscribe a estos planteos de Cortés y Bollini (1994) recuperándolos como parte de su propia producción. No solamente en cuanto a las críticas realizadas al estructuralismo sino también y, sobre todo, respecto del interés en la “comprensión y producción de textos”. En efecto, es el mismo Bombini quien prologa el libro de las mencionadas autoras de manera auspiciosa, manifestando que este volumen es “doble heredero” de los “aportes de teorías lingüísticas”, como la “lingüística textual”, y la “pedagogía del discurso”, que producirían un “cruce productivo” en “prácticas de comprensión y producción de textos” (Bombini en Cortés y Bollini, 1994, p. 4). Cabe recordar también la correspondencia entre estas definiciones recuperadas del prólogo del libro de Cortés y Bollini (1994) y la indicación presente en Bombini (2015) acerca de que “estudiar es leer y es escribir”, aclarando que “estas prácticas exceden las fronteras del campo disciplinario específico” (p. 36). Con claridad este planteo reenvía a los de Cortés y Bollini (1994) para quienes “las competencias de lectura y escritura se deben ir construyendo a través de todas las asignaturas” (p. 10). A su vez, como hemos señalado, se trata de proposiciones consonantes con las de la perspectiva psicogenética como las denominadas “prácticas del lenguaje en contextos de estudio” (Lerner, 2002c).

por Ana María Barrenechea [...] - era una práctica muy frecuente que se combinaba con la mirada puesta en la normativa gramatical [...] El purismo se pensaba en relación con lo ideológico y con corregir los usos que no se inscribían en la normativa gramatical. Además, la lengua que aparecía como modelo era la de los textos literarios canónicos [...] Como decíamos antes, la tradición purista sigue entre nosotros (p. 80).

En el intento de historizar la disciplina escolar y dar cuenta de las tradiciones epistemológicas y metodológicas que hacen a su conformación e identidad, Sardi (2006) nombra diversas tradiciones a partir de determinada información documentada y asigna inmediatamente significados que las valorizan positiva o negativamente, en una suerte de relación que establecerían con los distintos momentos políticos del país, más precisamente contextos de dictadura o democracia:

En la década del '70 se mantiene esta tradición purista y se refuerza aún más durante la última dictadura militar. En ese momento, la tradición que prevalece es la estructuralista, que privilegia el análisis sintáctico y se confunde con prácticas que buscan normativizar la enseñanza de la lengua (p. 79).

Y dice más adelante:

La década del '20 es el escenario en el cual hacen aparición distintas propuestas para abordar las prácticas de escritura, que pueden pensarse como alternativas pedagógicas, y que van a constituir una tradición escolar que llamaremos de invención. En esta tradición no se privilegia un uso normativo de la lengua, sino que se apunta a las múltiples apropiaciones por parte de los alumnos y a la producción escrituraria (p. 82).

De esta manera, rescata tradiciones como las escolanovistas (pp. 87-88) o experiencias como las anarquistas en relación con la lectura (p. 99) significándolas como “alternativas” o “contrahegemónicas”. A lo largo de su trabajo la autora refiere diversas tradiciones -insistimos, que aparecen valorizadas positiva o negativamente-, porque se propone historizar la disciplina escolar. En tal sentido, para dar cuenta de los cambios que acontecen en ella emplea el concepto de “tradiciones escolares”, a las que define como modos de “hacer” y “accionar” “inerciales”:

Más allá de los orígenes diversos de las disciplinas escolares, su genealogía está directamente relacionada con las tradiciones escolares que se conforman históricamente y pueden darse simultáneamente o transformarse y reemplazarse en el tiempo. Las tradiciones escolares son modos de hacer y accionar que están interiorizados en los docentes y alumnos de manera tal de volverse inconscientes y que se reproducen y repiten sin saber el origen de ese arte de hacer. Es decir, las tradiciones escolares establecen modos de pensar la enseñanza de las disciplinas como prácticas automáticas -en el sentido de que no tienen una explicación racional o responden a una decisión docente sino que se hacen casi por inercia, o mejor dicho, porque están instituidas como prácticas en la memoria histórica de los docentes-. Estas tradiciones van conformando la disciplina escolar y van imponiendo ciertos modos de vincularse con el saber, con los sujetos, con los textos y con las prácticas (Sardi, 2006, pp. 22-23).

De acuerdo con su planteo las tradiciones escolares pueden ser “modos de accionar” interiorizados que “no responden a una decisión docente” y, también, pueden constituirse en una “alternativa pedagógica” cuando afirma que “van a constituir una tradición escolar que llamaremos de invención”. Persiste, en la mirada provista por Sardi (2006), un gesto de criticidad que se recorta sobre la conducta o actividad escolar a partir de “interiorizaciones” que llevarían a una suerte de alienación o automatización, más que en el sentido que podrían explicarlas los actores de la enseñanza involucrados o respecto de las condiciones materiales de trabajo docente (Mercado y Rockwell, 1988). De esta forma, se asocian significados con connotaciones negativas o positivas, a los “modos de hacer” de los docentes inscriptos en tradiciones escolares, significados como negativos en tanto son caracterizados como “inerciales”, “repetitivos”, “sin conciencia”; o positivos, cuando son adjetivados como “alternativos” o “contrahegemónicos”. De este planteo se derivaría que los “modos de hacer hegemónicos” son “inerciales” y “están instituidos como prácticas”, si estas se desarrollan en la institución “escuela”. Así, el planteo es convergente con las significaciones que se hallan desde los años setenta en adelante en la perspectiva psicogenética, acerca de la “escuela”, “la enseñanza” y “los docentes”. Apuntamos, entonces, que resulta ilustrativo el concepto de *encastre* de Cuesta (2011, 2019) por cuanto además las perspectivas que intentamos reconstruir convergen en esas cadenas de significaciones de connotación negativa articuladas en ciertos significados: “mecanicidad”, “repetición”, “ausencia de sentido”, respecto de prácticas históricas reproducidas y producidas como trabajo docente en las escuelas. En el caso de la perspectiva sociocultural, como ya venimos explicando, es el estructuralismo la “tradición escolar” que va a ser blanco de condensación de significados negativos.

En una dirección crítica a la gramática escolar y, sobre todo, a la incidencia del estructuralismo, pero también al “enfoque comunicativo” (Lomás y Osoro, 1993) hallamos trabajos como los de Gaspar y Otañi (2001, 2002, 2004) y Otañi (2008) que realizan cuestionamientos al desplazamiento que habría sufrido la enseñanza de la lengua a partir de las reformas curriculares con posterioridad a la LFE (1993). Dichos cuestionamientos plantean la necesidad de recolocar a la enseñanza de la lengua. Sin embargo, este planteo, por un lado, no limitaría la enseñanza de la lengua a una enseñanza del sistema de la lengua y, por otro, se inscribiría en referencias epistemológicas más amplias que las de la gramática oracional. A la vez, se especifica que cualquier tipo de abordaje en la escuela que haga foco en la gramática textual demandaría un conocimiento de la gramática oracional. Este tipo de producciones teóricas pondera un trabajo de tipo “reflexivo” frente a la enseñanza de la lengua en la escuela. Gaspar y Otañi (2001), en un artículo que busca reconstruir el derrotero de la relación entre gramática y escuela, acuden a metaforizaciones como la del “romance” entre una y otra. Así, plantean que el

estructuralismo provocó, primero, un “deslumbramiento”, en cuanto se sostenía la creencia de que “la reflexión sobre la gramática de la propia lengua llevaría naturalmente a los alumnos a hablar y a escribir progresivamente mejor” (p. 82). Luego sobrevinieron tres “traiciones”. La primera, efectivamente reconoce que no se ha logrado el objetivo de que los alumnos se expresen mejor, por ello, permite vislumbrar la asociación entre *estructuralismo* y *gramática normativa*. La segunda, supone el empleo de nociones poco asequibles para los estudiantes. Y, la tercera, refiere a la ponderación por parte de la escuela de los aspectos sintácticos, es decir, la reducción de la enseñanza de la gramática a ejercicios de análisis sintáctico (pp. 83-84). Para Gaspar y Otañi (2001), en los años noventa, a partir de las reformas curriculares nacionales se produce lo que denominan como “nuevo deslumbramiento” (p. 86) entre “gramática” y “escuela”. Se refieren, particularmente, al ingreso de la lingüística textual -que ya integraban las producciones científicas en el ámbito de las universidades en la década de los sesenta- de la mano de dichas reformas. El “nuevo deslumbramiento” se da en el marco del “enfoque comunicativo” que venía aparejado con desarrollos de la lingüística centrados más en el *lenguaje* que en la *lengua*. Sin embargo, las autoras señalan los límites de una enseñanza de la gramática “incidental” a partir de “situaciones comunicativas reales” (p. 92) y afirman la necesidad de disponer de saberes gramaticales provenientes de diferentes marcos teóricos en procura de efectuar una reflexión.

Según Gaspar y Otañi (2001), entonces, son necesarias distintas escuelas gramaticales y un trabajo de “trasposición didáctica” a la hora de construir un trabajo didáctico sobre la gramática. Así, brindan algunos ejemplos de cómo podría abordarse un vínculo entre “gramática, lectura y escritura” (pp. 102-103) y entre “gramática e intuición” (pp. 104-105). Por último, cabe destacar que, en sus críticas al estructuralismo como tradición en cuanto a la enseñanza de la lengua ubican a la “mecanicidad” y la “repetición” de las consignas, actividades, ejercicios, aspectos significados negativamente, en consonancia con otros trabajos reseñados más arriba y que, en tal sentido, componen una continuidad. Es decir, se proyecta una significación unívoca y globalizante del estructuralismo de connotaciones negativas.

Por ello, a nivel metodológico respecto de la enseñanza de la gramática, la perspectiva sociocultural va a proponer un abordaje lúdico-experimental, es decir, alentar la enseñanza de la lengua a partir de la escritura y la lectura, aunque no con fines normativos-instrumentales, sino desde la pretensión de una exploración y/o transgresión de las convenciones y límites de la lengua a través de la escritura (Alvarado, 2001, 2013). Se trata de distanciarse de una perspectiva normativa, sesgo que se entroncaría con los orígenes mismos de la disciplina escolar, más allá de sus cambios históricos (Sardi, 2006). Estas orientaciones¹¹⁰ pueden rastrearse en materiales que

¹¹⁰ Estas orientaciones se inscriben, además, en políticas curriculares nacionales. Por ejemplo, en publicaciones del Ministerio de Educación de la Nación, denominadas *Propuestas para el aula*, Lengua EGB 2 (bajo la autoría de Maite Alvarado) y Lengua EGB 3 (sus autores son Maite Alvarado y Gustavo

circularon en forma de libros o manuales escolares. Por ejemplo, *El nuevo escriturón* (Alvarado, Bombini, Feldman e Itsvan, 1994) que, si bien tiene como tónica una serie de propuestas de escritura, buena parte de sus actividades recuperan saberes lingüísticos, tanto morfológicos, como sintácticos y semánticos. Otro ejemplo es *Los hacedores de textos 7*, de Alvarado y Cortés (1997) dirigido a alumnos de primaria de los últimos grados con actividades de enseñanza de la lengua relacionadas con propuestas de lectura y escritura de textos variados.

En relación con la literatura y la escritura se encuentran trabajos recuperados por la perspectiva sociocultural, no solamente porque supondrían abordajes no mecanicistas, ni clasificatorios, ni normativos, sino porque estarían retomando, recolocando y revalorizando saberes lingüísticos y literarios. Nos referimos a líneas que tuvieron difusión en la década de los ochenta, denominadas como los “talleres de escritura” (Alvarado, 2001, 2013; Alvarado y Pampillo, 1988; Di Marzo, 2013; Finocchio, 2009; Frugoni, 2006; Pampillo, 1982). Estas líneas suponen influencias de movimientos de vanguardia europeos tales como el surrealismo o dadaísmo (De Micheli, 1991) y otros antecedentes: el grupo OuLiPo (Queneau, 2006; Queneau et al., 2016) y las ciertas producciones de Rodari (1998). Alvarado (2001), al revisar la historia de los “enfoques en la enseñanza de la escritura” considera que oscila entre un “regreso a la retórica” -con las propuestas de “proyectos de escritura” (cfr. Jolibert, 1991) retraducidos por la perspectiva psicogenética (cfr. Lerner, 2001)- y la apuesta a la “imaginación” -condensada en los “talleres de escritura”-. Respecto de estos talleres la autora plantea:

La segunda mitad de la década de 1980, en nuestro país, estuvo marcada por la vuelta de la democracia y, en el terreno que nos ocupa, el de la enseñanza de la lengua y la literatura, por el descrédito de la gramática estructural, que había monopolizado la asignatura durante años, el desembarco de la literatura infantil en las escuelas y una preocupación creciente por mejorar la relación de los niños y adolescentes con el lenguaje, en particular con el escrito. Este panorama configuró un terreno propicio para que las propuestas de taller de escritura entraran en la escuela [...] (Alvarado, 2001, p. 42).

Como puede advertirse, Alvarado (2001) recoge algunos de los tópicos a través de los cuales se vertebran los desarrollos de la perspectiva sociocultural, aunque ella misma no se reconozca como parte de esta. Entre dichos tópicos, la significación negativa del estructuralismo, el reconocimiento de la lengua y la literatura como “objetos de enseñanza”, la metodología del “taller” como aquella que marcharía a contrapelo de las actividades mecanicistas, repetitivas y de la consagración del docente como el único depositario de un “saber” (Frugoni, 2006) traducido en una puesta en suspenso de la enseñanza a favor de la “mediación” o “coordinación”. Esta “tradición argentina de los talleres de escritura” apunta a un desarrollo de la creatividad y la

Bombini. También los materiales denominados *Trengania*, realizados por Maite Alvarado y María del Pilar Gaspar en 2001.

imaginación, a través de una metodología¹¹¹ de trabajo basada en dos pilares: la centralidad de la consigna y la dinámica de trabajo en sí misma. La consigna debe poseer “restricción y libertad” metaforizados en “valla y trampolín”, pues es lo que permitiría superar “el miedo a la hoja en blanco”, o el “bloqueo de ideas, silencio, imposibilidad de escribir” (Alvarado, 2001, p. 39). Por otra parte, el “sistema de trabajo” (p. 41) contemplaría cinco momentos: “formulación de la consigna”; “escritura”; “lectura de textos”; “comentario” y “evaluación” del trabajo. Los talleres de escritura habilitarían una “experimentación con la lengua”, porque recuperan -como puede advertirse en *El nuevo escriturón*- los “niveles inferiores al texto: la oración, la frase, la palabra” (Alvarado, 2001, p. 49). Justamente, para Alvarado, estos niveles estarían ausentes, o “eclipsados” por la promoción del “desempeño competente” ante diversas clases de textos, como orientación central de las políticas curriculares impulsadas a partir de la década de los noventa.

1.2.2. Literatura, narrativas pedagógicas y formación docente

La mayor concentración de los desarrollos de la perspectiva sociocultural se vincula con la enseñanza de la literatura. Buena parte de sus distintos referentes asumen diferentes grados de participación en agencias del Estado mediante iniciativas a gran escala llevadas a cabo por el Ministerio de Educación Nacional o la Escuela de Capacitación Docente de CABA, entre otras. Habíamos señalado como un rasgo de la perspectiva, notorio entre los años noventa y durante los dos mil, fundamentalmente, el hecho de ubicar en el centro de los debates didácticos del área una suerte de intento de recolocación de los saberes disciplinarios, tanto lingüísticos como literarios. Dicho intento constituye una reacción frente a la centralidad que empiezan a ocupar los conocimientos didácticos en ciertos desarrollos de didáctica específica como en los lineamientos curriculares en los cuales estos mismos desarrollos se agencian. Nos referimos, por ejemplo, a las relativizaciones, omisiones o, directamente, negaciones del valor de los conocimientos disciplinarios para el trabajo docente, que la perspectiva psicogenética realiza (cfr. Castedo, 1995; 2007; Lerner, 2001) en su agenciamiento en las políticas curriculares. Se trata de debates que no pueden deslindarse de los cauces asumidos por las políticas educativas -tanto a nivel nacional

¹¹¹ Alvarado (2001) plantea que no es “un método” para enseñar lengua o redactar, sino una “modalidad de trabajo que se cifra en el taller: “La modalidad de taller no está circunscripta a una metodología particular ni a la práctica con un tipo de discurso; no obstante, se lo suele asociar con la escritura literaria, quizá porque los primeros talleres -con ese nombre- fueron ‘literarios’” (p. 38). Es importante destacar que algunos referentes de determinadas vertientes del estructuralismo proponían el trabajo en “talleres literarios” y existen experiencias y propuestas de trabajo convergentes con la de la tradición que se inscribe en la década de los ochenta. Esa tradición en sus vínculos con el estructuralismo se ve interrumpida a partir de los ochenta para ser omitida y englobada en proyecciones de significados con connotación negativa. Incluso, funcionando como eslóganes educacionales (Scheffler, 1970) para legitimar propuestas “alternativas” a un pasado cuya imagen se condensaría en “el estructuralismo mecanicista”. En este sentido, trabajos como el de Massarella (2017) recuperan la historicidad del estructuralismo argentino para revelar sus vínculos con las perspectivas que pronuncian su superación.

como en CABA y otras jurisdicciones- que, en los noventa, alientan la formación en competencias, lineamiento formativo pergeñado en los países centrales con antecedentes en la década del setenta. Desde mediados de los años ochenta y con continuidades hacia los noventa y dos mil, en el caso de la literatura, como ya daba cuenta de ello Alvarado (2001, p. 42), su reingreso vino acompañado de eslóganes educacionales acerca de la necesidad del “placer de la lectura” o “placer de leer”¹¹², reificados en consignas de lectura o en abordajes didácticos particulares. La consigna “leer por placer”, didactizada a partir de sus cruces con conceptualizaciones de la psicolingüística (cfr. Goodman, 1982), en cuanto a las “intencionalidades de lectura”, como “intencionalidades universales” que marcan “modalidades de lectura” (cfr. Solé, 1992, 1995; Kaufman, 2007; Lerner, 2001) -entre ellas, la intencionalidad “recreativa” (Marín, 1999, p. 235)-, va a ser examinada críticamente durante los años noventa. La examinación crítica de dicha consigna es realizada inicialmente por referentes¹¹³ del campo literario (Montes, 1999) con continuidad durante los dos mil¹¹⁴(cfr. Bombini, 2002, 2006). Al respecto, Bombini (2006) señala:

Contra este modo de leer opresivo y oprimente se levantaron a principios de los '80 varios discursos reivindicativos de la actividad del lector, de la lectura como práctica posible en la escuela, que trataron de imprimir una impronta más “literaria” a la tarea escolar y al modo de leer

¹¹² El volumen de Daniel Pennac (1992), *Como una novela*, ha tenido fuerte incidencia en la constitución de este eslogan promovido por perspectivas didácticas como la psicogenética en consonancia con determinadas políticas educativo- curriculares impulsadas desde los ochenta en adelante. En dicho volumen el autor postula los “derechos de los lectores”, en sintonía con las conceptualizaciones que sustentaban propuestas didácticas para “formar” lectores “activos y críticos” (cfr. Castedo, 1995).

¹¹³ Algunos de los cuales publican ensayos educativos sobre la enseñanza de la lengua y la literatura e incluso participan de iniciativas de políticas educativo-curriculares. Volvemos sobre este tema más adelante.

¹¹⁴ Como explica y profundiza Dubin (2019), el “placer de la lectura” se presenta como uno de los eslóganes educacionales de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores en nuestro país. Pues, en sus continuidades históricas se ha reformulado en otras expresiones como “la literatura construye subjetividades” a manera de afirmación asumida tanto por la psicogénesis como por la perspectiva sociocultural (pp. 42-45). Respecto de las revisiones críticas del eslogan que se dan a inicios de los años dos mil, Dubin (2019) destaca los primeros desarrollos de Cuesta (2003) y un trabajo de Díaz Súnico (2005). En el primero, la autora revisa con sumo detalle las teorías de la lectura producidas desde los estudios de filosóficos y de la teoría literaria apelados en las discusiones que venimos reseñando durante los años noventa. Desde esta reconstrucción, entre otros problemas, Cuesta analiza los usos que se realizan del “placer del texto” en propuestas didácticas validadas desde la psicogénesis, más precisamente detalla una sobre lectura de poemas para el primer ciclo de la educación primaria publicada por Lerner en 1996 (Cuesta, 2003, pp. 17-18 en Dubin, 2019, p. 56). Asimismo, la autora vuelve a estas discusiones y las actualiza en trabajos posteriores (Cuesta, 2006, 2011, 2019). En cuanto a Díaz Súnico (2005) el autor recupera su lectura minuciosa de *El placer del texto* de Roland Barthes (1987) en el que rastrea la distinción entre *placer* y *goce* de la lectura como puntales de sus teorizaciones. De esta manera, la autora explica el sustento elitista de la oposición, de modo que en realidad Barthes conceptualiza al placer de la lectura como lectura precaria, poco rigurosa, etc., y con ello su propuesta del goce como objetivo de un *lector pleno* (Dubin, 2019, pp. 54-55). Cabe destacar que toda esta línea de las discusiones sobre “el placer del texto” no hacen a los posicionamientos que venimos sistematizando en un sentido de pertinencia con nuestro objeto de estudio. Dicho en otras palabras, ninguno de los referentes de las perspectivas dominantes aquí citadas valida sus afirmaciones en algún tipo de trabajo conceptual como el que expone Dubin (2019).

literatura en la escuela. Es en esta época cuando se acuña -o recupera de alguna tradición pasada- la idea de “placer de la lectura” [...]. Sin embargo [...] sucede que otras líneas posibles se desarrollan y ganan legitimidad en el momento que se produce este cuestionamiento [...], son aquellas propuestas que, en nombre de la recuperación de la práctica de la lectura en el aula, promueven la llamada “lectura placentera” que mencionábamos antes, que se postula como una situación de acercamiento supuestamente genuino a la lectura literaria por parte del adolescente o del joven, en la que es necesario desechar cualquier intervención escolarizante que se convertiría en un obstáculo de esa relación “natural” (pp. 68-69).

Bombini (2006) realiza un intento de contextualización del surgimiento -o recuperación- de lo que denomina “lectura placentera” y asigna su difusión a ciertas “líneas” que promueven una abstención de “intervenir” -en posible alusión indirecta a la perspectiva psicogenética-. Para el autor:

Leer literatura es parte de un legado cultural que la escuela transmite y garantiza, y ese es el sentido que la intervención docente tiene sobre la existencia de un currículum, de unos saberes posibles sobre la literatura acumulados históricamente, de unos modos de trabajar con literatura en el aula, así como también de una producción literaria y cultural contemporánea que circunda y atraviesa positivamente la práctica escolar (p. 69).

En esta cita que recuperamos pueden leerse algunas claves de la perspectiva sociocultural: la ponderación de la literatura como “producción cultural específica”¹¹⁵ que forma parte de un (cierto) “legado cultural”, que debe asegurarse en el currículum una (cierta) “intervención” docente¹¹⁶, el lugar preponderante que tiene una (cierta) “producción literaria y cultural contemporánea”, esto es, la relación que se establece entre producción didáctica, currículum e industria editorial. Si la literatura es un discurso con “ciertas” particularidades, habría que enseñar que se pueda entenderla, es decir, reparar en su funcionamiento y mecanismos de significación (Amado, 2003; Bombini, 2006; Seppia, 1997), de ahí que la teoría literaria tenga un particular

¹¹⁵ Para Bombini (2006, p. 71), la literatura es una “práctica cultural específica”, uno de “los objetos más complejos de la cultura letrada”.

¹¹⁶ Cabe observar cómo en la perspectiva sociocultural pueden registrarse momentos de su producción en los que se habla de “enseñanza”, luego de “intervención” y posteriormente de “mediación”, aunque a veces se lo haga de manera simultánea. Destacamos este hecho, porque de alguna manera se trata de denominaciones que asignan significados con mayor o menor intensidad respecto del enseñar y la enseñanza que no constituyen un mero detalle. Es que la perspectiva, en su historicidad, cuando se la contextualiza, asume movimientos de alejamiento o cercanía de las posiciones de la perspectiva psicogenética a la cual critica de manera nítida y reconocible en momentos de su producción. Dubin (2019) estudia en profundidad estos movimientos respecto de sus cercanías en las formulaciones de ambas perspectivas sobre la enseñanza de la literatura y la formación de lectores: “Con ello, lo que en apariencia se presenta como perspectivas didácticas disímiles, o lo que es un hecho, de procedencias y fundamentos epistemológicos disciplinarios distintos (los estudios literarios, por un lado, la psicología cognitiva, por otro), van sumando sus proposiciones y las reformulaciones que de ellas hacen en un discurso pedagógico unívoco que solo se distingue por imputaciones a, o desvalorizaciones u omisiones de sus contrincantes” (p. 36).

interés para este tipo de desarrollos. Se trata de dislocar la concepción de literatura como objeto placentero de consumo por una idea de literatura como *arte de la ficción*.

Hasta aquí, reseñamos los trabajos fundamentales de la perspectiva sociocultural en relación con la literatura y su enseñanza que, como lo hemos mostrado en sus tematizaciones acerca de la enseñanza de la lengua en sus vínculos con la escritura y las interacciones orales, presenta primero gestos críticos y, luego, sus propuestas metodológicas. Del mismo modo, a partir de la discusión sobre la recolocación de la literatura como “producción cultural específica”, del “potencial” de la ficción, de su postulación en tanto objeto a enseñar y a no “consumir”, luego sobrevienen sus derivas metodológicas. Puntualmente, la literatura para ser democratizada y accesible en su abordaje didáctico debería ser enseñada, lo que se entiende como posibilidad de leerla bajo los modos en los que la lee el crítico literario, por cuanto este hace foco no solamente en los sentidos que las obras presentan, sino porque repara en los mecanismos configurativos del relato (Bajour; 2010b; Bombini, 2002). Aunque fundamentadas en otras tradiciones teóricas (Barthes, 1987; de Certeau, 1996), no cambia para estos estudios sustancialmente la concepción de lectura: el lector sería un sujeto activo que construye significados y sentidos al que no podrían imponérsele una serie de significaciones producto de la lectura unilateral del profesor quien no es reconocido como lector especializado al modo del crítico literario. Así lo explica Dubin (2019) en su revisión de estas afirmaciones de la perspectiva sociocultural:

[...] sin embargo, y nuevamente, hallamos esta otra convalidación en la cita antes realizada¹¹⁷ cuando jerarquiza prácticas culturales relativas al crítico literario en contraste a un *otro*, en este caso el profesor de literatura presentado como carente de bibliotecas con libros de (se desprende) *la* literatura, y que será transformado positivamente al adoptar su tránsito por ellas. Es decir, que la docencia debe ser transformada radicalmente, ya no más conocimientos escolares o libros de textos, para reproducir las rutinas de esos otros espacios no escolares entendidos como: “un universo de *experiencias culturales* y de *lectura*, acaso de *escritura*, rico en opciones, porque es un *lector* –podemos conjeturar–, posee una *biblioteca* donde no solo hay libros de texto y antologías escolares [la cursiva es nuestra]” (Bombini, [1989] 2005, p. 87 en Dubin, 2019, p. 41).

Durante la década de los dos mil, y en adelante, estas producciones fundamentadas en la teoría literaria, sobre todo en conceptos de la narratología francesa de los años ochenta, tanto en los trabajos de Genette (1989, 1998) como en los estudios posestructuralistas de Barthes (1987, 2001) comienzan a postular un rechazo a la idea de enseñar valores a través de la literatura (Carranza, 2006; Bajour, 2010b; Andruetto, 2008). Pues, la literatura no se subordinaría a ninguna

¹¹⁷ La cita a la que refiere Dubin es de Bombini, extraída de *La trama de los textos*: “Imaginamos para el caso del profesor de literatura que su formación no ha sido decidida en una relación uno a uno con los conocimientos escolares, que no ha aprendido solo lo que tiene que enseñar, imaginamos que además transita, más allá de su formación inicial, por un universo de experiencias culturales y de lectura, acaso de escritura, rico en opciones, porque es un lector –podemos conjeturar–, posee una biblioteca donde no solo hay libros de texto y antologías escolares” (Bombini, [1989] 2005, p. 87 en Dubin, 2019, p. 40).

intención moralizante ni vehiculizaría sentidos unívocos. En tanto tal, la literatura se definiría por su carácter polisémico y plurisignificativo, lo que no condiría con ningún intento de reducción de su potencial de significación como lo hace para esta perspectiva una lectura centrada en los valores. Este conjunto de producciones realiza planteos metodológicos en torno al canon (Bombini, 2015, 2018), a través de la tematización de la selección de textos literarios por parte de los docentes. Postulan que no deben seguirse “criterios fijos” o “implícitos” para seleccionar textos (Bajour, 2009, 2010b; Carranza, 2007) y, con ello, ponderan como el fundamento central de la selección la “calidad”, “calidad literaria”, o “calidad estética” (Andruetto, 2008; Bajour y Carranza, 2005, 2006; Colomer, 2005). Metodológicamente, se propicia la elaboración de “itinerarios de lectura”¹¹⁸ (Cañón y Hermida, 2012) que supondrían agrupamientos de textos a partir de ejes tales como: “autor”, “género”, “personaje”, o “colecciones de textos”¹¹⁹ (Labeur, 2010b). A la vez, habría que promover la conformación del aula como una “comunidad de lectores” (Alvarado, 2013; Bajour, 2009, 2010b, 2014), en la que las “construcciones de significados” a partir de la lectura “circulen libremente”. Para favorecer la creación de una “comunidad de lectores”, se vuelve a un hecho central según estas líneas: se deben “imaginar preguntas” que apuntan a los “principios constructivos del texto” (Bajour, 2010b). Se trata de propiciar una “experiencia de lectura” en la que se establezcan “diálogos horizontales” (Bajour, 2010b, 2014) a través de la socialización de “textos literarios de calidad”, que requieren de “reflexión” y “conciencia” por parte de los docentes basados en un conocimiento de la “oferta editorial”, ya que podrían influir en su determinación (Carranza, 2007). Es así como se ubica al docente no como “poseedor de los saberes” (Bajour, 2013) sino como un “coordinador” o “mediador” que haría de nexo entre la oferta editorial, la “lectura literaria” y los lectores (Amado, 2005; Bajour, 2009, 2010a, 2010b, 2013; Carranza, 2007; Cañón y Hermida, 2012), para posibilitar el acceso a la “cultura letrada”¹²⁰ (Bombini, 2008). Este “mediador” tendría que generar una “escucha atenta” que se define como una postura “pedagógica” y “política”. Como vemos, se

¹¹⁸ La perspectiva psicogenética durante los años dos mil plantea en sus desarrollos didácticos y también curriculares -por ejemplo, de la provincia de Buenos Aires desde el 2007- “seguir a un autor”, “seguir un género”, “seguir un personaje”, pues son “quehaceres de los lectores expertos” (Paione et al., 2004, p. 1).

¹¹⁹ Así se lo expresa en Labeur (2010b, pp. 31- 32): “los criterios [...] son de lo más diversos: géneros, temáticas, culturas nacionales, magnitud, forma, autores, movimientos, motivos [...]. En ese sentido, una colección de textos se diferencia fuertemente de un corpus de lectura y análisis. En el corpus, quien lo arma selecciona y determina recorridos atendiendo a ese recorte: por el contrario, la colección funciona siempre como totalidad abierta que espera nuevos textos que siempre puedan llegar y desbaratar un orden para organizar otros”. Si bien se presentan renuencias a admitirlo como tales, se trata de variaciones de las conformaciones de corpus textuales a partir de ejes de análisis de larga tradición en los estudios literarios y la enseñanza de la literatura (cfr. Cuesta, 2019).

¹²⁰ Es compartida con la perspectiva psicogenética la idea de “mediar”, poner en “circulación” la “cultura letrada” (Bombini, 2006, p. 71, 2008, p. 30). Respecto de las relaciones entre las conceptualizaciones de “la literatura”, “cultura letrada” y “formación de lectores” de ambas perspectivas, cfr Dubin (2019).

trata de indicaciones metodológicas -difundidas a través de ensayos o revistas especializadas, pero también promovidas por políticas educativas-¹²¹ que están influidas por estudios europeos sobre enseñanza de la literatura -fundamentalmente españoles, franceses e ingleses- varios de cuyos conceptos retoman: “competencia literaria”¹²² y “educación literaria” (Colomer, 2001, 2005); “experiencia de lectura” (Larrosa, 2003), “selección del textos”, “conversación entre lectores” (Chambers, 2007); “mediador” y “lectura como construcción de la subjetividad” (Petit, 1999, 2001), aunque asuman características propias en la Argentina. En efecto, la afirmación de Petit -basada en diálogos con niños y jóvenes que leen en bibliotecas o en otros espacios- desde la que postula que “los lectores se interesan por lo desconocido” (Petit, 2001, p. 48) y que la literatura habilita un tipo particular de “experiencia” que implica la “desterritorialización” (p. 44), son retomadas para consolidar los planteos ligados a la selección de textos de “calidad” y la ponderación de la literatura como discurso que tendría ciertas potencialidades, entre ellas, la de “construir subjetividades”. De esto se desprenden planteos tales como la necesidad de que en la escuela los docentes seleccionen “textos potentes, abiertos, desafiantes” (Bajour, 2009) que posean “innovación estética”, para no “subestimar la capacidad de los lectores” (Bajour, 2005). La enseñanza de la literatura que realizarían los “mediadores” permitiría “democratizar” no solo textos de la “cultura” de difícil acceso para los niños y jóvenes, sino que, a su vez, para que puedan “apropiárselos” se requeriría habilitar un tipo de lectura particular que se corresponde con las efectuadas por los críticos literarios, pues trae aparejada la posibilidad del “goce estético”.

¹²¹ Varios de los ensayos educativos de estos autores aparecen en la revista virtual *Imaginaria*, que funcionó como difusora de publicaciones, ensayos, reseñas, entrevistas a escritores, docentes y pedagogos, referidos al campo de la literatura infantil y juvenil. Las publicaciones de *Imaginaria* pueden encontrarse como material bibliográfico de docentes de los Profesorados de Educación Primaria de CABA, sobre todo en las materias de enseñanza de la literatura. Los desarrollos que reseñamos revisten un especial interés para nuestra investigación ya que encontraron también su materialización en políticas educativas como el Plan Nacional de Lectura – del que fue director Gustavo Bombini entre los años 2003 y 2007- y su difusión a través de documentos como *La gran ocasión* (2006), escrito por Graciela Montes y publicado para todo el país por el Ministerio de Educación Nacional y UNICEF. En este documento se encuentran expresadas las líneas descritas más arriba por lo que se hallan referencias a la formación de una “sociedad de lectura”, la formación de “lectores literarios”, críticas a la idea de “comprensión lectora” y “lectura por placer”. Todas ellas también desarrolladas por Montes (1990, 1999) en diversos ensayos sobre la literatura infantil en vínculo con la enseñanza de la literatura o la formación de lectores. Con esta publicación de la autora asistimos a una recurrencia en el caso de escritores de literatura infantil que realizan, además de trabajos de crítica literaria, ensayos educativos sobre las características que deberían revestir tanto la enseñanza de la literatura como las políticas educativas vinculadas con la lectura (Andruetto, 2008, 2015; Mariño, 1998; Montes, 1990, 1999). A nivel jurisdiccional de CABA, estas líneas tuvieron llegada también a partir del desarrollo del Postítulo en Literatura Infantil y Juvenil que se dictó en el Centro de Pedagogías de Anticipación (CEPA) entre los años 2002 y 2010, coordinado por Gustavo Bombini y Cecilia Bajour, referentes de la línea que describimos; además contó como docentes y conferencistas con los autores y escritores antes referenciados.

¹²² A partir de los conceptos “competencia lingüística” (Chomsky, [1965] 1999) y “competencia comunicativa” (Hymes, 1971, 1972) se produce un deslinde de la noción de “competencia literaria” (Culler, 1978), luego retomada por Colomer (1991, 2005) en el Estado español (cfr. Mendoza y Pascual, 1998).

Los posicionamientos de la perspectiva sociocultural han tenido y continúan presentando incidencias en la formación docente en la jurisdicción y nivel estudiados en la presente tesis. Esto se deriva de una multiplicidad de aspectos. En primer lugar, la inscripción de buena parte de dichos posicionamientos en las políticas curriculares, fundamentalmente en aspectos que hacen al currículum de la formación docente¹²³. Aunque, también pueden hallarse en el de nivel primario, en tanto fueron absorbidos como propios por la perspectiva psicogenética y su agencia en la política curricular de jurisdicciones como provincia de Buenos Aires¹²⁴. Asimismo, se encuentran en las propuestas de formación docente de las que muchos maestros han participado, fundamentalmente, el Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil, que funcionó hasta 2010 y los cursos de capacitación docente de la Escuela de Maestros (ex Centro de Pedagogías de Anticipación, CEPA). Además, cabe destacar la presencia -aunque fragmentaria- de consignas, actividades, que se corresponden con los talleres de escritura en los manuales escolares. Por último, se destaca la participación de colegas de Letras en los espacios curriculares del PEP, muchos de los cuales fueron formados en las cátedras de Didáctica Especial de la Universidad de Buenos Aires (en adelante, UBA) o en Profesorados de Castellano, Literatura y Latín, o Lengua y Literatura, o en otros profesorados públicos de CABA, entre los que la perspectiva sociocultural tiene anclaje.

Respecto de los trabajos de la línea en cuanto a la formación docente, contamos con un repertorio de producciones centradas principalmente en la escuela secundaria, aunque, como hemos explicado, presenten derivaciones hacia la escuela primaria, por ejemplo, en ofertas de formación docente. Como ya señalamos, tal es el caso del Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil, de la ex Escuela de Capacitación Docente CEPA, actualmente, Escuela de Maestros, dependiente del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (en adelante, GCBA). Algunos de esos trabajos se organizan a través de la presentación de discusiones o de ensayos que versan sobre las relaciones entre didáctica y currículum, o respecto de la conformación de las disciplinas escolares y de las características del campo de la didáctica de la lengua y la literatura; también sobre el “perfil” de los profesores de Letras. Un ejemplo ilustrativo lo provee el libro *Lengua y Literatura: teorías, formación docente y enseñanza*, publicado en 2012 bajo la coordinación de Bombini. En su inicio se presentan cuestionamientos respecto de la política curricular dominante en CABA -esto es, su inscripción en la perspectiva psicogenética- (Bombini, 2012a). Luego, se disponen artículos sobre el tratamiento de la diversidad lingüística

¹²³ Por ejemplo, el Seminario de Literatura en la Educación Primaria que forma parte del Plan de Estudios del PEP que luego analizamos.

¹²⁴ En el Diseño Curricular de Prácticas del Lenguaje de la provincia de Buenos Aires (de ahora en más DC PBA PL, 2008) -de orientación psicogenética tanto en relación con la perspectiva de sus autores como de las líneas que allí se codifican- se orienta el trabajo con la “escritura de invención” (Alvarado, 2001; Frugoni, 2006) (cfr. DC PBA PL, 2008, p. 102).

(Bixio, 2012), donde se despliegan una serie de conceptos clave de la sociolingüística; la enseñanza de la gramática en sus vínculos con la lectura y escritura con ejemplos de actividades (Bravo, 2012); discusiones acerca del canon y sus vínculos con la escuela y los profesores (Piacenza, 2012). También, se presenta un artículo acerca del devenir de los estudios literarios sobre todo en el siglo XX (de Diego, 2012) y repasos sobre las distintas historias y tradiciones de teorías y prácticas que hacen a la perspectiva sociocultural (Bombini, 2012b, 2012c). Años más tarde Bombini (2015) publica un volumen recopilatorio y aumentado de trabajos previos: *Textos retocados. Lengua, literatura y enseñanza*. Los textos están organizados en enseñanza de la lengua, enseñanza de la literatura y, también, se presenta el apartado: “Temas de formación docente”. En este, por ejemplo, se refiere a lo que llama “perfil ampliado del docente de Letras” para proyectar otros lugares de inserción laboral y profesional de los egresados de la carrera de Letras: la formación de maestros en cátedras de instituciones de formación docente y también en la capacitación docente. Se trata de artículos que, desde ya, suponen ciertos grados de tratamiento en la formación docente y el nivel primario por cuanto tematizan aquello que deben enseñar los maestros y los modos de hacerlo especificados desde la política curricular forman parte de sus alcances y tematizaciones.

Otro tipo de producciones se centran en experiencias de formación docente en el nivel primario (Bajour, 2009, 2010a, 2010b), fundamentalmente realizadas en el marco de capacitaciones docentes públicas. Estas producciones junto con otras se reúnen en el volumen *Oír entre líneas* de Bajour (2014). Algunas tematizan aspectos previamente relevados, como la conformación del canon, la centralidad de la selección de textos literarios, los conocimientos que se enseñan cuando se enseña literatura, qué es aquello que debería hacer el docente “mediador”. Otras incluyen registros de dichas experiencias que recogen las voces de los participantes docentes y se analizan decisiones que toman ante los problemas con los que se encuentran. No se trata de investigaciones propiamente dichas, sino que son más bien, como dijimos, relatos de experiencias. No obstante, las recuperamos puesto que forman parte del corpus bibliográfico empleado por distintas cátedras de los espacios curriculares dictados en diferentes profesorado de educación primaria.

Pero una parte constitutiva de las producciones de la perspectiva sociocultural en cuanto a la formación docente gira alrededor de las escrituras involucradas en esos procesos de formación (Bibbó y Labeur, 2012; Bombini 2014, 2015a, 2015b, 2015c, 2018; Bombini y Labeur, 2013; Colussi, 2012; Herrera de Bett, 2000; Labeur, 2019; Negrin, 2008, 2014; Sardi, 2013). Varias de ellas o bien conforman documentaciones de experiencias o resultan de investigaciones¹²⁵, como

¹²⁵ Bombini (2018, p. 77) refiere los Proyectos UBACyT 2006-2009: “Prácticas de formación docente, escritura y enseñanza de la literatura”; 2010-2012 “Prácticas de formación docente, escritura de ficción y enseñanza de la lengua y la literatura”; 2016-2018: “Escritura, multimodalidad y prácticas de enseñanza”.

las realizadas en los espacios asignados a la Práctica y Residencia en la Cátedra de Didáctica Especial en la carrera de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Se trata de reflexiones, experiencias e investigaciones sobre los denominados “géneros de la práctica”, propuestos como alternativas a la “burocratización” cifrada en las “planificaciones”. En “Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva (presentación en sociedad de un guion conjetural” Bombini (2018), recuperando una ponencia homónima de 2002, dice proponerse repensar:

[...] ciertos estilos de relación con el saber a la hora de planificar las prácticas docentes [...] con formatos de escritura diferentes de la planificación tradicional que nos están advirtiéndolo acerca de la importancia que tiene la escritura como espacio de anticipación y análisis de las prácticas. Ligado a la productividad de lo narrativo en educación (el estudio de casos, la mirada del etnógrafo, el diario del profesor) venimos proponiendo desde hace algunos años la escritura de “guiones conjeturales”, acaso relatos de anticipación, quizá un género de “didáctica-ficción” del que trataré de dar cuenta en este trabajo (p. 78).

Y define al “guion conjetural” de la siguiente manera:

En este marco puede ubicarse la producción de lo que hemos llamado “guion conjetural”, una suerte de relato de anticipación, de género de “didáctica- ficción” que permite predecir prácticas a la vez que libera al sujeto (al tiempo que lo constituye) en sus posibilidades de imaginarse una práctica maleable, dúctil, permeable a las condiciones de su producción, de frente a los sujetos (el docente-los alumnos) que en ella participan (p. 84) [...] Podemos ver en este guion cómo la narración de anticipación va posibilitando la construcción de la práctica futura a partir de decisiones tomadas y por tomar, de certezas y de incertidumbres, de hipótesis y suposiciones, de fundamentaciones y propuestas... en fin, de una lógica que se va construyendo a medida que la escritura avanza y que se termina de construir a medida que la práctica se va desarrollando. Objetivos, contenidos, metodología y actividades, ítems fundantes de la planificación tradicional, no dejan de aparecer en este nuevo género, pero se construyen de manera tal que exhiben los espacios intersticiales como espacios decisionales a ser llenados en la práctica. En resumen, el “guion conjetural” se presenta como un género que reemplaza a la planificación, no en lo burocrático, sino en la manera de pensar la práctica de enseñanza y la relación con el conocimiento. Es un instrumento que le sirve al alumno para organizar su propia práctica y, a la vez, reflexionar sobre ella. Es, fundamentalmente, un espacio para pensar acerca de la práctica y pensarse dentro de la práctica (p. 90).

En este artículo, Bombini (2018) relata de qué manera la perspectiva ha ido incursionando, desde los dos mil en adelante, en distintos “géneros de la práctica” en oposición a las planificaciones: “autorregistros”, “guiones conjeturales”, “autobiografías lectoras”, entre otros. Se trata de recuperaciones de las narrativas pedagógicas y biográficas (Arfuch, 2002; Clandinin y Connelly, 1995; Suárez, 2007) para la formación docente en Letras, en tanto aportan a pensar de qué manera abordar la escritura en esos espacios en los que adquiere una presencia relevante, ya que se vuelve instrumento de control y evaluación. Buena parte de los trabajos de la perspectiva se recogen en

el volumen *Escribir la metamorfosis* (Bombini, 2012d), aunque la mención a registros o breves relatos de experiencias se hallen en trabajos anteriores (Bombini, [1989] 2005, 2006; Frugoni, 2006; Iturrioz, 2006; Sardi, 2006; Labeur, 2010a). Por ejemplo, Bombini y Fernández (2012) recuperan “autobiografías lectoras” (p. 39), en las cuales los futuros profesores dan cuenta de sus historias de vida vinculadas con la literatura. Por su parte, Colussi y Labeur (2012) proponen la escritura de ensayos a partir de “notas de campo” y “registros de observación” que luego se leen sin “miradas evaluativas” (pp. 48-50). Asimismo, Bibbó y Labeur (2012) realizan una tipificación de los “futuros profesores” según cómo desarrollan su “rol”: “el explicador de teorías” o “el repetidor de manuales” (pp. 75-78). Fernández (2012) reflexiona sobre las instancias de elaboración de los “autorregistros” con sus alumnos (pp. 129-130) y López (2012) muestra los distintos modos de abordajes a partir de las realizaciones del “guion conjetural” (pp. 21-22).

En la provincia de Buenos Aires, desde la carrera de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP) y su Cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura II y Prácticas de la Enseñanza, se presentan trabajos que divulgan experiencias de narrativas pedagógicas y biográficas en el volumen coordinado por Sardi (2013) *Relatos inesperados: La escritura de incidentes críticos en la formación docente en Letras*. Se trata de relatos en los que se abordan las “escrituras de las prácticas en la formación docente” (Sardi, 2013) y en la “enseñanza de la lengua y la literatura” (Blake y Mathieu, 2013) o los “recorridos biográficos” en esas escrituras (Andino y Sardi, 2013).

También en la provincia de Buenos Aires, pero desde la Universidad Nacional del Sur (en adelante, UNS), específicamente desde la Cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura, se presentan desarrollos que enmarcan teóricamente el trabajo con las narrativas pedagógicas en la formación docente a la vez que documentan experiencias (Negrín, 2008¹²⁶, 2014). Se delinean, así, las referencias conceptuales y se contrastan con ejemplos tomados de escrituras de estudiantes en el contexto del desarrollo de sus “prácticas de enseñanza”.

En un sentido similar, desde la Cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza del Departamento de Letras de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), se encuentra el trabajo de Hermida, Pionetti y Segrettin (2017) *Formación docente y narración: una mirada etnográfica sobre las prácticas*, en el que documentan experiencias de formación docente que focalizan en los “géneros de la práctica”: “autorregistros”, “guiones conjeturales” y “autoevaluaciones”. Como vemos, los desarrollos de la perspectiva sociocultural en cuanto a la formación docente, que supone la tematización y abordaje hacia el interior de dispositivos

¹²⁶ El artículo “Contar historias sobre la escuela” de Marta Negrin (2008) tiene como inscripción el proyecto de investigación “Políticas de educación superior: la formación de docentes, normativa, currículum y prácticas”, dirigido por Raúl Menghini.

específicos como las “narrativas pedagógicas” sienta una línea de trabajo alentada desde diferentes cátedras de universidades nacionales desde los dos mil hasta la actualidad.

Otra línea de indagación, también llevada a cabo en la provincia de Buenos Aires y desde la UNS, se vincula con investigaciones sobre la formación inicial que se recortan en las trayectorias profesionales de docentes “principiantes”, a veces, cotejadas con las de docentes “experimentados”. Nos referimos a la investigación denominada “Profesores principiantes para el nivel secundario: trayectorias, prácticas y desarrollo profesional” bajo la dirección de Raúl Menghini y Marta Negrin. A partir de esta investigación se presentan artículos reunidos en el libro *Docentes principiantes Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*, coordinado por Menghini y Negrin (2015). En dicho volumen se relatan y analizan los recorridos de docentes noveles, uno de los cuales se relaciona con la enseñanza de la lengua y la literatura.

En la zona norte de nuestro país, desde las cátedras de Didáctica Específica y Práctica de la Enseñanza del Profesorado de Letras de la Universidad Nacional Tucumán (UNT) y de la Universidad Nacional de Jujuy (UNJU), se encuentran trabajos que resumen investigaciones y experiencias en la formación de docentes de nivel medio (Amado, 1996, 2007, 2011), pero que presentan posibles derivaciones hacia el nivel primario. Se trata de un tipo de producción que aborda diversos aspectos relativos a la formación docente, pero que se concentran fundamentalmente en las “representaciones”, “creencias” y “pensamiento práctico del profesor”, a la vez que especifican cuáles son las características de los saberes y dispositivos propios de la formación docente inicial. Algunos se focalizan en las representaciones y concepciones que los docentes tendrían respecto de la lectura, cuáles serían los “modelos” teóricos desde los cuáles leen y qué tipo de “prácticas” les proponen a sus alumnos: habría allí entonces un desacople entre cómo los docentes leen y cómo abordan la lectura con los estudiantes. (Amado, 2003). En cuanto a los saberes y dispositivos de la formación inicial, postulan que el “practicante” realiza un “trayecto del héroe mítico” (Amado, 1996), dado que tiene que pasar por distintas “fases de socialización” a la vez que por diversos espacios: institucional, de la disciplina, pedagógico didáctico y psíquico, pues en cada uno de ellos se desarrolla una tarea particular. Como se proponen una “desalienación del sujeto”, resulta fundamental el espacio de la reflexión, ya que en él se desmontan ciertas “creencias o representaciones”. Cabe destacar que, en otros trabajos, luego de deslindar a la didáctica de la lengua y la literatura de la didáctica general, se plantea la necesidad de precisar las relaciones entre didáctica específica y formación docente, revelando la centralidad de un abordaje “clínico”, de “autoanálisis de las propias prácticas” (Amado, 2007).

También en el norte de Argentina, puntualmente en la Universidad Nacional de Salta (UNSA), se publican investigaciones sobre experiencias pedagógicas centradas en los profesores, no abordadas desde perspectivas clínicas. Nos referimos, puntualmente, a la investigación

presentada en el libro *Caleidoscopio: Perspectivas sobre educación de adultos, literatura y decisiones didácticas*, de Bustamante (2012). Se trata de un estudio en el que se analizan las experiencias del Bachillerato Salteño para Adultos desde la perspectiva de los profesores que lo integraron 1986-1991. La investigación reconstruye esa experiencia de enseñanza a partir de la documentación oficial de la política educativa y curricular de la jurisdicción, programas y actividades docentes, y entrevistas semiestructuradas en profundidad a distintos actores de la enseñanza.

SEGUNDA PARTE. PERSPECTIVA TEÓRICO-CONCEPTUAL Y ABORDAJE METODOLÓGICO

2.1. Trabajo docente, cultura escolar y saberes en la vida cotidiana de las escuelas

Nuestro marco conceptual de referencia está constituido por distintos estudios y líneas de indagación que aportan a la comprensión del objeto estudiado. Como ya señalamos, inscribimos nuestra investigación en la didáctica de la lengua y la literatura, no obstante, en vínculo con perspectivas y teorías que conforman una opción transdisciplinar (Cuesta, 2011, Dubin, 2019), pues nuestros objetos de indagación rebasan y exceden las fronteras de una disciplina. Ciertamente, el estudio de las políticas curriculares revela complejos entramados de perspectivas didácticas, intersecciones y/o actualizaciones de directrices globales expresadas por organismos internacionales, modos particulares de operacionalización de dichas políticas, que se ponen en acto en instituciones del sistema educativo. De acuerdo, entonces, con el carácter específico de nuestro objeto de estudio que no se ajusta a un abordaje estrictamente disciplinar, en referencia a una sola disciplina, recuperamos diversos desarrollos teóricos en procura de la constitución de un marco conceptual y metodológico riguroso que posibilite la producción de conocimiento ajustada a dicho objeto. Cabe aclarar asimismo que, si bien recuperamos desarrollos conceptuales provenientes de distintas perspectivas teóricas, todas estas, a su vez, se encuentran cohesionadas en torno de posiciones que expresan puntos de contacto y que nos encargamos de explicitar.

De acuerdo con nuestro trabajo docente centrado en escuelas públicas, la mayor parte de ellas, escuelas normales¹²⁷, es decir, escuelas en las que históricamente se ha desarrollado la formación docente, reconocemos procesos heterogéneos, diversos, cambiantes. Dichos procesos se producen, a su vez, en instituciones que poseen características particulares. Estas características son producto de sus historicidades, sus identidades y de los cruces de tradiciones que las conforman, de la multiplicidad de actividades realizadas por los sujetos concretos que las habitan y hacen a su realización objetiva. Si bien en nuestro estudio nos focalizamos en las políticas curriculares como objeto, no podemos pensarlo ni hacerlo sino a partir de los problemas que recurren en el trabajo docente cotidiano y que se relacionan con las reconfiguraciones disciplinares inscriptas en distintas historicidades. Nos referimos a cómo estas afectan el trabajo docente de enseñar, no solamente desde las regulaciones respecto de cómo realizarlo, sino, además, a partir de las maneras en que ubican y nominalizan los contenidos de enseñanza, en qué

¹²⁷ Nos referimos a las Escuelas Normales Superiores N° 2, 4, 7, 8, 9 y 10, ubicadas en las zonas Centro, Este, Sur y Norte de CABA.

medida recuperan o no una historia disciplinar de larga duración, con sentido y valor para los actores (Cuesta 2011, 2019).

Por lo tanto, resulta una contribución fundamental para la comprensión de dichos procesos la etnografía de la educación (Ezpeleta y Rockwell, 1983a, 1983b; Mercado y Rockwell, 1988; Rockwell, 1992, [2000a] 2018, 2000b, 2001, 2005, 2007, 2009). Recuperamos de los estudios etnográficos una serie de categorías ordenadoras, a saber: *escuela*, *cultura escolar*, *trabajo docente* (y sus *condiciones materiales*), *saberes pedagógicos y docentes*, *vida cotidiana* que nos permiten la opción de un abordaje no abstracto de la escuela y de los procesos que acontecen en y con ella. De esta concepción particular sobre la *escuela*, distinta de las tradiciones teóricas que la proyectan como una “abstracción”, puntualmente retomamos la conceptualización que Rockwell ([1987], 2018) realiza a partir de sus lecturas de Gramsci ([1929-1932] 1999). En su reconceptualización de la institución escolar, la autora plantea que la escuela supone una propia historicidad, definida en cada época y lugar en relación con procesos políticos que a su vez la conforman y rebasan (p. 128). En una postura diferente a las lecturas que entienden a la escuela como *aparato ideológico del Estado* (Althusser [1969] 2005, Bourdieu y Passeron, 1977), Rockwell, a partir de su lectura de Gramsci, la define como poseedora de un carácter *heterogéneo*, producto de su *construcción histórica* (Rockwell, [1987] 2018, p. 129). Así, lejos del tenor estático, fijo, y abstracto con que es pensada la “escuela” como un “universal” -conceptualización recurrente en las perspectivas didácticas dominantes y de su agenciamiento en las políticas educativas- se contrapone una concepción de escuela en la cual tienen lugar prácticas y saberes de los más diversos órdenes. De modo que la heterogeneidad e historicidad propia de *lo cultural* posibilita que los actores de la enseñanza comprendan, reinterpreten, rechacen, o no, los contenidos asignados de manera explícita a la escuela (pp. 132-133). Resultan fundamentales estas categorías explicativas acerca de la escuela, pues respecto de nuestro objeto de indagación resulta recurrente la proyección de significados negativos asociados a la institución escolar y a los procesos históricos que tienen lugar en ella.

Asimismo, las *condiciones materiales* que se derivan de la historia de cada escuela se convierten en un elemento clave por cuanto las estructuran ya que habilitan, o no, relaciones y horizontes de posibilidades en el cotidiano escolar (p. 134). Por lo tanto, se ligan a una reconceptualización de la institución escolar, dos conceptos clave para el desarrollo de nuestra investigación: *condiciones materiales* y (de) *trabajo docente*. El *trabajo docente* no puede desligarse de las condiciones materiales en que se desarrolla, dado que lo restringen (Mercado y Rockwell, 1988, p. 69). Se trata de tres aspectos clave que hacen a las condiciones del trabajo docente (Rockwell, [2013a], 2018): el espacio, muebles y útiles, los tiempos disponibles y la formación de los grupos escolares (p. 496). Estos determinan configuraciones particulares como la movilidad de alumnos y profesores, la posibilidad o no de guardar materiales de alumnos, la

disponibilidad de textos escritos, entre otros. También la amplitud temporal para realizar las tareas propuestas por los docentes o que derivan de otras instancias: proyectos de la escuela o de otros niveles en la estructura burocrática del sistema (pp. 498-499). Además, la configuración de los grupos tiene relación con la cantidad de alumnos de cada grado y, por supuesto, con el mobiliario del aula (pp. 500-501), de modo que funciona como condicionante de la relación y el tipo de actividades que propone el maestro (Mercado y Rockwell, 1988, p. 69).

Rockwell ([2013a], 2018) denomina *trabajo* a aquello que hacen los maestros en sus jornadas laborales y se distancia del término “práctica docente”, “pedagogía”, “desempeño profesional” (p. 502) y otras nominaciones, incluso la de “mediador”¹²⁸ (p. 503). Asimismo, para la autora se diferencia de otros tipos de trabajos, a pesar de que se haya comparado al maestro con artesanos, obreros, campesinos, carceleros, obreros, burócratas (p. 502), porque no solo incluye las acciones que surgen de su propia deliberación, sino que involucra las actividades de los niños. En sintonía con los planteos de A.M. Chartier¹²⁹ (2000, 2002, 2004) para Rockwell ([2013a] 2018) se trata de un trabajo que:

[...] no consiste en “moldear las mentes y los cuerpos de los niños” [...] sino más bien, en “convocarlos a trabajar” sobre actividades que les propone [...] Consiste en crear las condiciones de acercamiento de los niños hacia los contenidos propuestos, a encaminarlos hacia las destrezas propias de la actividad escolar, a conjuntarlos en trabajos de tipo colectivo (p. 503).

Las potencialidades explicativas que se habilitan a partir del ingreso en nuestra investigación de categorías como trabajo docente y sus condiciones materiales nos resultan esclarecedoras cuando desarrollamos análisis de políticas curriculares y de perspectivas didácticas que se agencian en estas. Nos referimos a que en la medida en que se avanza en el ciclo de políticas estudiado se advierte de qué modos específicos se desplaza la concepción de docencia como un trabajo hacia la que lo concibe como una “gestión de aprendizajes”. En suma, resulta notorio de qué manera deliberadamente tanto en las políticas curriculares como en las perspectivas didácticas estudiadas se promueven sostenidas descontextualizaciones el trabajo docente de enseñar en las escuelas para recortarlo en un conjunto de “comportamientos”, “intervenciones” o “competencias”.

¹²⁸ Se trata de una denominación vigente en las perspectivas didácticas dominantes como la sociocultural y, en algunos casos, la psicogenética. A propósito, Rockwell ([2013a] 2018, p. 503) señala que “El uso de este término debe algo de la difusión de la teoría de Vygotski, sin embargo, se ha desvirtuado, dejando al maestro en lugar de ‘intermediario’ entre los alumnos y medios impresos o electrónicos”. El uso del término “mediador” puede advertirse en Bajour (2009, 2010b, 2014); Bombini (2018), Frugoni (2018), entre otros, como ya lo hemos explicado.

¹²⁹ Nos referimos, por ejemplo, al concepto de “haceres ordinarios” con el que A. M. Chartier (2000) denomina al conjunto de actividades que los docentes realizan para involucrar a los alumnos en las actividades, de modo tal que en gran medida el trabajo del maestro sea “hacer hacer”, esto es, “hacer que los alumnos hagan”.

Otro concepto que se entrama con el de escuela, condiciones materiales y trabajo docente y que nos resulta de sumo interés es el de *cultura escolar*. Rockwell ([1997] 2018) discute la noción de educación de la sociología clásica y de algunos representantes de la escuela funcionalista¹³⁰ en cuanto entienden a la función de la educación como internalizadora de una base común de normas y representaciones propias del “espíritu nacional” (p. 306). Propone reformular el concepto de cultura asociado a “homogeneidad” para pensarla desde su complejidad, heterogeneidad, variabilidad y diversidad, en tanto los medios culturales adquieren matices y significados cambiantes en el marco de procesos sociales definidos. Esto le permite repensar las relaciones entre cultura y escuela. Ya que, como hemos señalado, la escuela no se concibe como una “abstracción”, sino que “escuela” son *las escuelas reales* en plural en las cuales existe una “heterogeneidad de prácticas y significados” (p. 319). Nos parece sumamente importante esta reformulación que Rockwell hace de *cultura* y *cultura escolar*, porque es consistente con la posibilidad de postular la existencia, entrecruzamientos, hibridaciones de diversas tradiciones que, justamente, muestran el carácter histórico de las escuelas. Los docentes no son así representantes de “un tipo de cultura” ni portan una “cultura magisterial”, tampoco “homogénea”, sino que ponen en juego “saberes adquiridos en sus trayectorias personales” (p. 320). Esta idea resulta fundamental para comprender lo problemático que resultan postulaciones propias de las perspectivas dominantes inscriptas en políticas educativo-curriculares respecto de proyectar características inmutables e ideales del docente como “modelo lector/escritor”¹³¹. Pero

¹³⁰ Rockwell ([1997] 2018) muestra la vigencia de las concepciones de educación, cultura y socialización de Durkheim (1976) y Parsons (1976).

¹³¹ No planteamos aquí nuestras creencias respecto de qué debe o no debe ser un maestro, sino que señalamos las proyecciones ideales que conforman representaciones abigarradas en las perspectivas dominantes. A manera de ejemplos, citamos algunos extractos de una entrevista realizada a Emilia Ferreiro el 26 de abril de 2008 por el diario *La Voz* de la provincia de Córdoba en los que subyacen los significados de homogeneidad, deshistorización e idealización como parte constitutiva de los conceptos de cultura escolar, cultura magisterial y escuela desde las que dichas perspectivas parten desde su origen -como luego evidenciamos-. A la vez, parten de concepciones del trabajo docente como una “profesión” desligada de sus condiciones materiales (cfr. Mercado y Rockwell, 1988; Rockwell, [2013a] 2018) circunscribiéndolas a “comportamientos” y “conductas” cuya racionalidad y sentidos estarían dados exclusivamente por las ideas científicas en que se sustentan. No se trata de significaciones “sacadas de contexto”, sino que los extractos, estos y otros que recuperamos más adelante, expresan recurrencias que se revelan con continuidad desde los años setenta en adelante. Señala Ferreiro: “El maestro tiene que comportarse como lector, como alguien que ya posee la escritura. [...] Ese es uno de los dramas del asunto porque se habla mucho del placer de la lectura, pero ¿cómo se transmite ese placer si el maestro nunca sintió ese placer porque leyó nada más que instrucciones oficiales, libros de “cómo hacer para”, leyó lo menos posible. Es muy difícil que ese maestro pueda transmitir un placer que nunca sintió y un interés por algo en lo que nunca se interesó. En toda América latina el reclutamiento de maestros viene de las capas menos favorecidas de la población. En muchos casos no hay aspiración a ser maestro. Y en ese sentido cambió, pasó de ser una profesión de alto prestigio social a una con relativo bajo prestigio social.” Más adelante expresa: “[...] el oficio del maestro se ha ido burocratizando cada vez más y desprofesionalizando al mismo tiempo. Recibe instrucciones y las ejecuta: esa es la definición de un burócrata. En tanto, el profesional es el que sabe lo que está haciendo, por qué lo está haciendo y tiene una racionalidad y una especificidad que puede defender profesionalmente.” (cfr. Otero, Mariana. “El maestro no puede ser un burócrata, debe ser un profesional”, *La Voz*, Córdoba, 26 de abril de 2008. Disponible en http://archivo.lavoz.com.ar/nota.asp?nota_id=184117 y citada también por Dubin (2019). En los extractos

también tiene otros alcances. Rockwell retoma a Chartier (1993) para pensar en la diversidad de los usos de la escritura y explica cómo es practicada y significada en los grupos académicos, políticos, en las esferas de la burocracia -usos burocráticos- los movimientos sociales y, por supuesto, en la escuela. La autora releva usos de la lengua escrita con mayor o menor sentido en distintos momentos históricos que no permiten postular una “esencia de la cultura escolar” (Rockwell, [1997] 2018, p. 323). Dichos usos además se explican no solamente por los significados que los actores les asignan en determinados procesos históricos, sino, también -y en el caso de la escuela- se encuentran constreñidos por las condiciones materiales de trabajo. Por lo tanto, la reelaboración efectuada por Rockwell ([1997] 2018) acerca de los conceptos de cultura y cultura escolar nos advierte sobre lo problemático que pueden ser sus modos de categorización que proyectan significados de uniformidad, estatismo u homogeneidad. Estas proyecciones forman parte de buena parte de las perspectivas didácticas dominantes en sus vínculos con las políticas educativo-curriculares, que aportan visiones homogéneas y estáticas de “escuela”, “cultura” y “cultura escolar” -además de estar acompañadas de significaciones negativas- que no se corresponden con sus realidades dinámicas, cambiantes, contradictorias y heterogéneas. Justamente, estos conceptos son los que subyacen en las miradas estáticas sobre las escuelas, los maestros y alumnos, su trabajo y sus prácticas que tienen lugar en su interior que posiblemente signan su disconformidad con ella (la escuela) proyectándola como “oportunidad perdida” (cfr. Hunter, 1988), legitimando su necesidad de “transformación” en el presupuesto de que la escuela no cambia ni se transforma¹³². En efecto, se trata de miradas que aíslan aquello que se hace en las escuelas, ya sean “prácticas, discursos o comportamientos” (Rockwell [1997] 2018, p. 325), porque es abordado como reflejo de una “cultura escolar estático-homogénea”. En palabras de la autora:

Cualquier intento de comprender las prácticas escolares y de relacionarlas con procesos de aprendizaje corre riesgo si no se parte de una concepción dinámica de la cultura [...] No es posible

se reconocen con nitidez dos ideas. Una de ellas admitiría la siguiente paráfrasis: “debe haberse experimentado el placer de leer para transmitirlo”, es decir “actuar, tener conducta, comportarse como maestro lector” (postulación efectivamente derivada de una determinada concepción de “lector”, en singular y cifrada en un “comportamiento”, presupuestos no aclarados ni el uno ni el otro). La otra, “los docentes reclutados son de clases desfavorecidas, lo que ¿hace/muestra? ¿al/el? desprestigio social de la profesión”. Como no emplea ningún conector textual entre una y otra idea, no lo podemos aseverar, pero sí hipotetizar que se sugeriría que habría una vinculación estrecha entre la clase social y los “comportamientos/conductas”, en tanto que los maestros pertenecientes a las “clases bajas”, que no poseen “la lectura/escritura”, no estarían en condiciones de transmitir el “placer de la lectura” porque no lo han sentido y por lo tanto se prestarían mejor a tener otros comportamientos, como “ser burócratas”. Nótese además la concepción ontológica y deóntica prevaleciente y que se asume respecto de la docencia (“Ser maestro”, “debe ser”). Dicha concepción implica negar la docencia como *trabajo* y a la vez desconoce que, en tanto trabajo, sea realizado bajo ciertas condiciones materiales (cfr. Mercado y Rockwell, 1988; Rockwell, [2013a] 2018).

¹³² En Rockwell ([2013a] 2018) justamente se documenta una variedad de transformaciones en escuelas observadas a partir de su propio trabajo de campo (pp. 505-519).

[...] considerar a la cultura únicamente como contexto, como si fuera una realidad externa al salón de clases. La cultura es constitutiva de todo lo que ocurre dentro de la escuela (p. 325).

En su artículo Rockwell se detiene particularmente en algunos usos de la lengua escrita en la escuela y los explica, por ejemplo, desde las restricciones que les imponen las condiciones materiales de trabajo docente. Cuando estas condiciones no son tomadas en consideración esos usos resultan incomprensidos en tanto se los significa como “resistencias del sistema escolar” (Lerner, 1994, p. 2), que no pueden “hacer suyos los aportes científicos” (Lerner, 2001, p. 47), ya que “la escuela es una de las instituciones más conservadoras” (Ferreiro, 1999, p. 153) entre otras consideraciones¹³³. Al abordar las perspectivas didácticas agenciadas en las definiciones de las políticas curriculares observamos más adelante de qué manera son uniformados los usos sociales de la lectura y la escritura en la postulación de que “debe leerse y escribirse con sentido y con propósitos sociales con sentido”. Se trata de “propósitos” que resultan de universalizaciones de ciertos “usos” particulares, y “de sentido” asignado por afuera de las realidades socioculturales en las que dichos usos se inscriben.

Recogemos, como otro de los aportes de la etnografía, la conceptualización realizada por Ezpeleta y Rockwell (1983a) de *vida cotidiana*, puesto que permite un acercamiento a un nivel de análisis que junto con otros niveles de integración dan cuenta de la existencia material de las

¹³³ Como observamos al reconstruir las perspectivas didácticas dominantes no se trata de referencias arbitrarias, sino que proceden de enunciados realizados por sus referentes con los que tienen estrecha correspondencia. En una conversación con Emilia Ferreiro (1999), Rosa Torres (más adelante recuperamos parte de sus trabajos en la UNESCO) le expresa: “Emilia, en estos últimos cuatro años de viajar por el mundo entero he podido constatar algo patético: los profesores, en todas partes, enseñan a leer y escribir de la misma manera. Yo sabía que hay ciertos rasgos universales en la cultura escolar, pero he tenido ahora oportunidad de presenciarlo en los países y lenguas más diversos [...]”. Ferreiro responde: “La escuela es una de las instituciones más conservadoras que existen en la sociedad [...] Tú hablas de prácticas que no son muy diferentes de la formación de los escribas en la Mesopotamia clásica [...] se necesitaba formar técnicos copistas [...] Yo diría que el maestro no está preparado para trabajar con libros en plural; está capacitado para trabajar con un libro, que es el que él domestica a su manera, y dice ‘de la página 5 a la 15’, y no lean lo que precede ni lo que sigue. Copien esto y lean aquello. La pluralidad de libros se visualiza como un peligro” (pp. 153-155). También Ferreiro plantea: “Desde finales del siglo veinte estamos asistiendo a una revolución en la que la digitalización de la información es parte de la vida cotidiana y la escuela ni se ha dado cuenta. Entonces sigue preparando para leer un conjunto limitadísimo de textos, sigue haciendo una alfabetización para el pizarrón. [...] El sistema escolar es de evolución muy lenta. Históricamente ha sido muy poco permeable a cambios que la afectaban” (Ferreiro en Otero, “El maestro no puede ser un burócrata, debe ser un profesional”, *La Voz*, Córdoba, 26 de abril de 2008). Asimismo, Lerner (2001) plantea: “La dificultad para lograr que los maestros hagan suyos los aportes científicos sobre la lectura y la escritura y el sujeto que aprende no debe ser atribuida a una simple resistencia individual, ya que esta dificultad hunde sus raíces en el funcionamiento institucional. La escuela estampa su marca indeleble sobre todo lo que ocurre dentro de ella: hay mecanismos inherentes a la institución escolar que operan al margen o incluso en contra de la voluntad consciente de los docentes” (p. 47). Nótese de qué manera se expresan definiciones totalizantes que presuponen estatismo, homogeneidad, fijeza en la cultura escolar, resistencia y pasividad en los maestros. Se trata, como lo revelan el fechado de los enunciados, de miradas que expresan continuidades a lo largo de las últimas cuatro décadas y que reflejan las concepciones de escuela, cultura escolar y trabajo docente discutidas en varios trabajos de Rockwell ([1997] 2018, [2013a], 2018).

escuelas, de las actividades en el marco de procesos que allí acontecen. Se trata de alojar una dimensión de la vida en las escuelas a menudo subestimada, omitida o relegada por líneas de estudios didácticos o pedagógicos de visiones normativas y evaluativas (Mercado y Rockwell, 1988) que, como señalamos antes, se estructuran a partir de miradas que asignan a la escuela y cultura escolar características estáticas, conservadoras, resistentes, homogéneas que invisibilizan la multiplicidad de interacciones, acciones, saberes, prácticas que se inscriben en una dinámica cambiante. Las autoras refieren que lo cotidiano -que no es homogéneo- incluye contenidos históricos, constituyendo así un nivel de análisis que permite acercarse y reconocer “múltiples realidades concretas” (p. 8) a través de las cuales los sujetos también concretos “viven” las escuelas que son objetivamente distintas:

El concepto de “vida cotidiana” delimita y a la vez recupera conjuntos de actividades, característicamente heterogéneos, emprendidos y articulados por sujetos particulares. Las actividades observadas en una escuela, o en cualquier contexto, pueden ser comprendidas como “cotidianas” sólo con referencia a esos sujetos; así, se circunscriben a “pequeños mundos” cuyos horizontes se definen diferencialmente, de acuerdo con la experiencia directa y la historia de vida de cada sujeto (pp. 8-9).

Sin embargo, se trata de un nivel de análisis que debe integrarse a otros para poder conocer los significados históricos de las prácticas en su continuidad social y la existencia material de la escuela en la que los sujetos “experimentan, reproducen conocen y transforman la realidad escolar” (p. 10). A partir de una concepción de sujeto no planteada en términos biológicos o psicológicos, sino sociales, esto es, que se conoce a partir de sus relaciones sociales históricas y específicas, es posible acercarse a las actividades que le permiten reproducirse en la historicidad particular del mundo en que vive. Nivel de análisis que puede integrarse en escalas mayores, y que permiten dar cuenta del movimiento social.

No obstante, es a través del reconocimiento y estudio del nivel cotidiano no documentado que puede conocerse el movimiento social “desde abajo” (p. 15). Se trata de un punto de vista o mirada diferente a aquellos que forman parte de tradiciones teóricas que explican la escuela o el sistema escolar desde abstracciones o que tienen pretensiones de generalización. Reconocer la vida cotidiana como un nivel de análisis da cabida al interés por las interacciones entre docentes y alumnos, los saberes y acciones sociales provenientes de distintos ámbitos, además de la escuela, como parte fundamental de ese movimiento social. Permite vislumbrar acciones y significados heterogéneos, contradictorios. Es en ese interés por la escuela cotidiana que nos ubicamos como investigadores, en la posibilidad de conocer y reconstruir procesos que se dan en ese nivel de análisis y escala, pero que pueden “reflejar y anticipar la historia social”. La escuela vista “desde arriba” se proyecta como “inmutable” (Rockwell, 2009, p. 33) y se expresa en una historia documentada, codificada en normas, disposiciones, currículos y leyes en los cuales operan

simplificaciones y reduccionismos de aquello que la escuela “es” parcializando, así, la posibilidad de conocerla:

Por una parte, el análisis de las políticas educativas y de las políticas de implantación de diversas reformas nos afirmó la idea de que el sistema supone una escuela que es y no es, pero que en su concreción, verdaderamente no es. [...] En síntesis, encontramos dos notas relevantes: mirada desde arriba y por ello, penetración parcial de la realidad que nos interesa estudiar (Ezpeleta y Rockwell, 1983a, p.1).

Pero vista “desde abajo” se habilita para la escuela una historia no-documentada “que cobra vida material” (Ezpeleta y Rockwell, 1983a, p. 3), pues se acerca a lo que docentes, alumnos, padres hacen al apropiarse y negociar con sus prescripciones, en definitiva, construyéndola. Asumir la tarea de *documentar lo no-documentado* lleva a dar cuenta de los procesos vivos, históricos, cambiantes, heterogéneos, contradictorios que hacen a la escuela cotidiana. En nuestra investigación hemos optado por abordar *la historia documentada* de la escuela en relación con el área disciplinar en sus vínculos con la formación docente, puesto que se expresa en el trabajo cotidiano de los docentes. A partir de las reformas de los noventa, parte de esa historicidad es englobada bajo estrategias de “amnesia histórica” (Viñao, 2002) y negada, adjudicándose a sí mismas la “innovación” y la “democratización”¹³⁴. Volvemos más adelante sobre este punto.

Otra categoría que recogemos de los estudios etnográficos es aquella que distingue dos conocimientos de distinto orden: los *saberes pedagógicos* y los *saberes docentes* (Rockwell, 2009, p. 27). Los saberes pedagógicos tienen discursivamente un carácter prescriptivo-evaluativo, provienen de distintas fuentes que se consideran prestigiosas y se encuentran expresados en los espacios académicos, libros, documentos acerca del trabajo educativo-escolar. Pero también se reconocen otro tipo de saberes en las acciones cotidianas de los maestros: los saberes docentes. Para Rockwell (2009) se trata de un conocimiento local que resulta de las trayectorias de vida y la historicidad en la que se inscriben. Es un saber asociado al trabajo de enseñar y docente en general desde el cual se producen entramados y apropiaciones diversas de aquellos saberes pedagógicos transmitidos en la formación inicial y continua. Se trata de saberes, como señala Mercado (2002), que son “pluriculturales, históricos y socialmente contruidos” (p. 36). La distinción entre saberes pedagógicos y docentes resulta fundamental en nuestra investigación, pues al analizar las políticas curriculares observamos de qué manera desde fines de los setenta se intensifican regulaciones sobre la formación y el trabajo docente centrada en la consolidación de saberes pedagógicos con un sesgo marcadamente tecnicista.

¹³⁴ Estas estrategias ocultan movimientos que podrían ser alternativos a los que se consideran como “transformadores”, pero que en verdad no hacen más que autoconservarse. Sobre la discusión de los usos ideológicos de nociones tales como “transformador” y “conservador” en relación con “alternativas” políticas en los procesos sociales, cfr. Rockwell (2009).

2.2. Directrices de los organismos internacionales, políticas curriculares y disciplina escolar

En tanto nuestro marco teórico se compone epistemológica y metodológicamente de líneas de investigación diversas, y por cuanto se vinculan, reiteramos, en una relación transdisciplinaria, recuperamos una serie de estudios de distintos abordajes sobre las políticas educativas, el currículum y las disciplinas escolares (Ball, Bowe y Gold, 1992; Ball y Junemann, 2012; Cuesta Fernández, 1997, 2002; Cuesta, 2006, 2011, 2015, 2016, 2019; Cuesta y Sawaya, 2016; del Rey, 2012, 2016; Díaz Barriga 2006, 2009, 2011, 2014; Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001; Dubin, 2019; Fonseca de Carvalho, 2001; Goodson, 1995; Julia, 1995; Provenzano, 2016; Ronconi, 2016; Sawaya, 2007, 2008a, 2008b, 2012, 2016, 2018a, 2018b; Viñao, 2000, 2001, 2002, 2008). Estas líneas provienen, a su vez, de distintas disciplinas: la sociología, pedagogía, filosofía, psicología social, entre otras. Es así, tal como hemos señalado anteriormente, que nos proponemos recoger aportes que exceden lo netamente disciplinar en procura de una producción de conocimientos ajustada a ciertas realidades y dinámicas sociales, culturales e históricas.

Una de las opciones que asumimos la constituyen los aportes teóricos y metodológicos provenientes del estudio de políticas educativas (Tello, 2015), entre cuyos objetos de estudio se encuentra el análisis de las políticas curriculares (Mainardes, 2015, p. 26). Mainardes (2015) postula que el análisis de las políticas educativas puede abarcar “estudios de naturaleza teórica, estudios con base empírica o estudios para la superación de la realidad” (p. 27). A la vez, el autor distingue tres niveles de análisis sobre las políticas educativas. Un nivel corresponde al de las políticas de la educación. Otro nivel es el de las políticas educativas. El último, el de las investigaciones sobre políticas y programas (p. 29). Nosotros recuperamos los abordajes conceptuales y analíticos de las políticas educativas, y coincidimos con Mainardes (2015) en destacar el concepto de *ciclo de políticas* (Ball, Bowe y Gold, 1992; Ball [1994] 2002, 2006, 2012). Dicho concepto permite tomar distancia de una perspectiva mecanicista y determinista, de una idea simplificadora que podría formularse como aquella que concibe que las políticas se diseñan y en las escuelas directamente se las implementan. Como si las escuelas fuesen una suerte de receptáculo de las políticas. No se trata de una distinción menor, dado que esta visión es solidaria respecto de aquellas que conciben a la escuela como una institución legal meramente reproductiva que a través de la socialización logra la internalización de ciertas pautas culturales: nos referimos a las perspectivas de la sociología clásica, del funcionalismo y las teorías de la reproducción (Althusser, [1969] 2005; Bourdieu y Passeron, 1977; Durkheim, 1976; Parsons, 1976). Para Ball, Bowe y Gold (1992) las políticas no son entidades inmutables o estáticas codificadas en textos, sino que poseen dinamismo, se mueven como flujos, componen una trayectoria y pueden ser reconocidas en distintos contextos. Por ejemplo, como ya adelantamos, *el contexto de influencia* refiere a cómo surgen las políticas y los discursos políticos a partir de las influencias que ejercen determinados grupos cuyos intereses orientan concepciones en torno

a la educación y las legitiman. El *contexto de producción* es aquel que atañe a la codificación de las políticas en tanto textos, es decir, a las “representaciones codificadas” de política educativa, producidos en “compromisos por etapas”, a saber, proceso parlamentario, micropolíticas y políticas de los grupos de interés, entre otras (Ball, [1994] 2002, p. 21). Según Ball la política puede entenderse, además, como *discurso*¹³⁵ (p. 24), en tanto opera restricciones o fija un horizonte de posibilidades de orientación de los significados. Esto es, si bien se reconoce la agencia e intencionalidad social, en términos de la posibilidad que los actores tienen de apropiarse de significados, disputarlos, elaborar respuestas, lo que es posible decir o no, quién, dónde y cuándo puede decirse está determinado por el discurso. Los conceptos *contexto de influencia* y *contexto de la práctica* resultan decisivos para realizar los análisis de las políticas curriculares en nuestra tesis. Son decisivos porque posibilitan la comprensión de los rasgos que asumen las políticas curriculares a partir de las relaciones establecidas entre dichos contextos. El *contexto de la práctica* es aquel que implica la retraducción, apropiación e impresión de distintos significados de y a las políticas por parte de los actores involucrados. En este sentido cabe reiterar que no se trata de una implementación o aplicación de políticas, sino que los actores, justamente, las “interpretan” y las “traducen” (Ball, Maguire y Braun, 2012, p. 43) se reconstruyen y recrean en los contextos (Ball en Avelar, 2016, p. 7). La configuración teórica inicial sobre el ciclo de políticas (Ball, Bowe y Gold, 1992) deslinda los contextos de influencia, producción y práctica. En un trabajo posterior de Ball ([1994] 2002) dicha configuración inicial se robustece al desagregar dos contextos: el de los *efectos* y el de las *estrategias políticas*. El primero puede deslindarse en *efectos de primer orden* -cambios en la práctica o estructura (p. 30) y *de segundo orden*, como el impacto de los cambios en el acceso o justicia social. El segundo orden refiere a las actividades políticas y sociales que surgen como intervenciones sobre la desigualdad (p. 31). Cabe aclarar que los contextos de influencia, producción, práctica o traducción están para Ball “débilmente acoplados”, lo que supone “distintas direcciones o flujos de información entre ellos” (p. 31). Las conceptualizaciones aquí referidas en torno del ciclo de políticas y de los contextos, provenientes de los desarrollos de Stephen Ball, se presentan como una contribución crucial para nuestra tesis por las posibilidades explicativas que representan en cuanto a las características de nuestro objeto de indagación. En efecto, recogemos el concepto de ciclo de políticas pues, de acuerdo con su dinamismo, permite reconocer que desde 1979 a 2019 se produce una iniciativa

¹³⁵ En una entrevista realizada a Stephen Ball, el autor, al explicitar su marco teórico plantea una suerte de doble filiación con la etnografía y el post-estructuralismo de Foucault: “[...] soy un sujeto epistemológico inestable. Históricamente, comencé como etnógrafo, una especie de positivista interpretativo que creía que podía capturar la realidad del mundo a través de las prácticas etnográficas. Así fue que hice mucho trabajo etnográfico tradicional. Mi tesis de doctorado se basó en ese estilo de investigación. Pero últimamente he sido influenciado por una posición epistemológica y teórica muy diferente, que es post-estructuralista, inspirada en los trabajos de Michel Foucault, que me ha capturado y con la cual me he involucrado. Como resultado de esto, supongo que me describiría como alguien que sostiene una especie de doble posición epistemológica, y creo que esto es importante y necesario para llevar a cabo un trabajo analítico útil en relación con el mundo social” (Ball en Avelar, 2016, p. 3).

de reconfiguración disciplinar y comprender de qué manera se desarrolla y actualiza. Esto es, la categoría ciclo de políticas habilita evidenciar analíticamente momentos de inicio, de avance, de consolidación, de derivas y de retornos, en suma, de continuidades y discontinuidades de políticas curriculares que reconfiguran una disciplina escolar histórica. El deslinde conceptual respecto de los contextos de influencia, producción y práctica posibilita un marco explicativo provisto, a su vez, de potencia analítica para abordar nuestro objeto de estudio. Esto se debe por cuanto la comprensión de las características de dicho objeto requiere atender -porque los involucra en su definición- a las intervenciones de organismos internacionales, las agencias del Estado, los “especialistas” y sus perspectivas didácticas.

El ciclo o trayectoria de las políticas constituye una herramienta teórico-metodológica para analizar las políticas recontextualizadas en función de los recortes que operan en la investigación (Ball en Avelar, 2016, p. 9). No obstante, debido al carácter supranacional de las políticas, esto es, su rebasamiento de los límites de los Estados nación, se requieren categorías específicas para poder explicar y analizar las políticas educativas. De esto se desprende otro aporte conceptual que recuperamos de Ball (2011) y Ball y Junemann (2012): las nociones de *gobernanza*, *heterarquía* y *redes de política* (pp. 129-144). La primera noción alude a un carácter distintivo de la forma de ejercer el poder por parte del Estado que se retira de una posición jerárquica. Así, se divide el trabajo con otras organizaciones (gubernamentales, no gubernamentales, con fines de lucro, sin fines de lucro, locales, globales) que proveen “soluciones” frente a “problemas” y, con ello, se reparten la toma de decisiones respecto de la producción, financiamiento, puesta en acto y evaluación de las políticas. La noción *heterarquía* (Ball, 2011, pp. 28, 34) se vincula con la de *gobernanza*, y refiere a las relaciones de poder horizontales y verticales entre elementos de los procesos políticos (Ball y Junemann, 2012). De esta manera, gobernanza y heterarquías permiten conceptualizar las complejas relaciones que las políticas educativas ponen en juego en términos de conformación de una arquitectura global. A su vez, para poder estudiar los movimientos de las políticas en el marco de dicha arquitectura, las *redes de políticas* constituyen un concepto cuyo carácter teórico también recuperamos. El concepto *redes de política* permite identificar de qué forma se institucionalizan ciertas relaciones de poder (Beech y Meo, 2016, p. 8) a partir de las organizaciones que la componen con intereses diversos, pero con actuación estructural. En suma, las herramientas analíticas de Ball ([1994] 2002, 2006, 2011, 2012, 2015; Ball, Bowe y Gold, 1992; Ball y Junemann, 2012; Ball, Maguire y Braun, 2012) nos posibilitan explicar la constitución de las políticas curriculares nacionales y jurisdiccionales en sus vínculos con las globales, en términos de la existencia de una arquitectura global, de sus particulares dinámicas de flujo y movimiento a través de redes. El carácter dinámico de las redes de política presenta correspondencias con las características de nuestro objeto de estudio, respecto del cual se evidencian, a nivel local de las políticas, actualizaciones de

lineamientos curriculares que se impulsan a nivel internacional. Asimismo, resulta indispensable reconocer el atributo creativo de los actores educativos en cuanto a las posibilidades de interpretación y traducción de las políticas codificadas en textos. Posibilidades, no obstante, sujetas a restricciones discursivas que establecen parámetros para aquello es pensable/decible en una coyuntura dada.

Coincidentes con la atención al carácter supranacional de las políticas educativas y, por lo tanto, expresando ligazones teórico-metodológicas con las contribuciones conceptuales de Ball ([1994] 2002, 2006, 2011, 2012, 2015; Bowe y Gold, 1992) retomamos desarrollos teóricos latinoamericanos como los estudios de Díaz Barriga (2006, 2009, 2011, 2014; e Inclán Espinosa, 2001). Estos desarrollos nos aportan caracterizaciones, sistematizaciones y análisis específicos respecto de la inscripción y el tenor de las reformas educativas en la década de los noventa en Argentina y Latinoamérica en general. En dichos estudios, queda planteado que esas reformas presentan vínculos con los requerimientos de los organismos internacionales, definen el papel que deben jugar en ellas los docentes y evidencian la adscripción a una visión económica de la educación asociada a la teoría del capital humano (Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001, Díaz Barriga, 2014). Para Díaz Barriga e Inclán Espinosa (2001), en las últimas décadas del siglo veinte se evidencia una subordinación de la política a la economía, subordinación que se traduce, de modo recursivo, en “estrategias y acciones educativas” (p. 1). Según los autores, dichas acciones y estrategias aparecen comprendidas en reformas educativas más amplias, inscriptas a su vez en un contexto nacional e internacional, e incididas por la acción de los organismos internacionales:

Ciertamente la década de los noventa —en algunos países de América Latina esto se inició en los ochenta— fueron el espacio temporal para realizar un conjunto de reformas a la educación en el marco de un nuevo contexto nacional e internacional. El nacional se encuentra signado por las crisis económicas y el ascenso de una nueva relación entre política y economía, donde lo político queda subordinado a los intereses económicos. Por su parte en el nuevo contexto internacional caracterizado por el ascenso de teorías económicas vinculadas al mercado —que marcan el fin de un modelo de intervención estatal en la sociedad— la mundialización de las relaciones comerciales, el desarrollo de tecnologías de comunicación e información, en particular el internet que han convertido al mundo en la aldea global, así como la socialización de una cosmovisión “global” sobre la educación, en la que se han generalizado conceptos, indicadores y mecanismos para valorar y promover el desarrollo de la educación. Los organismos internacionales de muy diversa forma han participado en esta acción (pp. 5-6).

Si desde los años ochenta y noventa se consolida un contexto en el cual la política se presenta subordinada a una economía de carácter global, entonces las políticas educativas, por extensión se van a subordinar a las reglas del mercado y van a asumir una tendencia de progresiva globalización. Según Díaz Barriga e Inclán Espinosa (2001), la estrategia para el impulso de reformas educativas en nuestra región y en el mundo se caracterizan por la elaboración de

diagnósticos que caracterizan como de “crisis” al estado de los sistemas educativos, con sus correspondientes iniciativas para cambiarlo:

[...] se puede reconocer el desarrollo de una estrategia relativamente común para iniciar la reforma, la que parte de un reconocimiento de la crisis interna del sistema educativo y de la necesidad de realizar cambios a partir de las necesidades que emanan del proceso de mundialización. Así se identifican una serie de problemas vinculados con la “falta de calidad de la educación”, tales como: altos índices de repetición, el menor dominio de aprendizajes que muestran los estudiantes, falta de renovación de los métodos de enseñanza. En ocasiones esta situación es documentada por diversos estudios nacionales o internacionales (p. 6).

Es innegable el papel que ocupan los organismos internacionales tales como el Banco Mundial, la UNESCO, o el Banco Interamericano de Desarrollo (p. 7) en la confección y difusión de dichos diagnósticos y también en la elaboración de directrices globales codificadas en las reformas, directrices que suponen la participación de especialistas:

Ciertamente, y esto es necesario tenerlo presente, la mundialización de los conceptos y categorías para analizar la educación es el resultado del siglo que concluyó, y en este proceso tuvieron un papel activo que se acentuó a raíz de las crisis económicas. Pero ellos no son los únicos responsables de lo que acontece en los países, pues sus planteamientos requieren de una recepción interna y de técnicos y especialistas que traduzcan los planteamientos generales a situaciones locales (p. 8).

Para Díaz Barriga e Inclán Espinosa (2001), algunos especialistas que han asumido sus participaciones como “técnicos” en las agencias del Estado, han traducido las iniciativas emanadas desde los organismos internacionales desde la “complicidad” y el “deslumbramiento” (p. 8). En otros términos, han resultado una pieza fundamental del aval a dichas iniciativas, en lugar de afrontar los impulsos de modernización recuperando “elementos nacionalistas, desarrollistas y del estado de bienestar que permitan ofrecer una alternativa consistente, coherente [...]” (p. 8).

En el trabajo de Díaz Barriga e Inclán Espinosa (2001) se explica la ligazón entre las reformas educativas nacionales producidas desde los ochenta en el marco de un contexto internacional que tiene a los organismos internacionales como impulsores fundamentales de directrices globales que involucran a especialistas y técnicos ministeriales como traductores y legitimadores. Para estos autores, entre las evidentes limitaciones que las reformas poseen, como la reducción del gasto en educación o el mantenimiento de condiciones materiales de trabajo docente desfavorables, presentan una “perspectiva de competencia” propia de una tendencia de mundialización por la cual docentes y estudiantes “compiten en su desempeño” contra otros docentes y estudiantes de otras escuelas (p. 19).

Si la “perspectiva de competencia” aparecía ubicada en Díaz Barriga e Inclán Espinosa (2001) en el marco de políticas educativas globales que estandarizan y miden resultados de sus desempeños más generales, en producciones posteriores, Díaz Barriga (2006, 2009, 2011, 2014) plantea el problema del “enfoque de las competencias” como política educativa global que articula la dimensión curricular. Por eso recogemos sus trabajos sobre las directrices de los organismos internacionales en la *formación en competencias* que, según el autor, aparece en el campo educativo como una “alternativa” que permitiría “mejores procesos de formación académica” (Díaz Barriga, 2006, p. 9). En una primera formulación acerca del tema, Díaz Barriga llama la atención sobre la necesidad de reparar en una perspectiva genealógica del concepto “competencias”, alertando que su empleo se apoya en un “desconocimiento de la problemática conceptual que subyace en este tema” (p. 8). Dicho desconocimiento se traduce en un empleo de la noción, de corte etimológico, asociado al “campo laboral”, para designar la “atribución de pautas de desempeño en un sujeto, como capacidad para resolver algún problema” (p. 12). Para Díaz Barriga (2006), la introducción de la noción “competencias” empleada en el marco de reformas educativas que incorporan el “enfoque por competencias” expone una serie de problemas en los estudios de educación vinculados con los significados “positivos” relacionados con la “innovación”. Estos significados “positivos” asociados a la “innovación” vienen de la mano de los cambios de gobierno y su necesidad de cambiar la política educativa por lo que, entonces, se vuelve una “innovación compulsiva” (pp. 10-11). La necesidad de “innovación” deslegitima elementos de prácticas pedagógicas que pueden ser “recuperados” (p. 9), aunque, no obstante, en los distintos trabajos de Díaz Barriga se explicita una crítica a una formación basada en el “enciclopedismo” y el “saber erudito como finalidad de la educación” (pp. 34-35). Para Díaz Barriga (2006), el enfoque por competencias podría conseguir superar el “enciclopedismo”, en tanto la competencia supone combinar tres elementos: una “información”, una “habilidad” (o habilidades) y que estarían “puestos en acción una situación inédita” (p. 20). No obstante, el autor manifiesta su preocupación respecto de la traducción del “enfoque por competencias” en “estrategias para aplicar tales propuestas a situaciones prácticas en el aula” (p. 34).

La preocupación por la ausencia de una perspectiva didáctica de las reformas, por la inclusión efectiva de los docentes y por la construcción de una propuesta didáctica que pueda llevarse a cabo en las aulas en procura de superar el enciclopedismo resulta una constante en los trabajos de Díaz Barriga. Para el autor, las reformas educativas que tienen lugar a partir de la década de los ochenta y noventa son impulsadas por organismos internacionales, como el Banco Mundial (en adelante, BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (en adelante, BID) y la UNESCO, entre otros, y se actualizan en las políticas curriculares locales, actualización que demanda la participación de los especialistas. Uno de los rasgos fundamentales de dichas reformas es que implican “el abandono de la didáctica” (Díaz Barriga, 2009, p. 19) y, aunque

reconozca que se plantee como “eje de trabajo una perspectiva constructivista” (p. 23) a su vez afirma que no examinan “las condiciones materiales de trabajo docente ni las condiciones de aprendizaje de aquellos” (p. 23). Este estado de situación es evaluado por Díaz Barriga para quien las reformas educativas globales traen aparejada la instauración de una pedagogía tecnocrática-eficiente:

[...] la era de las reformas educativas de la globalización [...] quedó atrapada en una visión pedagógica de corte tecnocrático-eficientista que intencionalmente hizo a un lado los planteos didácticos [...] en la cual el aprendizaje es visualizado en esquemas comportamentales más simples [...] (Díaz Barriga, 2009, pp. 24-25).

En un trabajo posterior, Díaz Barriga (2011) vuelve sobre el problema de la formación en competencias, pero esta vez reconoce que existen enfoques diversos acerca de ella: etimológico, laboral, conductual, socioconstructivista, pedagógico didáctico (p. 7). Esto le permite centrarse menos en el “enfoque por competencias” como directriz internacional de formación -en efecto reconoce y documenta la incidencia de organismos internacionales influyentes como Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (en adelante, OCDE) o el BM- que en el deslinde de las escuelas de pensamiento sobre las competencias. Señala el autor que:

En este sentido es relevante poder reconocer que en realidad no existe “el” enfoque de competencias en la educación, que no es factible hablar del uso de las competencias en educación, sino que, en todos los casos, cuando se accede a un documento sobre este tema, es conveniente clarificar desde cuál escuela de pensamiento se está abordando el tema competencias (p. 18).

De esta manera, Díaz Barriga (2011) cuestiona tratamientos y usos de la noción “competencias” en ciertas escuelas y pondera otros, fundamentalmente, su uso en el enfoque “socioconstructivista” y “pedagógico didáctico” (p. 7). Tal como se presenta en los distintos trabajos del autor, prevalece una preocupación pedagógica, que se pronuncia contra la formación “enciclopedista” o de “saber para la escuela”, para lo cual recupera a pedagogos de la escuela activa en sus críticas también a la formación en “saberes sin sentido”:

[...] es necesario reconocer que los proyectos pedagógicos llevan un poco más de un siglo dando una clara batalla contra la enseñanza enciclopédica, al tiempo que proponen diversas estrategias (la experiencia en Dewey, la construcción de un proyecto de trabajo que articule información con la realidad en Freinet y Kilpatrick, la elección de un problema como objeto de trabajo en Aebli) para colocar los pies en la realidad, para abandonar el saber escolar, el saber para la escuela (p. 17).

Así, ubica la discusión sobre la formación en competencias en los debates históricos de la didáctica, ahora resemantizados, porque, en última instancia, se trataría de la tensión entre dos

escuelas de pensamiento: la centrada en contenidos –“escuela tradicional”- o en el “sentido del aprendizaje” –“escuela nueva”-.

No obstante, el pedagogo mexicano retorna más adelante sobre la formación en competencias, esta vez en un trabajo fundamental (Díaz Barriga, 2014) por cuanto inscribe el problema del “enfoque de las competencias” en las disputas entre una “perspectiva humanista de la formación del ser humano” y una “visión economicista de la teoría del capital humano” (p. 12), que el autor historiza. Para Díaz Barriga, esta última visión, asociada a los “modelos pedagógicos de corte eficientista del siglo XX y XXI”, se centra en la formación del ser humano, pero “de cara a la habilitación del ‘capital humano’ para el mundo del trabajo” (Díaz Barriga, 2014, p. 9). Si ideas como la “lucha contra el enciclopedismo” y la finalidad de la educación entendida como “formación del ser humano” son pasibles de ser rastreadas en el “debate pedagógico de por lo menos un siglo atrás” (p. 9), el “enfoque de las competencias” recoge esas ideas, pero desde una perspectiva reduccionista, propia del pensamiento eficientista en que se inscribe:

En esta perspectiva resulta muy claro identificar una profunda relación entre el enfoque de competencias y el pensamiento eficientista, que ha conformado un debate educativo que ha acompañado el proceso de industrialización monopólica del siglo XX. Un debate pedagógico que abandonó la perspectiva humanista de formación del ser humano, para paulatinamente asumir la visión economicista de la teoría del capital humano. La educación dejó de ser un acto de formación para convertirse en una inversión económica que debe mostrar con claridad determinados resultados (p. 12).

Así, el “enfoque de las competencias” se inscribe en una perspectiva eficientista de más un siglo de existencia (p. 9), que resulta una referencia para el desarrollo de una “política educativa global” (p. 11), ligada a la habilitación del ser humano para la “eficacia en un necesario desempeño en el mundo práctico” (p. 9). Díaz Barriga (2014) insiste en que el enfoque de competencias comporta una fuerte limitación en torno de cómo concibe la tarea educativa. Enfatiza que, al desmarcarse de los fundamentos conceptuales del “debate educativo” (p. 9), desarticula dicha tarea de la “complejidad de su funcionamiento, de su sentido centrado en la formación, y de las diversas formas y procesos en los que cada sujeto de la educación se va construyendo en las múltiples esferas que lo conforman como ser humano” (pp. 9-10). Se produce, entonces, un pasaje del “sujeto de la educación a un objeto cuantificable” (p. 9) que encuentra al enfoque de las competencias como una “política educativa global” (p. 20), que se sirve de una serie de “elementos conceptuales” tales como:

[...] indicadores de desempeño y estándares educativos, que se apoyan [...] en un discurso técnico de la evaluación del aprendizaje a través del cual se pretende determinar grado del logro de lo aprendido y las cualificaciones de los criterios establecidos para medir un desempeño específico (p. 9).

Al evaluar las relaciones de tensión entre el “programa político” y el “proyecto educativo” del enfoque de las competencias, Díaz Barriga (2014) afirma que este enfoque “representa la visión más radical de la cosmovisión social de los sectores más conservadores de la sociedad” (p. 10). Es esta cosmovisión la que propende a “capacitar a los individuos para desempeños eficientes en la ciudadanía, el trabajo profesional o laboral” que “potenciará la economía en su conjunto, lo cual también no deja de ser una falacia” (p. 10). Ahora bien, ¿cuáles son las características del enfoque de competencias en términos de su actualización y operacionalización curricular? Una de ellas es que se especifican y deslindan “desempeños”, “habilidades” y “familias de competencias” que, según Díaz Barriga (2014), no constituyen más que una expresión del conductismo:

[...] la desagregación minuciosa de desempeños, matrices de habilidades, familias funcionales de competencias, enfoques sistémicos para abordar la complejidad de las competencias, sólo constituyen una expresión actual del conductismo “como método (...) único capaz de traducir las prácticas sociales en ítems de comportamiento controlables y funcionales” (Jones, 2008) (p. 10).

Prosigue Díaz Barriga (2014) que en el marco de una política educativa global orientada a la inversión en el capital humano (p. 10), resulta consistente el desagregado minucioso de “comportamientos” dado que son estos los que expresarían “resultados de aprendizaje” (p. 13), es decir, “indicadores precisos medibles y comparables” (p. 14). El deslinde “conductas” o “comportamientos” mensurables, es coherente con el hecho señalado por el autor respecto de los modos en que el enfoque de las competencias “aterrija” en “planes de estudio y en orientaciones para el trabajo en el aula”. Así, dichos modos reflejan una “inmadurez” que, por ejemplo, ha permitido el “retorno de las técnicas de programación por objetivos conductuales como una forma de diseño curricular” (p. 17).

Según Díaz Barriga (2014) el enfoque de las competencias presente en las políticas curriculares desnuda una “deuda didáctica [...] enorme” con los docentes, puesto que:

[...] un análisis de los diversos proyectos curriculares que se asumen desde las competencias muestra serias inconsistencias. Pero lo más grave es que consideran que una vez que “capacitan” al docente para entender la nueva propuesta curricular éste contará con todos los elementos para llevar de manera consistente esa propuesta a su trabajo en el aula. Los expertos curriculares realizan un diseño curricular inconsistente, pero buscan que los docentes utilicen toda su formación, potencialidad y creatividad para resolver aquello que no pudieron resolver en la visión originaria (pp. 20-21).

De esta manera, con claridad, el pedagogo mexicano evidencia que el “enfoque de las competencias” es, sobre todo, una *política curricular* y no una propuesta didáctica, de allí que advierta la “deuda didáctica” y con los “docentes” que, justamente, la producción didáctica posea.

En este sentido, Díaz Barriga reclama que desde la propia didáctica no se ha podido lograr abandonar el “enciclopedismo” (2014, p. 20).

En suma, los aportes de Díaz Barriga nos resultan significativos por varias razones. Entre ellas, el hecho de que nos permiten pensar las políticas educativas en el marco de una arquitectura global, que expresa tensiones con el campo educativo retraduciendo sus debates históricos, a la vez que reconoce la problemática del currículum y las posibilidades o no de orientación del trabajo docente. En este sentido, desde inicio de los dos mil el autor plantea el problema en nuestra región respecto de la inscripción de las reformas educativas latinoamericanas a tono con los requerimientos de organismos internacionales (Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001) en el marco de la teoría del capital humano. Durante los dos mil y dos mil diez los trabajos de Díaz Barriga (2006, 2009, 2011, 2014) exponen planteos y replanteos de suma relevancia en torno de las directrices globales de formación en competencias que los países de la región actualizan. Estas directrices se inscriben, a su vez en debates educativos preexistentes en la región que expresan numerosas tensiones que se revelan tanto en las políticas curriculares como en la propia producción didáctica de sus países. En esta investigación retomamos más adelante las intersecciones que se establecen entre la participación de especialistas, las definiciones de políticas curriculares en las que se agencian sus perspectivas, los requerimientos de los organismos internacionales a las que dichas políticas responden, respecto de nuestro objeto de estudio. A su vez, la observación realizada por Díaz Barriga (2014) entre las competencias y su traducción en ítems de “comportamientos controlables”, reveladores de su carácter conductista, resulta esclarecedora para comprender los rasgos de los contenidos de enseñanza del área Lengua postulados por las políticas curriculares¹³⁶.

Si en los desarrollos latinoamericanos¹³⁷ como los de Díaz Barriga consideramos que se encuentra planteado el problema de la formación en competencias y su inscripción en directrices

¹³⁶ Nos referimos a la postulación de la perspectiva psicogenética y de las definiciones de política curricular que resultan de su agenciamiento en ella (es decir, en la política) respecto de que el “objeto de enseñanza” sean los “comportamientos de lectores y escritores” a los que se denominan “quehaceres”. Si bien hemos adelantado algunas observaciones al relevar las premisas fundamentales de la perspectiva psicogenética, profundizamos el análisis de este tema más adelante.

¹³⁷ Respecto de los estudios sobre la formación en competencias provenientes del ámbito latinoamericano, cabe destacar el volumen de Vaca Uribe et al. (2015), denominado, justamente, *¿Qué demonios son las competencias?*, en el cual se expone un pormenorizado estudio sobre la temática. Además de reseñar antecedentes del término competencias, profundizar en sus usos actuales y clarificar el vínculo entre estas y el constructivismo, el trabajo presenta análisis de políticas curriculares suizas y mexicanas para la enseñanza de la Lengua, área cuya denominación curricular en México es actualmente “Prácticas sociales del lenguaje” (Vaca Uribe et al., 2015, p. 135). Resultan interesantes algunas definiciones que surgen del análisis de las políticas curriculares mexicanas respecto del área y nivel en que nosotros indagamos, ya que presentan convergencias que se ajustan en buena parte a las ciertas características que hacen a nuestro objeto de estudio. Por ejemplo, de qué manera el énfasis formativo puesto en el saber-hacer en el área de Lengua se corresponde con el “enfoque” denominado “Prácticas sociales del lenguaje”, ya que “se busca [...] que se aprenda a escribir, escribiendo, según la fórmula que tampoco es nueva pero que se vincula

de política educativa global, nos interesa, a su vez, complementar el abordaje de dicho problema recuperando los estudios de del Rey (2012, 2016). La autora presenta una génesis de la formación en competencias, noción que deviene de tres procesos: “el primero es psicométrico [...] un proceso de medida y de evaluación de las aptitudes, originado especialmente en la investigación en psicología cognitiva [...] El segundo es económico-político [...] y consiste en la planificación de los sistemas educativos a nivel mundial [...] El tercero es un proceso de gestión de los recursos humanos que contaminó la escuela en los años ochenta [...]” (del Rey, 2012, p. 64). Se trata de una “tendencia mundializada” (p. 37) presente en Europa, EE. UU., Latinoamérica y también la Argentina, y puede advertirse una réplica o coro de frases de amplia resonancia y recurrencia en el campo educativo al que ha penetrado y tamizado, casi sin examinación ni análisis, en relación con su lenguaje. Es así como aparecen naturalizados un conjunto de eslóganes relevados por la autora como “formación a lo largo de toda la vida” (p. 87), “saber aprender para afrontar la vida” (p. 101), la necesidad de la “innovación” (p. 108), “aprender a aprender” (p. 110), entre otros. Así, del Rey (2012) no opta por postular los usos esclarecidos de la formación en competencias, sino del proyecto que la unifica. A través del enmascaramiento en el discurso educativo se busca, desde las bases mismas del sistema, tensionar y disputar la producción/gestión de un sujeto determinado. Ese sujeto, en los parámetros de la lógica de las competencias es el que posee “empleabilidad” (p. 101) y, a tal fin, es necesario disponer de conocimiento respecto de cuáles son las competencias por adquirir -en cuya explicitación adquiere un carácter de gran relevancia la psicología cognitiva-. De allí se deriva, la necesidad de contar con sistemas de evaluación de dichas competencias. La justificación de ese sistema global de formación se construye, en parte, por la legitimidad de discursos -muchos de ellos provenientes del campo educativo- cuyo significado se cifra en postulaciones como la “pedagogía de la acción y de la situación, focalizada en la integración de los saberes más que en su simple transmisión” (p. 102). Y que sustentan la idea de que la educación debe construir “una aptitud general para actuar eficazmente” (p. 101). En otros términos, del Rey no abona a la crítica a la formación en saberes como esferas de la “improductividad” o de la “carencia de sentido”, puesto que lo que en la transmisión se dirime en

ahora con las prácticas sociales del lenguaje, para así ligar el saber implicado con el hacer cuya adquisición justifica” (Vaca Uribe et al., 2015, p. 12). También las continuidades que se presentan entre políticas engarzadas en México en los noventa, dos mil y dos mil diez, que comienzan con el “enfoque comunicativo y funcional” y luego se extienden a “prácticas sociales del lenguaje” (pp. 137-138). Además, la influencia que tiene la perspectiva psicogenética en las políticas curriculares mexicanas del área estudiada, dado que: “La inclusión de ‘las prácticas sociales’ y del trabajo por proyectos didácticos rescata los desarrollos didácticos latinoamericanos (cf. Lerner, 2001) y vienen a darle cuerpo a las viejas expresiones ‘se aprende a escribir, escribiendo’ y ‘se aprende a leer, leyendo’” (p. 138). No nos extendemos mucho más sobre este volumen, dado que consideramos, como los mismos autores lo indican, que gran parte del problema de las competencias está planteado por Díaz Barriga (Vaca Uribe et al., 2015, p. 14). Sí recuperaremos más adelante algunas referencias vinculadas con los análisis que se efectúan sobre “las características del currículo actual de Español” (p. 14) porque, como señalamos, muestran puntos de contacto con nuestros propios análisis efectuados en el recorte operado en esta tesis.

parte son los “atributos del sujeto”, en el sentido de abonar a su *territorialización*: lengua, cultura, género, saberes. Por ello, del Rey (2012) avanza en el análisis de los funcionamientos de los dispositivos a través de los cuales se despliega el enfoque por competencias. De esta manera, la autora toma la definición de *biopoder* de Foucault (2007) para mostrar con mayor precisión, justamente, qué concepción de alumno/sujeto sustenta dicho enfoque. También, señala que “la noción de competencias se ha introducido y va progresando en la escuela sin encontrar demasiadas resistencias activas” (p. 119). Dice del Rey (2016):

Tal como lo afirmó Michel Foucault en un curso titulado Nacimiento de la biopolítica, el neoliberalismo es la aparición de un nuevo tipo de hombre, Homo economicus, y ese hombre económico no es, contra lo que se suele decir, el consumidor, sino el inversor: es un hombre que invierte en sí mismo, que practica la “auto-venta.” Aprender, para el neoliberalismo no es más que invertir en su “capital cognitivo” y desarrollar sus competencias. Detrás del éxito de estas políticas se produce, por tanto, un cambio del sentido humano tal como lo había definido el humanismo (y por humanismo, me refiero a la emergencia en la cultura occidental moderna de un concepto universal de humanidad, separado de la animalidad, definido por su capacidad de introspección). ¿Qué hombre educamos en esta perspectiva? Sin duda, ya no se trata de conciencia y libertad, sino un hombre tan desprovisto de atributos (“hombre sin atributos”), que pensar se ha vuelto para él una forma de adaptarse a la norma (p. 20).

Para la autora se trata de “un efecto del neoliberalismo que se propone la producción de una mano de obra flexible, sometida y competitiva, ganada en la propia cabeza [...], un capital cognitivo adquirido en los valores de la empresa al punto que, actuando para ella, se cree actuar libremente” (p. 120). Es por eso que dicha creencia del “actuar libremente” halla eco y sentido en las retóricas “progresistas” que pueden reconocerse como parte de los eslóganes educacionales (Fonseca de Carvalho, 2001; Scheffler, 1970) presentes en buena parte de textos de política educativo-curricular, tales como la promoción de “alumno activo”, “escuela activa” o la necesidad de propiciar una “educación libre y democrática”. Ya que, al decir de del Rey “el hombre de las competencias es rotundamente el avatar de una visión progresista del hombre”, en la que “lo humano se ha desterritorializado y no hay razones para que no sirva, a su vez, a la máquina económica” (p. 120). De allí, la idea de sujeto “desterritorializado”, universal, globalizado. Según del Rey (2012), independientemente de la aparente democratización que contienen dichas proposiciones, sustentan una “visión abstracta de lo humano y tecnicista de la educación” (p. 132), situando al alumno en la superficie como un objeto a controlar (p. 128). Por ello, para la autora:

[...] en nombre de la emancipación pedagógica se hace justo todo lo contrario: se normaliza [...] No sostengo que todos los proyectos educativos que utilizan las pedagogías activas procedan de la misma manera [...] la emancipación del estudiante no es más que un nombre que se le pone al proceso contrario: un adiestramiento, una normalización, un formateo (p. 132).

Las claves de lectura propuestas Díaz Barriga (2006, 2011, 2014; e Inclán Espinosa, 2001) y por del Rey (2012, 2016) permiten claramente resignificar las orientaciones de las políticas educativas

a nivel continental y local, comprender el interés de los organismos internacionales en los sistemas educativos a la vez que evidenciar los modos en que se producen engarzamientos con los sistemas productivos y el mundo del trabajo a nivel global. Dichos engarzamientos se articulan en el proyecto de formación en competencias que, a su vez, se sustenta en parte en un discurso pedagógico. Este discurso cuenta con avales teóricos que le brindan legitimidad científica y, en gran medida, es difundido por la producción de los especialistas en educación (Cuesta, 2011, 2019; Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001; Neiburg y Plotkin, 2003, 2004; Sarfatti Larson, 1988, 1989), como vemos más adelante. En suma, el discurso pedagógico producido por la participación de especialistas cumple una parte fundamental en la traducción de las directrices globales, en tanto deviene discurso de legitimación de un orden educativo de carácter global.

De acuerdo con lo expuesto, resulta sustancial para nuestro estudio recuperar las investigaciones realizadas en Brasil por Sandra Sawaya (2007, 2008a, 2008b, 2012, 2016, 2018a, 2018b). Sobre todo, sus análisis de políticas educativas y curriculares nacionales brasileñas en sus articulaciones con organismos internacionales. También, y en particular, su relevamiento de la incidencia del constructivismo piagetiano, la perspectiva psicogenética, y sus conceptualizaciones respecto de la lectura y la escritura como sus bases epistemológicas y metodológicas referidas a la enseñanza de la lengua -que incluye a la alfabetización- (Sawaya 2007, 2008a, 2008b, 2012, 2018a, 2018b). Ciertamente, los análisis de Sawaya en torno de las políticas curriculares brasileñas constituyen una referencia conceptual insoslayable y consonante con el desarrollo teórico y metodológico realizado sobre nuestro objeto de indagación. Nos referimos, fundamentalmente, a la evidencia del carácter supranacional de las políticas educativas y curriculares, es decir, la rigurosa explicación que brinda la autora, a propósito de los modos en los requerimientos de los organismos internacionales se actualizan en dichas políticas nacionales y de diversas jurisdicciones. Asimismo, nos remitimos al hecho de que la investigadora brasileña explica con sumo detalle y rigor que las orientaciones conceptuales y metodológicas de esas políticas tienen como referencia la perspectiva psicogenética.

En su relevamiento crítico de los fundamentos psicológicos de los lineamientos de las políticas educativas, la autora plantea la dominancia de la psicología experimental vinculada a las concepciones de *sujeto* y *aprendizaje* (Sawaya, 2012, pp. 168-169). Por su parte, en lo que respecta a la lectura y escritura, afirma que tienen como sustento las teorías cognitivistas que las ubican como procesos mentales y abstractos, y no como prácticas sociales y culturales en sentido estricto (Sawaya, 2016, p. 11, 2018b, pp. 104-106). En efecto, cabe indicar que, además del análisis de la política educativa, Sawaya ha realizado estudios etnográficos acerca de las prácticas de lectura y escritura en las periferias de la ciudad de San Pablo, Brasil, a partir de los cuales coteja dichas políticas y somete a revisión. En sus trabajos de campo de inicios de los años noventa, la autora releva los usos sociales de la lectura y escritura en localidades y comunidades

particulares lo que la lleva a postular que no formarían parte de las relaciones establecidas como “legítimas” frente al objeto escrito (Sawaya, 2008b, p. 57) y mucho menos son recuperadas en los lineamientos educativo-curriculares. Por lo tanto, para Sawaya, el desconocimiento de las prácticas de lectura y escritura de los niños brasileños impide la realización de un proyecto político comprometido con las clases populares (Sawaya, 2008b, p. 70).

Siguiendo con los análisis de las políticas educativas realizados por Sawaya, la autora explica que los lineamientos curriculares indagados expresan un programa de formación en competencias para la escuela primaria en sintonía con los requerimientos de los organismos internacionales (Sawaya, 2016, p. 16; 2018a, p. 33). Específicamente, Sawaya postula que las políticas educativas brasileñas inscriptas en las reformas de los años noventa siguen los lineamientos del BM, desde las concepciones de la teoría del capital humano (Sawaya, 2016, p. 10). En este sentido, de acuerdo con dichas concepciones y con los requerimientos que traen aparejados como implicancias, puntualmente, a saber, el “entrenamiento en saberes y prácticas”, la “adquisición de competencias” que se adecuen a una “economía globalizada” es que, según la investigadora, se producen las “reformas en la alfabetización” (p. 10-11).

Sawaya señala que una de las metas de dichas reformas consiste en “direccionar la enseñanza para la adquisición de competencias y habilidades para que los alumnos sepan hacer usos funcionales de la lectura y de la escritura” (p. 10). De esta manera, las políticas educativas enfatizan su intervención en la “lectura y escritura” de acuerdo con el “interés económico” en el “proyecto de alfabetización” para el nivel primario, a tono con las recomendaciones de los organismos internacionales (p. 12). Pero ¿qué se entiende en esas políticas como “usos funcionales de la lectura y escritura”? Al analizar los documentos que especifican las directrices curriculares nacionales brasileñas de la década de los noventa, Sawaya (2016) fundamenta que:

Las palabras de orden son la necesidad de construcción de un “lector y escritor competente”, “aquel que sabe utilizar los diferentes géneros textuales para las situaciones sociales variadas”. La argumentación da cuenta de las finalidades que las prácticas de lectura y escritura deben cumplir en la escuela a partir de la reforma [...] Y, como aclara el documento, es necesario saber hacer uso del lenguaje en la vida social y en las situaciones que les son demandadas. Esto es, la construcción de este lector y escritor competente demandaría que la escuela se transformara en un espacio de lectura y escritura en el que se debe hacer hincapié sobre los usos sociales de la escritura para “rellenar formularios”, “solicitar empleo”, “elaborar un currículum”, “leer instrucciones”. O sea, la preocupación está en que la escuela ocupe el lugar demandado por un mercado de trabajo que exige cada vez más determinados usos de la lectura y de la escritura, generando así, por intermedio de la escuela, lectores y escritores funcionales, o en los términos del documento, capaces de hacer uso de diversos registros (p. 14).

De acuerdo con la explicación de la autora, puede notarse de qué manera aparece recortado aquello que se entiende por “situaciones sociales variadas” y un “saber hacer”, que conduce a un “saber ser”, por cuanto se promueve la formación de un “sujeto lector y escritor

competente”. Es decir, que este sujeto posea competencias en los “usos funcionales de la lectura y escritura”. Resulta evidente la relación expresada entre “escuela”, “sujeto”, “lectura”, “escritura” y “mundo del trabajo” para los lineamientos de los organismos internacionales difundidos en las reformas educativas.

Si en sus indagaciones de las directrices curriculares brasileñas, Sawaya insiste en la necesidad de explicitar las articulaciones entre organismos internacionales y políticas curriculares también advierte que existen perspectivas teóricas y metodológicas que les aseguran legitimidad científica. Volvemos a sus trabajos en los que, como hemos expresado, se evidencia cómo los requerimientos de los organismos internacionales son recogidos en las políticas curriculares, prescriptivas respecto del abordaje escolar de lectura y escritura en procura de la formación de “lectores y escritores competentes”, en el marco del “sustento” teórico y metodológico fundamentalmente de la psicología experimental y perspectivas didácticas como la psicogenética:

La preocupación central que orienta el principal documento guía de las acciones escolares en Brasil (Brasil, 1997) es la de “transformar a los alumnos en lectores y escritores competentes”. Por competencia, se comprende a aquel que sabe utilizar los diferentes géneros textuales en diversas situaciones sociales: “ser un usuario competente de la escritura es, cada vez más, una condición para la efectiva participación social (2018a, p. 21).

Y, más adelante, señala:

Como el texto explicita arriba, para que eso ocurra, el trabajo escolar es el de guiar, mediante el “entrenamiento competente” el “uso eficaz del lenguaje”, la proposición de “secuencias didácticas”, de “intercambios orales o de lectura y de producción de textos”, cuya finalidad formativa es el “reconocimiento de los sistemas de clasificación textual y los tipos de lectura que deben ser ahí movilizadas” (2018a, p. 34)¹³⁸.

Como vemos, los lineamientos curriculares emplean un discurso que proviene de las perspectivas didácticas que ofician de “sustento” teórico y metodológico (Sawaya, 2016, p. 11) que son funcionales a un programa de formación acorde con las directrices de los organismos internacionales. Las referencias a los modos de operacionalización de dichas directrices

¹³⁸ La traducción es nuestra. En el original: “A preocupação central que norteia o principal documento guia das ações da escola no Brasil (Brasil, 1997) é a de “transformar os alunos em leitores e escritores competentes”. Por competência, compreende-se aquele que sabe utilizar os diferentes gêneros textuais para as situações sociais variadas: “ser um usuário competente da escrita é, cada vez mais, condição para a efetiva participação social” (Sawaya, 2018a, p. 21). Como o texto acima explicita, para que isso ocorra, o trabalho da escola é o de conduzir, mediante o “treino competente”, o “uso eficaz da linguagem”, a proposição de “sequências didáticas”, de “intercâmbios orais ou da leitura e da produção de textos”, cuja finalidade formativa é do “reconhecimento dos sistemas de classificação textual e os tipos de leitura que devem ser ali mobilizadas” (Sawaya, 2018a, p. 34).

encuentran en la racionalización propia de los desarrollos de didáctica un lenguaje propio: “secuencias didácticas”, “intercambios orales”, “producción de textos”, entre otros.

Si en los lineamientos de política curricular nacional se expresa la directriz de formar sujetos competentes en lectura y escritura, Sawaya observa esta continuidad profundizada en documentos del Estado de San Pablo, en los cuales aparecen deslindadas las “competencias y habilidades” asociadas a la lectura y escritura¹³⁹:

Relacionar el género con la situación comunicativa y al soporte en que circula originalmente. Leer textos ajustando lo hablado a lo escrito o apoyándose en la ilustración. Establecer conexiones entre el texto y los conocimientos previos, vivencias, creencias y valores [...] Establecer la relación entre el título y el cuerpo del texto o entre las imágenes (fotos, ilustraciones) y el cuerpo del texto [...] inferir el sentido de palabras o expresiones a partir del contexto o seleccionar la acepción más adecuada a la entrada de diccionario o de enciclopedia. [...] Localizar informaciones en gráficos, tablas [...] correlacionar causa y efecto, problema y solución, hecho y opinión relativa al hecho narrado [...] Articular episodios en una secuencia temporal y caracterizar el espacio donde ocurren los eventos narrados [...] identificar el conflicto generador [...] establecer una secuencia temporal (San Pablo, 2007, p. 37). En la producción escrita, la

¹³⁹ Nótese que al ser relevadas las “competencias y habilidades” asociadas a la lectura y la escritura en el Estado brasileño de San Pablo, algunas de ellas (“inferir palabras o expresiones a partir del contexto”, “localizar información en gráficos”, “producir un texto teniendo en cuenta el género y su contexto de producción”, “revisar y editar textos [...] focalizando los aspectos estudiados en el análisis y reflexión sobre la lengua y el lenguaje”) se homologan a los contenidos denominados “quehaceres del lector y del escritor” propuestos por la perspectiva psicogenética argentina y que consistirían en lo que “hacen las personas cuando leen y escriben”. Así lo explica Lerner (2001): “Considerar que el objeto de enseñanza se construye tomando como referencia las prácticas de lectura y escritura supone -ya se ha señalado- acordar un lugar importante a lo que hacen los lectores y escritores, supone concebir como contenidos fundamentales los quehaceres del lector, los quehaceres del escritor” (p. 96). A pesar de que desde mediados de los años noventa la perspectiva psicogenética emplea las denominaciones “prácticas sociales del lenguaje” o “prácticas de lectura y escritura” para referirse, justamente, a la lectura y la escritura, se observa sobre estas últimas una concepción predominantemente cognitivista en lugar de una categorización rigurosa o en sentido estricto de *prácticas sociales*, tal como lo analiza pormenorizadamente Cuesta (2015, 2016, 2019). En efecto, Lerner (2001) ejemplifica como “prácticas de lectura y escritura” (“prácticas sociales”) / “quehaceres del lector-escritor” (“contenidos escolares”): “hacer hipótesis en función del contexto sobre el significado de las palabras desconocidas en lugar de buscarlas en el diccionario [...] movilizar los conocimientos que ya se tienen [...] acerca del tema tratado en el texto, del autor y sus probables intenciones, del género” (p. 99); “Planificar, textualizar y revisar” sobre los que argumenta que “son los grandes quehaceres del escritor” (p. 99). Resulta evidente que las denominaciones “prácticas” / “quehaceres” reenvían a “estrategias de lectura” (Goodman, 1982; Solé, 1992) o “subprocesos de escritura” (Flower y Hayes, 1996), es decir, a categorizaciones marcadamente cognitivistas en lugar de conceptualizaciones provenientes de las ciencias sociales. No obstante, estas remisiones conceptuales de la perspectiva psicogenética a categorías de base cognitivista no se limitan a fines puramente explicativos de los “procesos de lectura y escritura” (Kaufman, 2012) que tendrían lugar en la escuela. Por el contrario, se derivan en aplicaciones metodológicas, como ejercitaciones, consignas, o momentos estructuradores de “secuencias didácticas” (cfr. Solé, 1992). También, ya lo hemos señalado, se conciben como “contenidos en acción”, que no pueden “verbalizarse” (Lerner, 2001), de allí las ligazones entre esta concepción de “prácticas” / “contenidos” con la de “contenidos procedimentales” (cfr. Cuesta, 2019). Destacamos que más adelante profundizamos de qué modo se homologan “contenidos” –“quehaceres del lector y el escritor”- a “procesos cognitivos” -predecir e inferir, en lectura, planificar, textualizar y revisar, en escritura- como expresión de políticas curriculares de formación en competencias y bajo tópicos de “democratización”. En otras palabras, ahondamos en los modos en los cuales se configura y actualiza en el área Lengua un proyecto de formación en competencias de acuerdo con los requerimientos del mercado de trabajo (Cuesta, 2019; Sawaya, 2018a), bajo el sustento explicativo de las perspectivas didácticas con base en la psicología experimental que emplean retóricas democratizadoras.

capacidad de: [...] producir un texto teniendo en cuenta el género y su contexto de producción [...] producir un nuevo texto a partir del modelo [...], escribir un texto de memoria [...], describir el texto a partir del modelo [...], revisar y editar el texto apoyado en la lectura en voz alta del profesor [...], focalizando los aspectos estudiados en el análisis y reflexión sobre la lengua y el lenguaje [...], resumir un artículo de divulgación científica (São Paulo, 2007¹⁴⁰, p. 38, en Sawaya, 2018a, p. 34)¹⁴¹.

Como puede advertirse en las citas de Sawaya (2018a) del documento analizado se desglosan múltiples “competencias” de lectura y escritura asociadas a ciertas “relaciones legítimas con escrito” (Sawaya, 2008b, p. 57). En efecto, la autora postula que las políticas curriculares brasileñas presentan ideas que implican transformar a los alumnos en sujetos “consumidores de textos producidos por otros”, entrenándolos en el uso “competente” frente a los textos que socialmente se ponen en circulación (Sawaya, 2018a, p. 37).

Asimismo, al analizar dichas políticas, la autora subraya que sus lineamientos se presentan enhebrados bajo parámetros discursivos que contienen tópicos en apariencia “democratizadores”. Para la investigadora brasileña:

[...] la lectura del principal documento faro de la política educativa, los Parámetros Curriculares Nacionales¹⁴² (Brasil, 1997), es esclarecedora al reafirmar la necesidad de reformas en las prácticas de alfabetización mediante el entrenamiento del sujeto para el uso funcional, instrumental del lenguaje oral y escrito que les posibilite resolver problemas de la vida cotidiana, tener acceso a los bienes culturales y alcanzar la participación plena en el mundo letrado (...). Para que esa expectativa se concrete, la enseñanza de la lengua portuguesa deberá organizarse de modo que los alumnos sean capaces de expandir el uso del lenguaje en instancias privadas y utilizarlas con eficacia en instancias públicas, sabiendo asumir la palabra y producir textos – tanto orales como escritos – coherentes, cohesivos, adecuados al destinatario, a los objetivos que se proponen y a los asuntos tratados (...) puedan comprender textos orales y escritos con los cuales se enfrentan en diferentes situaciones de participación social, interpretando correctamente e

¹⁴⁰ Se refiere al documento: São Paulo (2007). Secretaria Municipal da Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações Curriculares. Proposição de Expectativas de Aprendizagem. Ensino Fundamental I. São Paulo: SME; DOT.

¹⁴¹ La traducción es nuestra. En el original: “[...] relacionar o gênero à situação comunicativa e ao suporte em que circula originalmente. Ler textos ajustando o falado ao escrito ou apoiando-se na ilustração. Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores [...]. Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto. [...] inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar a acepção mais adequada ao verbete de dicionário ou de enciclopédia [...]. Localizar informações em gráficos, tabelas [...], correlacionar causa e efeito, problema e solução, fato e opinião relativa ao fato narrado [...]. Articular episódios em sequência temporal e caracterizar o espaço onde ocorrem os eventos narrados [...], identificar o conflito gerador [...], estabelecer sequência temporal. (São Paulo, 2007, p. 37). E a produção escrita, à capacidade de: [...] produzir texto levando em conta o gênero e o seu contexto de produção [...], produzir novo texto a partir de modelo [...], escrever texto de memória [...], reescrever o texto a partir do modelo [...], revisar e editar o texto apoiado na leitura em voz alta do professor [...], focalizando os aspectos estudados na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem [...], resumir artigo de divulgação científica (São Paulo, 2007, p. 38, en Sawaya, 2018a, p. 34).

¹⁴² Refiere al documento: Brasil. Ministério da Educação e da Cultura (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. (Vol. 2). Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, Mec.

inferiendo las intenciones de quienes los producen (...) comprender y hacer uso de informaciones contenidas en los textos: identificar aspectos relevantes, organizar notas, elaborar caminos de lectura (...) valerse del lenguaje para mejorar la calidad de sus relaciones personales (Brasil, 1997, p. 14 en Sawaya, 2016, pp. 11-12).

Más allá de que puedan reconocerse en los lineamientos curriculares significados asociados a la “democratización”, en última instancia lo que reflejan, para la investigadora, es un proyecto pedagógico¹⁴³ adecuado a las exigencias del mercado de trabajo, que, como se ha señalado, demanda ciertos “usos de lo escrito”:

Los contenidos tomados como medios que denotan su uso como instrumento al servicio de determinadas finalidades, demostraban que, a pesar de las intenciones democráticas de un acceso a la educación para todos, estábamos frente a un proyecto que buscaba una adecuación pedagógica para los cambios operados en el mercado interno para atender a demandas externas y sus exigencias de subjetivación: flexibilidad, adaptación a situaciones nuevas, y sus exigencias a las

¹⁴³ También cabe destacar que las referencias de Sawaya (2018a) aquí transcritas, recortan como objeto de análisis las “expectativas de aprendizaje” del documento curricular oficial citado (p. 35). Según el documento paulista los estudiantes deberían aprender esas “competencias”, proposición que expresa notorias consonancias con muchas de las definiciones de la perspectiva psicogenética agenciadas en las políticas curriculares para la cual dichas competencias son “contenidos”. Para graficar lo que afirmamos pueden consultarse las *Metas de aprendizaje* de CABA (2012) publicadas por la Gerencia Operativa de Currículum, dependiente del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Allí se indica que una esas metas de aprendizaje al finalizar la escuela primaria es que los estudiantes logren: “Planificar los textos antes de escribir; revisar y modificar el plan durante la escritura, si fuera necesario” (p. 39). Así formulada, la “meta de aprendizaje” es un “contenido”. Algo similar ocurre en otro documento publicado por la Unidad de la Evaluación Integral de la Equidad y la Calidad Educativa, dependiente del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, denominado *Progresiones de aprendizajes de CABA* (2018). Allí se explicita que “se concibe la lectura como una práctica social que consiste en la interacción entre lector y texto, en cuyo transcurso ese lector desarrolla varios procesos cognitivos, pone en juego estrategias de complejidad diversa, para llegar a comprender el texto, como: anticipar lo que puede decir lo escrito a partir de ciertos indicadores como el título, una ilustración que lo acompaña, un gráfico, etc., aportar conocimientos previos acerca del tema, del género, del tipo de texto, etc.; identificar datos, atender a la información explícita; dar una acepción verosímil según el contexto a palabras que tienen diversos significados; asignar referentes, es decir, vincular las palabras con elementos de la realidad; relacionar dentro del texto distintos términos y expresiones que tienen la misma referencia; elaborar inferencias, tomando en cuenta distintas marcas textuales, para comprender lo no dicho, lo sugerido, lo que se comunica sin decirlo explícitamente; incorporar evaluaciones y críticas al significado del texto a partir del conocimiento del mundo y de las representaciones socioculturales del lector” (p. 19). Como vemos este documento, al que luego retornamos, refleja observaciones realizadas apuntadas más arriba, por ejemplo, la definición de la lectura como “práctica social” pero comprendida como “proceso psicolingüístico” (Goodman, 1982). Al definirla, se pone el foco de la evaluación en la realización o no de “procesos mentales” involucrados en la “comprensión”, como las “estrategias de lectura” (Goodman, 1982; Solé, 1992), entre las cuales se hallan las “inferencias”. Es decir que, de nuevo y como ya hemos apuntado anteriormente, una estrategia de lectura en tanto proceso mental, es un “contenido”, un “quehacer del lector”, una “práctica social”, y, a la vez un “indicador de aprendizaje”. Como vemos en el caso de las políticas curriculares referidas, incluidas las de evaluación, se emplea de manera poco rigurosa la categoría de *práctica social*, desplazándola de su inscripción conceptual en sentido estricto en las ciencias sociales (cfr. Cuesta, 2015, 2016, 2019). Dicho desplazamiento provoca efectos particulares pasibles de ser estudiados en el trabajo docente de enseñar, ya que este trabajo implica apropiaciones, interpretaciones y negociaciones de y con la *norma oficial* (Mercado y Rockwell, 1988). Volvemos con detalle más adelante sobre este punto.

que se prestan ciertos usos de lo escrito y sus formas de lectura en el mercado de trabajo (Sawaya, 2018a, p. 34)¹⁴⁴.

En suma, Sawaya registra los significados de connotación “democratizadora” presentes como “intenciones” en el texto de política educativo-curricular. Bajo esa retórica democratizadora expresada por proposiciones como “democratizar el acceso pleno a la lectura y escritura” o al “mundo letrado”, se prescriben finalidades instrumentales propias de la sociedad globalizada en cuanto los proyectos de formación de sujetos y su relación con la lectura y la escritura. Estas prescripciones se fundamentan en la instrumentalización de categorías provenientes de la psicología experimental que inspira a su vez a perspectivas didácticas como la psicogenética, a manera de avales teórico- metodológicos de las reformas:

A la psicología le es solicitado que venga a dar sustento teórico y legitimidad científica a la reforma, y sus contribuciones pasan a ser un objeto de reestructuraciones y transformaciones al servicio de los objetivos recomendados por el cambio estructural de la educación. El énfasis en la construcción de competencias en los alumnos, habilitándolos a usos funcionales de la lengua escrita en situaciones determinadas de la sociedad globalizada, clarifica la intención de las políticas y de la reforma educativa adoptada desde los años 90 en Brasil (Sawaya, 2016, p. 11).

Para Sawaya, dichas teorías y perspectivas que ponen énfasis en los procesos mentales relacionados con la lectura y la escritura orientan las políticas educacionales de Brasil, fundamentalmente en las regulaciones sobre la alfabetización, aunque extendidas a toda la escolaridad:

Como es sabido, desde los años 90 las teorías del aprendizaje y del desarrollo infantil, dirigidas principalmente para la comprensión de los procesos mentales a través de los cuales los niños aprenden a leer y escribir, ha determinado los rumbos de las nuevas políticas educacionales de Brasil y promovido cambios en la enseñanza primaria como una tentativa de solucionar los problemas escolares del gran contingente de alumnos pobres. Estas ideas identificadas con las teorías constructivistas del desarrollo humano han inspirado las prácticas pedagógicas y los modelos educacionales en las escuelas brasileñas (Sawaya, 2018b, p. 96).¹⁴⁵

¹⁴⁴ La traducción es nuestra. En el original: “Os conteúdos tomados como meios que denotam seu uso como instrumento a serviço de determinadas finalidades, atestavam que, a despeito das intenções democráticas de um acesso à educação para todos, estávamos frente a um projeto que buscava uma adequação pedagógica às mudanças operadas no mercado interno para atender a demandas externas e suas exigências de subjetivação: flexibilidade, adaptação a situações novas e suas exigências a que se prestam certos usos do escrito e suas formas de leitura no mercado de trabalho” (Sawaya, 2018a, p. 34).

¹⁴⁵ La traducción es nuestra. En el original: “Como é sabido, desde os anos 90 teorias da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, voltadas principalmente para o entendimento dos processos mentais através dos quais as crianças aprendem a ler e a escrever, têm determinado os rumos das novas políticas educacionais no Brasil e promovido mudanças no ensino fundamental como uma tentativa de solucionar os

Tal como explica Sawaya, para el caso brasileño, las reformas educativas centradas en la formación en competencias procuran sustentarse teóricamente acudiendo a la psicología experimental y se apoyan pedagógicamente en las corrientes justamente pedagógicas constructivistas como la perspectiva psicogenética. Pero, además, observa que dichos sustentos y apoyos se enhebran en una suerte de “intenciones de democratización”. Consideramos que es necesario atender específicamente a ese nivel retórico propio de las políticas educativas, en cuanto a la articulación de significados que expresan y movilizan. Por lo tanto, en relación con el discurso pedagógico y las estrategias de movilización de significados en el marco del lenguaje de la educación (Scheffler, 1970) constituyen una referencia para nuestra investigación las contribuciones de Fonseca de Carvalho (2001) y sus análisis respecto de los órdenes del significado presentes en el discurso constructivista que ha encarnado en las reformas educativas de Brasil. País que, al igual que la Argentina -y otros de la región-, desde los ochenta en adelante ha presentado particulares pregnancias a estas líneas de producción académica. El ingreso de la categoría de *eslóganes educacionales* (Fonseca de Carvalho, 2001) para realizar análisis de políticas educativas relacionadas con la enseñanza de la literatura y la lectura en nuestro país y, sobre todo, en la provincia de Buenos Aires, es abordado con sumo rigor explicativo por Dubin (2019), en quien también apoyamos nuestra investigación.

De modo tal, como lo abordamos más adelante, se trata de fenómenos que requieren de múltiples instancias explicativas dado que, desde dicha década, se ponen en escena de manera intensiva aspectos tales como la emergencia de los especialistas o las articulaciones que se dan entre sus trayectorias profesionales y sus agenciamientos en el Estado. También, el papel que tienen en estas los organismos internacionales -que reclutan a su vez a los especialistas- en la definición de las políticas públicas. En suma, en los direccionamientos de dichas políticas en el marco de una arquitectura global que las vehiculiza como flujos de movimiento. Creemos que los desarrollos de Fonseca de Carvalho (2001) pueden complementar las precisiones conceptuales de Ball ([1994] 2002, 2015) respecto de la política como texto y discurso, pues actúan como un elemento recontextualizador. Asimismo, los desarrollos del autor brasileño se cohesionan con las especificaciones realizadas por Sawaya en torno de la función del constructivismo piagetiano y la perspectiva psicogenética en las reformas educativas brasileñas. No obstante, el trabajo de Fonseca de Carvalho (2001) provee explicaciones puntuales que amplían la comprensión respecto de los modos de operacionalización del discurso pedagógico de raigambre piagetiana en las reformas educativas. Estas explicaciones permiten comprender el impulso persuasivo que ese discurso asume e incluso evidenciar el lugar que ocupa en los procesos de *implicación y control simbólico* (Alvarez Newman, 2018¹⁴⁶) del trabajo de los docentes.

problemas escolares do grande contingente de alunos pobres. Essas ideias identificadas com as teorias construtivistas do desenvolvimento humano têm inspirado às práticas pedagógicas e os modelos educacionais nas escolas brasileiras" (Sawaya, 2018b, p. 96).

¹⁴⁶ El sociólogo argentino Diego Alvarez Newman (2018) realiza un riguroso estudio en torno de los dispositivos de implicación laboral a partir de las transformaciones operadas desde la década del setenta en el mundo del trabajo. Se trata de transformaciones estructurales en el capitalismo global que reconfiguran el trabajo, en todos los sectores. El autor explica cómo después del taylorismo-fordismo se recompone el capital concentrado internacionalmente, consolidando su hegemonía en la década de los noventa en el mundo y en Argentina. A partir del concepto gramsciano de *hegemonía* y la noción foucaultiana de *dispositivo* -aunque reformulada en su trabajo-, señala que en el mundo empresarial se consolida la “Gestión de la calidad” (p. 17) como práctica empresarial hegemónica, impuesta desde el capital concentrado, las

Fonseca de Carvalho (2001) retoma ideas de Scheffler (1970) acerca del *lenguaje de la educación* -compuesto en gran medida por lemas y metáforas educacionales¹⁴⁷- para postular la vigencia de eslóganes educacionales cargados de significados como parte sustantiva del discurso de las políticas educativas que el autor a su vez analiza:

Las referencias a expresiones, proposiciones y conceptos provenientes del constructivismo, o ligados a él, han tenido una influencia creciente en estos ejemplos del discurso pedagógico, sobre todo a partir de la década de los 80. Tales referencias, sin embargo, no llegan a constituir un discurso elucidario de la perspectiva educacional constructivista ni tampoco presentan una propuesta articulada a partir de un conjunto de datos empíricos sistemáticamente organizados, como en los escritos pedagógicos de Piaget y de sus seguidores. En verdad, ellas son un conjunto de expresiones, figuras retóricas y frases efectistas cuya reproducción genera un aparente

pequeñas y medianas empresas locales, los organismos internacionales y los Estados. Se conforma así un ordenamiento global en el cual, para imponer dicha práctica empresarial hegemónica, el capital concentrado busca implicar a los trabajadores a través de un *dispositivo de la implicación*. Este dispositivo, estudiado por Alvarez Newman (2018), no solamente moviliza significados asociados a la pretensión hegemónica de la “gestión de la calidad” sino que, además, efectiviza conductas de los trabajadores quienes se implican con la lógica competitiva del capital. Para que el dispositivo de la implicación sea eficiente, el autor señala que se apela al *control simbólico* (p. 251) mediante la “formación continua” (p. 266), y que se hace efectivo a través de “herramientas” que lo posibilitan (p. 268). El control simbólico busca legitimar la implicación de los trabajadores y evaluar la eficacia de la implicación. Según el autor dicho control es poco reconocido y percibido por ellos (p. 208). Los aportes conceptuales de Alvarez Newman (2018) nos resultan de interés para esta investigación por cuanto se ajustan a algunas de las características de nuestro objeto de estudio. Si, como señala el autor, a partir de la década de los setenta se desarrolla una importante transformación estructural en el sistema capitalista global que afecta a todos los sectores del trabajo, justamente, dicha transformación incluye al trabajo docente. Recordamos que hemos señalado en esta tesis que recuperamos con Mercado y Rockwell (1988) y Rockwell ([2013a] 2018) la consideración de la docencia como un trabajo. Por lo tanto, sostenemos que las categorías de Alvarez Newman (2018) antes referidas, esto es, *dispositivo de implicación* y *control simbólico*, a través de los que se procura implicar a los trabajadores en una pretensión dominante, resultan productivas para nuestras indagaciones. En primer lugar, porque observamos de qué manera desde los años setenta, los organismos internacionales, los Estados, ciertas perspectivas didácticas e incluso organizaciones no gubernamentales han propiciado reconfiguraciones disciplinares en torno del área Lengua. Se trata, sin dudas, de definiciones de política curricular con pretensión dominante respecto de las características que debería asumir el trabajo docente de enseñar dicha disciplina escolar. Luego, es posible advertir de qué modos específicos se han puesto en marcha ciertos dispositivos en procura de implicar a los docentes en sus definiciones. En este sentido, estudiamos de qué manera desde los años noventa hasta la actualidad se han multiplicado dispositivos de formación que movilizan significados asociados a la escuela, la enseñanza, los docentes, la disciplina escolar, las actividades escolares, entre otros. Además, definen de qué modo debería realizarse el trabajo docente de enseñar. Por último, reconocemos que existen distintas instancias de control simbólico que evalúan la apropiación de los significados movilizados en los dispositivos de formación, si los docentes se implican o no con las definiciones de política curricular, como evaluaciones, pruebas o informes.

¹⁴⁷ Scheffler (1970), desde la filosofía de la educación -y bajo influencia de la lógica- analiza precisamente su lenguaje. De esta manera, plantea que los lemas educacionales no son definiciones, y son “asistemáticos, de un tono menos solemne, más populares, y como ha de enunciárselos con cierta vehemencia y seguridad, nunca como si se tratara de una reflexión profunda [...] En educación, los lemas operan como símbolos que reúnen en una sola expresión las ideas y actitudes claves de los diversos movimientos educacionales. Al mismo tiempo expresan y promueven la comunidad de espíritu, atrayendo nuevos adherentes y brindando estímulo y fuerza de convicción a los veteranos. De tal manera resultan análogos a los lemas religiosos o políticos y, como estos, expresan el espíritu que los ha generado. [...] No obstante, con el correr del tiempo, tanto los adherentes como los críticos de los movimientos que representan los distintos lemas, tienden a interpretarlos cada vez más literales, olvidando que en su origen eran meramente símbolos propagandísticos” (pp. 29-30). Las metáforas educacionales son caracterizadas por Scheffler (1970) como “paralelos significativos, analogías y símiles, relacionados con el discurso [...] expresan programas de acción [...] sugiriendo alguna analogía objetiva [...]” (p. 43).

consenso, tan amplio cuanto vago, en relación a sus significados o a sus consecuencias para la práctica educativa (Fonseca de Carvalho, 2001, pp. 95-96)¹⁴⁸.

Cabe destacar el acento puesto por parte del autor en la incapacidad de elucidación del discurso pedagógico de raigambre “constructivista” a pesar de su “influencia creciente” en las políticas educativas brasileñas –hecho del que damos cuenta al relevar el estado de la cuestión ligado a lo que denominamos *perspectivas didácticas dominantes*-. Porque, así como Scheffler (1970, p. 30) plantea que los *lemas educacionales* son análogos a los *lemas religiosos o políticos* en términos de sus adhesiones o críticas, promoviendo la “comunidad de espíritu”, Fonseca de Carvalho (2001) señala que: “Por el hecho de representar una fórmula concisa de persuasión o difusión, los eslóganes han tenido un papel nada despreciable en lo que se refiere al compromiso de profesores y profesionales de la educación con movimientos, prácticas y concepciones pedagógicas” (p. 98)¹⁴⁹.

Fonseca de Carvalho (2001) realiza un pormenorizado análisis acerca de la inscripción del discurso constructivista en las políticas curriculares de Brasil. Como caso estudia la afirmación que para el autor atañe a un significado no esclarecido (también caro a las realidades que nosotros estudiamos): “el niño construye su propio conocimiento”. A propósito de este, precisa que, aunque “ni la frase citada ni el propio término ‘constructivismo’ sean muy recurrentes en la obra de Piaget, es innegable que representan de forma sintética y más privilegiada, una de sus principales imágenes descriptivas del proceso de desarrollo del conocimiento y de las estructuras cognitivas del sujeto” (p. 103)¹⁵⁰. También, Fonseca de Carvalho (2001) explica de qué forma ese eslogan educacional impregnó al discurso curricular de Brasil de los noventa:

Así, la imagen de un sujeto que “construye su propio conocimiento” quedó de tal forma asociada a la teoría piagetiana que el término “constructivismo” pasó a ser identificado como un término

¹⁴⁸ La traducción es nuestra. En el original: “As referências a expressões, proposições e conceitos oriundos do construtivismo ou a ele ligados têm tido uma influencia crescente nesses exemplares do discurso pedagógico, sobretudo a partir da década de 80. Tais referências, no entanto, não chegam a constituir um discurso elucidativo da perspectiva educacional construtivista e também apresentam uma perspectiva educacional construtivista e também apresentam uma proposta articulada a partir de um conjunto de dados empíricos sistematicamente organizados, como nos escritos pedagógicos de Piaget e de seus seguidores. Na verdade, elas são um conjunto de expressões, figuras retóricas e frases de efeito cuja reprodução gera um aparente consenso, tão amplo quanto vago, em relação ao seus significados ou às suas consequências para a prática educativa” (Fonseca de Carvalho, 2001, pp. 95-96).

¹⁴⁹ La traducción es nuestra. En el original: “Pelo fato de representarem uma fórmula concisa de persuasão ou difusão, os *slogans* têm tido um papel nada desprezível no que diz respeito ao engajamento de professores e profissionais de educação em movimentos, práticas e concepções pedagógicas” (Fonseca de Carvalho, 2001, p. 98).

¹⁵⁰ La traducción es nuestra. En el original: “nem a frase nem o próprio termo ‘construtivismo’ sejam muito recorrentes na obra de Piaget, é inegável que apresentam de forma sintética, mas privilegiada, uma de suas principais imagens descritivas do processo de desenvolvimento do conhecimento e das estruturas cognitivas do sujeito” (Fonseca de Carvalho, 2001, p. 103).

clave de su perspectiva teórica y, como resultado, su punto de convergencia con las demás teorías psicogenéticas interaccionistas y con las corrientes pedagógicas con ellas asociadas. La difusión de esa imagen y de los términos a ella relacionados han sido un recurso teórico muy frecuente en los discursos pedagógicos actuales¹⁵¹ (p. 104)

Por ello, el autor da un paso más allá a la hora de evaluar los efectos de las propuestas metodológicas derivadas de eslóganes educacionales sin una definida y elucidada orientación:

Sin embargo, como alertamos en el inicio de este capítulo, la pertinencia de un tipo de prescripción metodológica vehiculada por un eslogan solo puede ser evaluada como propiedad en relación con un contexto concreto. Abstraídas de las características peculiares de un contexto educacional, esas recomendaciones nunca pueden exceder una cierta obviedad, aunque no siempre de fácil ejecución. Por otro lado, al vehicular una concepción de conocimiento y de aprendizaje por lo menos poco interesantes para las instituciones escolares, los discursos constructivistas y sus eslóganes pueden resultar en una retórica abstracta, de poco valor elucidario y escasa relevancia práctica. Concebidos y aplicados como elementos de una teoría que tiene por objeto reformar prácticas escolares que le son desconocidas, los eslóganes y las recomendaciones didácticas del constructivismo pueden resultar –y tal vez ya hayan resultado– en una desorganización de las prácticas docentes, con prescripciones incapaces de ofrecer oportunidades reales de transformación de la acción educativa, entre otros factores, porque la desconocen en su concreción y en sus especificidades institucionales e históricas¹⁵² (pp. 118-119).

De esta manera, Fonseca de Carvalho (2001) identifica que el carácter persuasivo de los eslóganes educacionales del constructivismo piagetiano difundidos en las políticas educativas trae aparejada, como contracara, la “desorganización de las prácticas docentes”. Esta contrapartida se produce en tanto dichos eslóganes se apoyan en un desconocimiento de las realidades específicas institucionales e históricas que buscan transformar. En otros términos, resultan proposiciones abstractas, porque –y como ya hemos explicado respecto de la perspectiva psicogenética– niegan la especificidad histórica de la escuela, así como las expectativas sociales que se tienen sobre ella.

¹⁵¹ La traducción es nuestra. En el original: “Assim, a imagem de um sujeito que ‘constrói seu próprio conhecimento’ ficou de tal forma associada à teoria piagetiana que o termo ‘constructivismo’ passou a ser identificado como o termo-chave de sua perspectiva teórica e, por decorrência, seu ponto de convergência com as demais teorias psicogenéticas interacionistas e com as correntes pedagógicas a elas associadas. A difusão dessa imagem e dos termos a ela correlatos tem sido um recurso retórico muito frequente nos discursos pedagógicos atuais” (Fonseca de Carvalho, 2001, p. 104).

¹⁵² La traducción es nuestra. En el original: “No entanto, como alertamos no início deste capítulo, a pertinência de um tipo de prescrição metodológica veiculada por um *slogan* só pode ser avaliada com propriedade em fase de um contexto concreto. Abstraídas das características peculiares de um dado contexto educacional, essas recomendações podem nunca ultrapassar uma certa obviedade, ainda que nem sempre de fácil execução. Por outro lado, ao veicular uma concepção de conhecimento e de aprendizagem no mínimo pouco interessantes para as instituições escolares, os discursos construtivistas e seus *slogans* podem resultar em uma retórica abstrata, de pouco valor elucidativo e escassa relevância prática. Concebidos e aplicados como elementos de uma teoria que visa a reformar práticas escolares que lhe são desconhecidas, os *slogans* e as recomendações didáticas do construtivismo podem resultar –e talvez já tenham resultado– em uma desorganização das práticas docentes, com prescrições incapazes de oferecer oportunidades reais de transformação da ação educativa, dentre outros fatores porque as desconhecem em sua concretude e em suas especificidades institucionais e históricas” (Fonseca de Carvalho, 2001, pp. 118-119).

Consideramos, asimismo, que otros eslóganes educacionales propios de la perspectiva didáctica psicogenética y su agenciamiento curricular funcionan como control simbólico de sus dispositivos de implicación. Como veremos más adelante, los eslóganes robustecen hechuras de proposiciones de alcance deontológico que forman parte de las definiciones de política curricular a la vez que son referidas por docentes en formación al significar y/o realizar el trabajo de enseñar.

En nuestro país, y desde la didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica, son los desarrollos teóricos de Carolina Cuesta (2006, 2011, 2015, 2019) los que constituyen un aporte sustancial para nuestra investigación en lo referido, entre otras contribuciones, al análisis de políticas educativo-curriculares centradas en la disciplina escolar Lengua. Su categoría *reconfiguración disciplinar* resulta fundamental para comprender de qué modo los lineamientos de los organismos internacionales en sus vínculos con las perspectivas didácticas dominantes -y con sus especialistas reclutados por dichos organismos- han modificado la disciplina escolar Lengua. Cuesta (2011, 2015, 2019) se apoya en los desarrollos de Díaz Barriga y de Sawaya y sus análisis de políticas educativas para profundizarlos y particularizarlos en el diseño curricular nacional y de la provincia de Buenos Aires. En este sentido, Cuesta (2019) no realiza un recorrido histórico de políticas curriculares de una jurisdicción en particular, sino que reconstruye un nivel discursivo más amplio y general, una sistematización en torno de una serie de problemas. Entre ellos, cómo se producen las reconfiguraciones de la disciplina escolar Lengua y literatura que van a tener lugar en Argentina, sobre todo a partir de los años noventa, pero con antecedentes en décadas previas. Justamente, con base en los estudios de Díaz Barriga y recuperando su mirada de región, Cuesta (2019) señala de qué manera se promueven redefiniciones en la enseñanza de la lengua y la literatura signadas por las competencias y el saber hacer como definiciones de organismos internacionales, fundamentalmente, del BM (pp. 58-60). La autora explica el tenor de dichas redefiniciones en las cuales, de acuerdo con el lineamiento de formación en competencias, se producen una serie de desplazamientos operados en el seno de la disciplina escolar. Por ejemplo, la preminencia asignada al “constructo *lectura y escritura*” (p. 62) y “lenguaje” por sobre “lengua” o los “saberes hacer” orientados a los “comportamientos” que desplazan a los saberes disciplinarios (p. 69).

La autora recupera los trabajos de Sawaya (2008b, 2016) para observar el predominio de las líneas de la psicología educacional que operan como sustento teórico de las políticas educativas y que motorizan las redefiniciones de la disciplina escolar (Cuesta, 2019, p. 52). Sin embargo, Cuesta (2019) aborda con profundidad las políticas curriculares relevando y sistematizando la producción de distintas perspectivas didácticas. De esta manera, identifica con precisión de qué modo se recorta en las orientaciones de las políticas curriculares la presencia de la “psicogénesis”, el “textualismo-cognitivista” y el “enfoque sociocultural” en cuanto perspectivas que promueven la reconfiguración disciplina (p. 75). A su vez, esta reconfiguración,

operada a partir de los procesos de reformas educativas, revelan *encastres* entre dichas perspectivas didácticas (Cuesta, 2011, p. 15). A partir de la inscripción de la reconfiguración disciplinar en el marco de los lineamientos de política educativa y curricular motorizada por los organismos internacionales, la autora desarrolla análisis de documentos de política curricular con sumo detalle. En efecto, cuando emprende el análisis de las orientaciones curriculares de distintas jurisdicciones de la Argentina, observa que en dichas orientaciones se entrama el enfoque por competencias junto con el “constructivismo psicogenético”:

Respecto de las orientaciones curriculares, también como caso del enfoque por competencias, aparecen en los CBC¹⁵³ (1995) las construcciones “la lectura” y “la escritura” planteadas como contenidos en sí mismos. Se manifiestan en una organización por Bloques, enmarcada en la retórica y disposición curricular de los contenidos “conceptuales, procedimentales y actitudinales”. El antecedente de esta organización es el currículum español de 1986 elaborado por Cesar Coll [...] Se trata de una amalgama del constructivismo psicogenético que encontrará en esa perspectiva de Coll del *saber hacer* [...] la posibilidad de constituirse como didáctica y diseño curricular a la vez y que hace sistema con esta perspectiva de las competencias, habilidades y destrezas, al menos, en nuestro país (Cuesta, 2019, pp. 69-70).

Como decíamos, los trabajos de Cuesta y sus análisis de política curricular resultan insoslayables para nuestra investigación. Principalmente, porque inauguran una inédita y prolífica línea de producción de conocimiento en torno de la historicidad de la disciplina escolar Lengua, las políticas curriculares y el papel que en estas políticas juegan los organismos internacionales. Pero también, dado que permiten visibilizar cómo históricamente, por lo menos en las últimas cuatro décadas, los problemas que los docentes enfrentan en las realizaciones cotidianas de su trabajo de enseñar son negados u omitidos por las perspectivas didácticas y su agenciamiento en las políticas curriculares. Si los desarrollos de Cuesta posibilitan demarcar y explicar un complejo proceso de reconfiguración disciplinar que se da en el área Lengua, estos desarrollos van a propiciar y habilitar la inscripción de diversos trabajos que asumen rigurosos análisis de políticas educativas relacionadas con el área. Cabe remarcar que estos trabajos, que se inscriben en la didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica (Cuesta, 2019), si bien emprenden análisis de políticas curriculares no los hacen puntualmente respecto de nuestro objeto de estudio.

Uno de los trabajos que resultan relevantes para nuestra investigación es el de Mariano Dubin (2019). El autor desarrolla análisis de política educativa centrado las orientaciones curriculares para la enseñanza de la literatura en diferentes niveles educativos de la provincia de Buenos Aires. En dichos documentos releva las concepciones que son movilizadas entre las que se destacan *cultura, literatura, y desarrollo cognitivo individual*, sustentadas en la producción de las perspectivas didácticas dominantes. Dubin (2019) encuentra una “concepción evolutiva¹⁵⁴ y

¹⁵³ Se refiere a los Contenidos Básicos Comunes establecidos a partir de la LFE (1993).

¹⁵⁴ El autor examina con minuciosidad una concepción “evolutiva” en la organización curricular el área de Literatura. Dicha área se organiza en una relación de correspondencia entre un corpus de textos y contenidos

civilizatoria” (p. 82) como rasgo de la política curricular común a los distintos niveles del sistema educativo, desde mediados de los años dos mil hasta la actualidad, en la provincia de Buenos Aires:

Si en el pensamiento social y humano contemporáneo hay unas dominancias respecto de considerar a los estadios históricos en una clave teleológica que culmina con la civilización europea, estas concepciones se hacen política pública en los diseños curriculares. Analizamos algunos momentos significativos de los de la provincia de Buenos Aires si bien pueden encontrarse definiciones similares en los correspondientes a las distintas jurisdicciones del país. En ellos se explicita un concepto de la historia “ascendente” que supone unos estadios superiores caracterizados por la “racionalidad” y otros anteriores o primigenios entendidos como “no científicos” (Dubin, 2019, p. 78).

Para Dubin (2019), las orientaciones de las políticas curriculares disponen una concepción civilizatoria pero no sólo “en términos de etapas históricas evolutivas sino de ‘niveles’ de subjetividad relacionados al mundo de sentidos secular, moderno y liberal” (p. 83). Fundamentalmente, de acuerdo con esta “concepción eurocéntrica, de clase y civilizatoria” (p. 88) presente en las políticas curriculares, las perspectivas didácticas dominantes y determinados productos de la industria editorial, como los “libros de texto”, se generan condiciones para la exclusión de amplios sectores de la población:

[...] si las premisas centrales de las perspectivas dominantes de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores (y, asimismo, los diseños curriculares y los manuales escolares) fortalecen los conceptos seculares, modernos y cientificistas como los únicos verdaderos, en su asunción de teorías que homologan la pobreza material con la simbólica y a los ritos sociales de las clases medias profesionales con el objetivo educativo a cumplir, el espacio dejado para otro tipo de entendimiento de los niños y jóvenes que nos hablan del Pomberito o el Yasi Yateré es más bien reducido (p. 86).

Estas observaciones del autor, recuperadas de los análisis de política curricular que desarrolla, son pertinentes y consistentes respecto de parte de los que realizamos en esta tesis. Y esto se debe por cuanto, en buena parte del corpus documental estudiado, principalmente desde los años noventa hasta la actualidad, se expresan y movilizan también las concepciones “eurocéntricas, liberales y de clase” referidas por Dubin (2019).

Además de apoyarse en los estudios de Cuesta y de Sawaya, Dubin (2019) sustenta sus análisis de política educativa en las producciones de López Corral (2016), Massarella (2016, 2017) y Provenzano (2016), trabajos que nosotros también recuperamos junto con el de Ronconi (2016) en la medida en que aportan observaciones relevantes para nuestro estudio. López Corral (2016) efectúa análisis de política curricular nacional, puntualmente de los Núcleos de

y una serie de “cosmovisiones”. Para una mayor ampliación del tema, cfr. Cuesta (2019), Dubin (2019), López Corral (2016), Massarella (2016; 2017), Provenzano (2016).

Aprendizaje Prioritarios para el área Lengua (NAP, 2006) del nivel medio. En su trabajo examina los conceptos de lectura y escritura que dichos documentos movilizan, indicando, y retomando a Sawaya (2008b), pues sus orientaciones naturalizan determinadas formas de relación con lo escrito a las que se considera “legítimas” (López Corral, 2016, p. 66). La autora remarca que esas naturalizaciones excluyen prácticas de lectura y escritura porque estas no son consideradas como “válidas”, restringiendo, entonces, el alcance de los usos sociales de la lectura y escritura que deberían tener o no lugar en la escuela. Puntualmente la investigadora recupera una serie de consumos culturales de los estudiantes, como los “videojuegos de rol” (p. 64), los “creepypasta” (p. 65), respecto de los cuales observa que:

[...] conviven con relatos que combinan leyendas atemporales o narraciones de seres sobrenaturales folklóricos, muchas veces reelaboradas [...] una constelación de textos que se interrelacionan, dialogan, se parecen y vehiculizan tópicos compartidos, a través de técnicas de transmisión, que lejos de estar desaparecidas o fijas en un pasado remoto, se actualizan y reformulan, entramando recursos tradicionales con nuevos dispositivos tecnológicos (López Corral, 2016, pp. 67-68).

En este sentido, el estudio de López Corral remite a la proposición de Sawaya respecto de los efectos del desconocimiento de las prácticas culturales de sectores populares en la posibilidad de desarrollar un proyecto educativo auténticamente democrático, que los incluya. No se trata para López Corral (2016) de una mera “inclusión” de dichas prácticas que asumiría un carácter demagógico. Por el contrario, posibilitaría una continuidad entre conocimientos sociales y escolares con sentido y valor para los propios estudiantes:

Conocer posibles modos de realizar las prácticas de lectura y escritura fuera de la escuela nos permite acercarnos a la diversidad de apropiaciones que los individuos realizan de formas muy complejas y a repensar la manera de reconducirlas dentro del ámbito escolar, para validarlas y promover que surjan de ellas nuevos saberes (p. 71).

Por su parte, Massarella (2016) emprende análisis de política curricular nacional de Literatura del nivel medio, relacionada con la enseñanza de la poesía. De manera consistente con los planteos ya referidos de Dubin y de López Corral en sus abordajes de documentos curriculares, Massarella (2016) postula la presencia en ellos de una orientación instrumental de la enseñanza de la literatura, propia de concepciones liberales:

Las líneas en las que se enmarca el actual modelo de enseñanza de lengua y literatura, se proponen homogeneizar la diversidad de los sujetos y prácticas a las de una ciudadanía liberal funcional, modélica, de la actual sociedad de consumo. En este marco, la enseñanza de la literatura aparece como menos prioritaria, accesorio, un “saber para” y no “en sí”, en el que se desdibuja muchas veces la especificidad de la enseñanza disciplinar (p. 72).

De acuerdo con esta observación respecto del carácter “funcional” de las orientaciones curriculares en su ligazón con la “sociedad de consumo”, Massarella (2016) advierte acerca de la

necesidad de reconducir a la escuela las prácticas culturales que constituyen una “experiencia vital” de los alumnos (p. 74). El autor refiere la exclusión de prácticas como “los usos humorísticos de la lengua oral, la estilización del lenguaje cotidiano en las escrituras virtuales, los nuevos géneros híbridos de escritura [...] el hip hop, la murga, la cumbia o el regaetton” (p. 76). Esta restricción de las prácticas culturales de relevancia para los estudiantes se sustenta, señala Massarella (2016), en una concepción escalonada o encadenada entre pensamiento y desarrollo humano para la cual la literatura posibilitaría el “desarrollo de habilidades cognitivas” que culminarían en un “pensamiento crítico abstracto”. En palabras del autor:

[...] así como se “desarrolló” el pensamiento “racional” de la humanidad a través de una historia “desplegable”, del mismo modo la historia de la literatura serviría para dar cuenta del desarrollo de las habilidades cognitivas de los sujetos, en un ascenso de complejidad que de un modo finalista concluirá en el preciado pensamiento crítico abstracto “atesorado” en la “buena literatura” (p. 77).

Asimismo, y en consonancia con las líneas desarrolladas por Dubin (2019), López Corral (2016) y Massarella (2016) que incluyen análisis de política curricular, Mariana Provenzano (2016) indaga en documentos curriculares de la provincia de Buenos Aires que refieren al área de Literatura, en los últimos años de la escuela secundaria. La autora se centra, específicamente, en las concepciones de lectura que dichos documentos vehiculizan y, a su vez, se detiene en uno de los “imperativos” que hace al “objetivo” del área: “la formación de lectores de literatura” (p. 92). Al relevar la orientación curricular que prescribe leer desde una postura “estética”, Provenzano (2016) señala que se piensa a los textos literarios como “reservorios de la humanidad y la cultura” (p. 93), a la vez que indaga en la organización de las lecturas en términos análogos a “estadios evolutivos en la persona y la humanidad”. La observación del carácter “etnocéntrico” y “universalista” de las concepciones de lectura movilizadas en la política curricular de la provincia de Buenos Aires lleva a la autora a postular una contradicción entre dicha concepción y la denominación del área curricular en los primeros años de la escuela secundaria: Prácticas del lenguaje. Según Provenzano (2016):

Las prácticas de leer literatura son vistas [...] como experiencias excepcionales en las cuales los textos literarios deberían poseer la propiedad de generar preguntas e inquietudes sobre las conductas humanas. Sin embargo, estas prácticas “desestabilizadoras” no están exentas de la proyección universalista del acto de la lectura [...] Se trata de supuestos que derivan de una mirada etnocéntrica, basada en juicios de valor que presuponen que existen grupos que poseerían un pensamiento más “simple” y otros más “complejo”. Por el contrario, si los DC Literatura estuviesen asumiendo perspectivas sociales y culturales para sus puntos de partida sobre la lectura y la escritura, deberían reconocerlas como objetos de conocimiento que necesitan revelar al investigador, en tanto lector, y con ello, interrogarse sobre las condiciones sociales de producción de su lectura y sobre las condiciones en que él lee [...] (p. 97).

Prácticas del Lenguaje es la denominación curricular que asume el área Lengua también en el nivel primario de la provincia de Buenos Aires. Fernanda Ronconi (2016) elabora un análisis de documentos curriculares de esa provincia destinado a docentes de dicho nivel. De esta manera, Ronconi (2016) indica un conjunto de “problemas” que se derivan de las formulaciones curriculares. Uno de estos “problemas”, es la postulación de que la escuela deber “integrar a los niños en la cultura oral y escrita” en tanto supone que los niños estarían fuera de ella, es decir de dicha “cultura”:

Cuando se afirma desde los documentos oficiales que el propósito de enseñar Lengua en la escuela es “integrar a los alumnos al universo de la cultura oral y escrita” se está negando, por un lado, la experiencia de los niños como sujetos inmersos en el mundo social, y por otro, se está dando por supuesto que las legítimas formas de leer y escribir son las que se enseñan la escuela. No se explicita que la escuela enseña modos de leer y escribir que tienen su especificidad y su historia [...] (p. 45).

El planteo de Ronconi (2016) se sustenta en los aportes de Cuesta (2011) y Sawaya (2008b), autoras que hacen observar las naturalizaciones producidas en las propias orientaciones de las políticas curriculares de la región que propenden a la formación en usos funcionales de la lengua escrita. En efecto, y suscribiendo a los desarrollos de Cuesta, Sawaya y también de Elsie Rockwell (2000b), Ronconi (2016) enfatiza el desconocimiento que las definiciones curriculares expresan en torno de las prácticas culturales de los niños. Estas definiciones universalizan lo que entienden por “real participación en la cultura letrada” a la vez que desconocen a la escuela como institución histórica específica:

En las actividades propuestas en el material para docentes que citamos y que pretenden “poner a disposición de los alumnos situaciones que favorezcan su real participación en la cultura letrada” no aparece ninguna destinada a indagar la relación que los alumnos tienen con las prácticas de lectura y escritura antes de su ingreso en la escuela, entendiendo que la vida en sociedad es la que pone a disposición de los niños situaciones en las que hagan uso de sus saberes. Tampoco aparece la asunción de que cualquier situación que se presente en el aula tiene un carácter artificial, ya que se enmarca en el contexto de una clase (p. 45).

Otro de los “problemas” abordados por Ronconi (2016), consiste en que en las orientaciones curriculares que promueven formar a los niños en los “usos funcionales” de la lengua escrita subyace una concepción de lectura y escritura como “herramientas”¹⁵⁵ y no como “prácticas culturales”. En última instancia esas orientaciones de la política curricular evidencian una respuesta a las exigencias del mundo laboral:

Las actividades propuestas consisten en poder leer y escribir recetas de cocina, instrucciones, escribir cartas, y otros “usos sociales” que pueden tener la escritura y la lectura fuera de la escuela. La concepción de la lectura y la escritura como herramientas y no como prácticas culturales,

¹⁵⁵ Respecto de esta diferenciación, cfr. Rockwell (2000b).

refuerza la idea de que la escuela debe enseñar los usos funcionales de la lectura y la escritura, ligados a un “saber hacer” con la finalidad de insertarse en el mercado del trabajo y responder a las demandas del mercado en general (p. 46).

En suma, las indagaciones de Dubin (2019), López Corral (2016), Massarella (2016), Provenzano (2016) y Ronconi (2016) que asumen análisis de políticas curriculares y que retoman, en gran medida, los efectuados de política educativa de Cuesta (2011, 2015, 2019) y Sawaya (2008a, 2008b, 2016) conforman un marco conceptual de suma relevancia para el desarrollo de nuestra investigación. Esta relevancia se sustenta en el hecho de que nos aportan sistematizaciones acerca de las concepciones de lectura y escritura movilizadas en las definiciones de política curricular de la región, de Argentina y de varias de sus jurisdicciones. También revelan desajustes entre los tópicos de democratización que dichas definiciones curriculares promueven y los proyectos de formación que efectivamente actualizan. En este sentido, las investigaciones referidas contribuyen con la posibilidad de efectuar revisiones críticas de políticas educativas en cuanto a sus límites respecto de la inclusión de amplios sectores de la población en los procesos educativos. Y esto se debe, fundamentalmente, a que clarifican qué concepciones de sujeto, de cultura, de saberes, de escuela, de enseñanza, de disciplina escolar, entre otras, son difundidas a lo largo de décadas en las definiciones de política curricular.

2.3. El carácter ahistórico de las reformas educativas

El estudio de las políticas curriculares supone tener en cuenta no solamente en qué contextos surgen, se codifican, son retraducidas por los actores, sino que exigen una serie de precisiones respecto de cómo son legitimadas, qué procesos deslegitimizan y a través de qué mecanismos lo hacen. Dado que, justamente, uno de sus procedimientos de inscripción es la deshistorización. En efecto, a continuación, recogemos algunos trabajos provenientes de la historia de la educación y de la sociogénesis de las disciplinas escolares (Cuesta Fernández, 1997; Julia, 1995; Viñao, 2001, 2002, 2008) que forman parte de nuestro marco conceptual de referencia.

Viñao (2000, 2001, 2002, 2008) ofrece aportes sustanciales en relación con las conceptualizaciones acerca de las reformas educativas. Para ello, llama la atención acerca de las connotaciones positivas que poseen términos como *reforma* o *innovación*, asociados a cambios estructurales en el sistema educativo, el primero, y a modificaciones relacionadas con el currículum, el segundo (Viñao, 2001, p. 29). También deslinda los términos *cultura escolar* -proveniente de los estudios europeos, como el caso de Julia (1995)- y *gramática escolar* -de los estadounidenses-, pero entre los cuales observa similitudes. Así, cuestiona el carácter unívoco o singular que comportan estos conceptos, lo que lo lleva a postular la existencia de *culturas*

escolares y de una *gramática de la escuela* (Viñao, 2008, p. 24), en tanto recupera el conocimiento local de las escuelas y la dimensión histórica de las culturas (Viñao, 2001, pp. 32-33).

Se trata, no obstante, de culturas escolares que se realizan y reproducen en un marco legal-normativo, entre los que suelen generarse tensiones: esto es, entre las culturas escolares y la cultura de los “reformadores-gestores-expertos en educación” que poseen una cultura o visión de la escuela en su vínculo con los expertos en las ciencias de la educación (2001, p. 34). Los expertos para Viñao (2001, p. 34) están siempre “tentados” en convertirse en reformadores¹⁵⁶ y es justamente ese enfrentamiento entre las culturas escolares de los profesores y maestros con la de los “reformados-gestores-expertos” el que lleva al fracaso a las reformas. Entre las características de estos últimos destaca el “centralismo”, la “burocratización”, el “presentismo ahistórico”. De allí que entiendan que las tradiciones y la cultura escolar o bien no existen o hay que eliminarlas para que sean reemplazadas por los contenidos de las reformas (p. 34). Entre la cultura de los maestros y profesores Viñao (2001) subraya la exposición a exigencias y presiones de todo tipo, la desconfianza a los reformadores y expertos, a las prescripciones a las que ven, según el autor, “irreales”, “impracticables” y de una “jerga psicopedagógica de ininteligibles” (p. 35).

Viñao (2001) también avanza en la explicación respecto de cómo la intervención de los expertos ha funcionado como marco discursivo legitimador de las reformas acentuando la división entre los saberes teóricos de la educación y los prácticos (p. 37). Esta diferenciación pone en consonancia sus planteos con los de la etnografía (Rockwell, 2009) acerca de los saberes pedagógicos y docentes que expusimos con anterioridad. Al recuperar el concepto de *cultura escolar* referenciándose en Julia (1995), Viñao (2002) señala el carácter vivo, creativo de dicha cultura, y pone el foco en, justamente, una de sus creaciones: *las disciplinas escolares*. Al respecto explica:

Las disciplinas, materias o asignaturas son una de las creaciones más genuinas de la cultura escolar. Muestran su poder creativo. Poseen, además, su propia historia. No son, pues, entidades abstractas con una esencia universal y estática. Nacen y evolucionan. Se transforman o desaparecen, se desgajan y se unen, se rechazan y se absorben. Cambian sus denominaciones, modifican sus contenidos. Son, así vistas, organismos vivos. Y, al mismo tiempo, espacios de poder, de un poder a disputar. Espacios donde se entremezclan intereses y actores, acciones y estrategias. Campos sociales que se configuran en el seno de los sistemas educativos y de las instituciones docentes con un carácter más o menos excluyente y cerrado, respecto a los aficionados y profesionales de otras materias, y, a la vez, más o menos hegemónico en relación con otras disciplinas y campos. De este modo se convierten en el coto exclusivo de unos profesionales acreditados y legitimados por su formación, titulación y selección correspondientes, que controlan la formación y el acceso de quienes desean integrarse en el mismo. Las disciplinas son, pues, fuente de poder y exclusión profesional y social. Su inclusión o no en los planes de

¹⁵⁶ Más adelante volvemos al rol de los expertos en educación a partir de los aportes que recogemos de Neiburg y Plotkin (2004) y Sarfatti Larson (1988).

estudio de unas u otras titulaciones constituye un arma a utilizar con vistas a la adscripción o no de determinadas tareas a un grupo profesional (pp. 75-76).

Resulta de nuestro interés destacar ciertos aspectos apuntados por Viñao (2002) en su explicación de las disciplinas escolares. En primer lugar, el tenor creativo de la cultura escolar respecto de las disciplinas escolares se nutre de un trabajo histórico colectivo de los actores de la enseñanza, cuya dimensión histórica no puede borrarse o arrasarse producto del movimiento ahistórico propio de las reformas en su interacción con la intervención de sectores del campo educativo, como los expertos/especialistas. En segundo lugar, y vinculado con esto último que apuntamos, la idea de que las disciplinas escolares son “poder a disputar”, “espacios de poder”, y “coto exclusivo” de “profesionales acreditados”: nuevamente se retorna al problema del enfrentamiento de las culturas escolares y de los reformadores-gestores-expertos, pues no son luchas por hacerse de la “verdad científica”, sino auténticas disputas de “poder”. De acuerdo con lo expuesto, los aportes de Viñao se vuelven primordiales para nuestro análisis de políticas curriculares en la medida en que estas movilizan operaciones de deshistorización, sobre todo las políticas que se consolidan desde los noventa y que resultan del agenciamiento en estas de la perspectiva psicogenética. De manera como explicamos posteriormente al emprender los análisis de política curricular, resultan recurrentes las estrategias de deshistorización que denominamos *montaje histórico*, las cuales conllevan negativizaciones de la disciplina escolar histórica en procura de su reconfiguración.

Acerca de las culturas y las disciplinas escolares nos resultan relevantes las contribuciones teóricas y analíticas de Julia (1995) y Cuesta Fernández (1997), ya que expresan ciertas convergencias con las de Viñao (2000, 2001, 2002, 2008) y porque algunas de ellas son retomadas por Rockwell (2009). Señala Julia (1995) que la historia de la educación se ha desinteresado de las “prácticas escolares” (p. 132) y ha tenido una posición “externalista” (p. 133), probablemente producto de la vigencia de las concepciones reproductivistas que sitúan a la escuela en una suerte de abstracción. De allí, su interés en el funcionamiento “interno” de la escuela para recuperar la historia de las prácticas escolares y la constitución de las disciplinas escolares, en cuanto muestran un carácter heterogéneo no ajustable a la homogeneidad de las normas escritas¹⁵⁷. Al igual que lo apunta Viñao (2002, p. 75), Julia (1995) plantea que las disciplinas escolares “no son una vulgarización ni una adaptación de las ciencias de referencia, sino un, producto específico de la escuela que pone en evidencia el carácter eminentemente

¹⁵⁷ En este sentido, a pesar de que Julia (1995) define la cultura escolar como un “conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de estos saberes y la incorporación de estos comportamientos; normas y prácticas subordinadas a unas finalidades que pueden variar según las épocas” (p. 131), pone el foco en las prácticas escolares y en su carácter histórico, es decir, no en las normas como vehículo de comprensión de las culturas escolares. En su lectura de Julia (1995) Rockwell (2009, p. 159) reconoce ese cambio de foco, a pesar de su definición de “cultura escolar”.

creativo del sistema escolar” (p. 149). Asimismo, retoma de Chervel (1991) las precisiones que realiza acerca del tenor de las disciplinas escolares en tanto no provienen de una escuela que es depositaria pasiva de producciones culturales de baja jerarquía, sino que las disciplinas escolares son más bien “creaciones espontáneas y originales del sistema escolar” (p. 69). También detalla cómo están conformadas las disciplinas escolares otorgándole un lugar central a los objetivos (p. 71), además de los contenidos y actividades, prácticas de motivación y evaluación (p. 92) a los que no puede accederse solamente a través de programas, documentos ministeriales u otras fuentes normativas, sino por medio del estudio de las enseñanzas escolares (p. 77). Así, Julia (1995) deslinda el estudio de las políticas educativas del de las disciplinas escolares, o previene sobre su confusión (p. 75). Chervel (1991), al igual que lo señalan Julia (1995) y Viñao (2001, 2002, 2008), reconocen un grado de libertad relativa y margen de autonomía de las escuelas y por parte de los docentes ubicándolos en un lugar de no-pasividad y de no subsidiariedad respecto del saber de la pedagogía (p. 79). De los estudios de la historia del currículum y las disciplinas escolares, retomamos el concepto de *código disciplinar* desarrollado por Cuesta Fernández (1997), ya que habilita la posibilidad de pensar tanto la estabilidad como las variaciones históricas de las disciplinas escolares, por cuanto es concebido como una “tradición social configurada históricamente compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas” que, respecto de una disciplina escolar, legitiman su “función educativa” y “regulan el orden de la práctica de su enseñanza” (p. 20). A su vez, el código disciplinar “integra discursos, contenidos y prácticas que interaccionan y se transforman impelidos por los usos sociales característicos de las instituciones escolares en sus diversas fases” (p. 20). Recuperamos esta primera formulación de la categoría código disciplinar, porque nos permite reconocer la naturaleza histórica de las disciplinas escolares, atendiendo al carácter mismo de la cultura escolar y el sistema educativo. Las categorías aludidas, esto es, disciplina escolar, código disciplinar -y su deslinde de las políticas curriculares- nos aportan una potencialidad analítico-explicativa de procesos históricos respecto del contexto de producción de políticas. Nos referimos, puntualmente, a de qué manera se pretende ejercer dominancia sobre el trabajo docente de enseñar a partir de la producción de documentos curriculares confeccionados por especialistas, a los fines de reconfigurar la disciplina escolar desde sus propias opciones teórico-metodológicas. Estas reconfiguraciones, justamente, pueden resultar en mayor o menor grado desestabilizadoras o no del trabajo docente en la medida en que presenten distancias y/o cercanías de la disciplina escolar y del código disciplinar.

En vinculación con las reformas educativas y las disciplinas escolares, y en consonancia con nuestro marco conceptual, recuperamos una serie de trabajos que complementan las líneas teóricas en las que nos referenciamos: los estudios sobre el currículum (de Alba, 1998; Goodson, 1995). Una de las contribuciones sustanciales de estos desarrollos teóricos se centra en las consideraciones sobre los distintos grados de tenor conflictivo del currículum. Para Goodson

(1995) el currículum escolar “es un artefacto social, concebido y hecho para propósitos humanos deliberados” (p. 95). Así, el autor sostiene una mirada del currículum como construcción social no neutral, pero también aclara que no es exactamente lo que sucede en las aulas, no constituye una proyección directa en la enseñanza, aunque sí establece parámetros, busca incidir en ella y actúa como su discurso legitimador (p. 98). Por lo tanto, el currículum escrito presenta una relevancia simbólica y práctica. La importancia simbólica está dada porque el currículum hace públicas y visibles las intencionalidades de enseñanza. En cambio, la relevancia práctica resulta de que los “convencionalismos escritos” del currículum traen aparejados la asignación de recursos y beneficios laborales (p. 99).

Respecto a los estudios sobre la conformación del currículum, contamos con desarrollos latinoamericanos que se enfocan en ello, por ejemplo, el trabajo de de Alba (1998). Para la autora:

Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía (p. 59).

Es decir que *currículum* no se homologa simplemente a una formulación de contenidos y objetivos en el marco de una aparente neutralidad o asepsia ideológica, sino que efectivamente es producto de tensiones sociales, dinámicas de luchas entre hegemonías y oposiciones entre diversos grupos. Retomamos este aspecto “conflictivo” relacionado con el currículum que se complementa con la categoría de *determinación curricular y sujetos sociales de la determinación curricular* (de Alba, 1998, p. 88; pp. 91-93). Si la determinación curricular surge de procesos de lucha, negociación e imposición (p. 91) entre diversos grupos, son los “sujetos sociales” los encargados de llevar adelante dicho proceso. Y que pueden desagregarse en los sujetos de la determinación curricular -no siempre ligados directamente al ámbito escolar-, en los encargados de la *estructuración formal del currículum* -consejos técnicos, academia, etc.- y los del desarrollo curricular -los actores que retraducen el currículum, “maestros y alumnos”- (p. 93). Estas categorías nos permiten entender los procesos de agenciamientos de perspectivas didácticas dominantes en las políticas curriculares, sobre todo, desde los años noventa hasta la actualidad.

2.4. La participación de especialistas en la definición de las políticas curriculares

Al atender a lo que de Alba (1998) denomina *sujetos sociales de la estructuración formal del currículum*, observamos que ocupan un lugar preponderante en su producción los expertos o especialistas en educación, incluso, de manera más amplia, se reconoce su participación en la configuración de las políticas educativas en cuanto actores centrales (como lo demuestran los

documentos de política educativo-curricular que más adelante analizamos y que forman parte de nuestra investigación). Para una explicación del rol de los expertos y, en relación con nuestro objeto de indagación, los *expertos* en educación, retomamos el ingreso que de esta conceptualización realiza Carolina Cuesta (2011, 2019) a partir de los trabajos de Sarfatti Larson (1988, 1989) y Neiburg y Plotkin (2003, 2004). Cuesta realiza análisis de políticas educativas nacionales y de otras jurisdicciones examinando con suma atención la participación de los especialistas en la confección de dichas políticas ligadas a la enseñanza de la lengua y la literatura, desde los ochenta y noventa con antecedentes en décadas anteriores.

Sarfatti Larson (1989), desde una lectura foucaultiana, propone pensar la relación entre los dominios de la práctica y las áreas discursivas particulares en las que convergen los expertos, poniendo el foco en el discurso ya que este es: “aquello por lo que y por medio de lo que se libra la lucha, el poder mismo que está en juego” (Foucault, 1971, p. 12 en Sarfatti Larson, 1989, p. 215). Y continúa:

Sobre la base de esta lectura de Foucault, intentaré elaborar una noción de campo discursivo con la que poner en claro algunas cuestiones concernientes a la sociología de las profesiones y plantear otras nuevas. El vínculo entre la educación superior y la división social del trabajo que llamamos profesión se ha convertido, al menos en las sociedades capitalistas, en un modo casi ubicuo de constitución de la pericia —es decir, un modo de crear, organizar y representar, a la vez para actores y para espectadores (o practicantes y clientes) el hecho de que en un individuo identificable por distintivos concretos se ofrece un conocimiento especializado superior al del resto de las personas, las cuales pueden incluso ser más eruditas y haber recibido una formación más excelsa, pero siempre en otros dominios. En realidad, este modo de constitución de la pericia presupone la formación paralela de un público lego que ha de cumplir ciertos requisitos: para formar parte de él no basta ser un individuo humano; hay que tener en común con los expertos el saber que permite interpretar las marcas distintivas de la pericia, compartir el mapa social/cognoscitivo en que figura la «superioridad» del experto o el código según el cual debe atribuirse tal condición a un individuo (p. 215).

Nos resultan importantes estas definiciones de la autora respecto de la constitución de la *pericia* y, como contrapartida, la formación de un *público lego* dado que, según consideramos, se trataría de un fenómeno extendido al surgimiento y participación de expertos en educación y la conformación de ese público lego -los docentes-. Este hecho no puede abstraerse de condiciones objetivas dadas, en sus historicidades particulares. En efecto, se genera en el marco de procesos políticos y sociales dentro de los cuales tienen lugar las reformas educativas de las últimas cuatro décadas -sobre todo, pasados los mediados de los ochenta, fundamentalmente los noventa, los dos mil y los dos mil diez, a nivel nacional y jurisdiccional, en CABA-, además de la producción discursiva y de textos de política educativa y educativo-curricular. Desde luego, para poder avanzar en la comprensión de la configuración de mecanismos de constitución de la pericia, se hace necesario identificar y explicar cuáles son y cómo operan en los dispositivos que buscan

asegurar su reproducción social. De allí que sea relevante el ejemplo a través del que Sarfatti Larson (1989) explica la formación de expertos en educación en los Estados Unidos. Ejemplo que, aunque circunscripto a historicidades y espacios diferentes a los trabajados por nosotros, presenta similitudes respecto del devenir de nuestros propios procesos locales que nos habilitan a pensar en su continuidad y establecimiento de relaciones. Se trata no solamente de una sólida explicación provista por la autora relativa a la formación de una especialidad profesional. Más bien constituye un relevamiento de los dispositivos de política en su historicidad y territorialidad que constituye un antecedente para nuestro estudio vinculado a la participación de los expertos en la formación de los docentes en nuestra región. Puntualmente nos referimos a la división de trabajo generada entre experto y docente. Tomamos como ejemplo, entonces, el caso que estudia Sarfatti Larson (1989): las operaciones de Judd para destituir a Dewey en el Departamento de Educación de la Universidad de Chicago en 1909 en los Estados Unidos:

La estrategia de Judd —seguida con variaciones en Columbia y en Harvard— se basaba en la científicización y la institucionalización a nivel de postgraduado de un programa de estudios reservado para futuros profesores de educación y administradores del aparato escolar, y separado de las escuelas normales donde se formaban las maestras. Para Judd, «había que desarrollar un programa de estudios que acentuara el carácter sofisticado del estudio universitario de la educación. Los resultados de la investigación debían generar una proliferación de cursos especializados, legitimando así la inserción en la universidad» (White, 1982, 151). El esquema de profesionalización seguido por Judd se basaba, por una parte, en la psicología educativa y en un frenesí de especialización: los 108 cursos distintos ofrecidos en el año 1922-23 (White, 1982, 161) revelan la distancia que mediaba entre un programa tan desprovisto de teoría como de base «clínica» práctica y sus supuestos modelos en la ciencia y la medicina. Por otra parte, Judd seguía las tácticas clásicas de la profesionalización, reclamando el derecho exclusivo de ubicar a los graduados en los sistemas escolares, fundando asociaciones de directores de escuelas secundarias y primarias, creando una especialización en pedagogía universitaria y tratando de alejar lo más posible de la nueva disciplina a grupos socialmente estigmatizados —mujeres y negros— que hubieran rebajado su cierto prestigio. El discurso científizante articulado por Judd y sus colaboradores estaba dirigido al mundo académico, del cual dependía la legitimidad del estudio universitario de la educación. Al cuerpo docente subordinado se le pedía sólo que aportara datos (y, por lo tanto, que se empeñara en medir los resultados de su actividad práctica) para alimentar la producción científica de sus «superiores». La estrategia profesional de inserción universitaria se concluía, pues, con la creación de un discurso de corte científico. Este había sido deliberadamente separado de la política diaria y personal de la praxis escolar; sin embargo, insertada en ella mediante una definición abstracta y mistificante de los objetivos y métodos de la enseñanza, legitimada por la universidad. A las maestras se les impartía esta definición con todo el autoritarismo de una jerarquía burocrática en la cual ya no se reconocía valor intelectual ni carácter de trabajo experto a los análisis y discursos que ellas hubieran podido producir autónomamente a partir de su experiencia diaria (pp. 171-172).

El ejemplo brindado por la autora respecto del esquema de profesionalización diseñado e instalado por Judd, materializado por dispositivos particulares, sienta un precedente, para nuestra investigación, en relación con las dinámicas y lógicas de formación profesional de los docentes reconocibles en el recorte de nuestro objeto de indagación. Advertimos tres características básicas de las dinámicas y lógicas de formación docente, en un vínculo oposicional, pero, a la vez, de

mutua dependencia: división social del trabajo entre los expertos y docentes; constitución de saberes pedagógicos de tenor cientifizante producidos por los primeros versus la producción de datos prácticos subsidiarios a los pedagógicos por parte de los segundos y la descalificación de los saberes docentes por parte de los saberes pedagógicos.

En un sentido convergente con los planteos de Sarfatti Larson (1988, 1989) y respecto del rol de los especialistas y sus intervenciones en los organismos del Estado, Neiburg y Plotkin (2004) plantean:

Los especialistas ofrecen un cierto número de instrumentos obtenidos en ámbitos académicos que ordenan el mundo social y que pueden sustentar las acciones del Estado, legitimando el diagnóstico de los problemas sociales y la formulación de soluciones a estos que solo ellos estarían en condiciones de ofrecer. Por otro lado, el reconocimiento de esos saberes por parte de las instituciones estatales contribuye a legitimar socialmente (e incluso a dotar de autoridad científica) a esos especialistas. [...] Cuando hablamos de “Estado” nos referimos a un espacio de agentes sociales y de instituciones con intereses y tradiciones no siempre compatibles entre sí (p. 20).

Se trata de precisiones recortadas sobre el rol de los especialistas, sus espacios de legitimidad, sus intervenciones en las políticas públicas, su constitución en agentes sociales del Estado, sus trayectorias individuales y profesionales que suponen articulaciones entre lo nacional e internacional. En efecto, Neiburg y Plotkin (2004) abordan el caso de los economistas que realizan una articulación entre sus derroteros personales y profesionales y los circuitos académicos internacionales, las agencias económicas y las empresas, entre otros. Se trata de articulaciones que pueden trasladarse, con los matices y niveles de mediación correspondientes en cada caso, a las lógicas de los movimientos de los especialistas en educación cuyas intervenciones tienen que ver con nuestro objeto de estudio. En un artículo que aborda en el caso de la economía el surgimiento de elites estatales e intelectuales, Neiburg y Plotkin (2003) señalan:

Como puede comprobarse a través de algunas de las figuras de mayor prestigio mundial, los economistas construyen un grupo de poder singular a partir de su capacidad para transitar entre medios y actividades diversos, haciendo valer, en cada uno de ellos, los capitales acumulados en los otros. Así, no es raro que lleguen al Estado gracias al prestigio cultivado en el plano académico o en el mundo de los negocios; que sean contratados por éstos gracias a sus credenciales académicas o a su experiencia en la gestión estatal y que, en la base de esos movimientos, encontremos redes de relaciones personales tejidas en el mundo internacionalizado de la economía académica y de organismos financieros. Por fin, es necesario considerar aún otro elemento que singulariza a algunos economistas, favoreciendo este régimen de acumulación de poder y prestigio en varios planos: la posición que suelen ocupar como mediadores entre el campo económico nacional y los flujos de dinero en el plano internacional, facilitándolos, obstaculizándolos y orientándolos a través de su actividad en instituciones estatales e internacionales. Debido a estas características, los economistas profesionales, aun los que han ocupado reiteradamente funciones oficiales, han tenido pocos incentivos para realizar una inversión sistemática y continua en la construcción de instituciones estatales. Su lealtad hacia el gobierno que los nombra ha sido generalmente endeble, y no es raro encontrar al mismo economista trabajando para gobiernos de la más dispar tendencia ideológica (párr. 3).

Insistimos que mediante las recontextualizaciones necesarias que ubiquen y precisen sus propias particularidades históricas, se trata de un tipo de abordaje y de caracterizaciones, en este caso, asignadas a los economistas argentinos, que pueden extenderse a los especialistas en educación. Surgidos de la academia, transitan o intervienen en lineamientos y acciones de organismos internacionales, organismos del Estado y se mueven no solo a nivel local sino regional o global. Sus trayectorias profesionales presentan articulaciones con organismos diversos, incluso obtienen financiamiento de fundaciones y empresas o “median” en esos flujos de múltiples direccionamientos entre agencias del Estado, organismos internacionales, empresas, ONG, fundaciones. En buena parte de los casos que nosotros abordamos se trata de participaciones estructuradas de manera corporativa que presentan continuidad a lo largo de las décadas. Dichas participaciones presentan una “lealtad endeble” al gobierno que los nombra y se realizan en el marco de la “más dispar tendencia ideológica”¹⁵⁸ (Neiburg y Plotkin, 2003, párr. 3).

Los estudios de Cuesta (2011, 2019) resultan una contribución fundamental en lo referido a la participación de especialistas en las reformas educativas desde los ochenta hasta la actualidad y, en particular, a sus múltiples intervenciones en los procesos de reconfiguración disciplinar de la lengua y la literatura como disciplina escolar. Basándose, como hemos señalado, en los desarrollos conceptuales de Sarfatti Larson (1989) y Neiburg y Plotkin (2003, 2004), Cuesta (2011) expone un estudio pormenorizado de las particularidades históricas que posibilitan la emergencia de los especialistas, los circuitos de *expertise*, a la luz de la proliferación de las didácticas específicas a partir de sus deslindes de la didáctica general:

De hecho, creemos que el recorte didáctica general contra didácticas específicas funcionó en su momento como ordenador, si se quiere, de un panorama inmediato sumamente complejo de estudiar y que ofrece, [...] sólidos argumentos de continuidad hasta hoy. Especialmente, aquellos que se direccionan hacia la necesidad de analizar las relaciones entre las teorías psicológicas del desarrollo y sus derivaciones en teorías del aprendizaje, y lingüístico-cognitivas que se entenderían a sí mismas como didácticas y métodos, además del juego político y político-académico que enmarca la irrupción de las figuras de los especialistas en didácticas (p. 31).

A su vez, la investigadora hace observar detalladamente cómo se estructura la participación de especialistas y cuáles son los circuitos en que se actualizan sus intervenciones. También documenta sus trayectorias y participaciones personales y profesionales, repartidas en las

¹⁵⁸ Más adelante damos cuenta de la participación de especialistas en educación que operan como “sujetos sociales de la estructuración formal del currículum” (de Alba, 1998), o como los “productores de los textos del contexto de la práctica” (Ball, Bowe y Gold, 1992) que revelan, por un lado, los modos de operacionalización de los expertos abonando a la producción de saberes legitimados en detrimento de los del público lego (Sarfatti Larson, 1988) y, por otro, cierta autonomía de los gobiernos de turno.

universidades, en agencias del Estado, organismos internacionales, la industria editorial y fundaciones u ONG¹⁵⁹:

los organismos internacionales y su reclutamiento de especialistas vienen haciendo de directrices de las políticas de lectura y escritura en Latinoamérica y, desde los años ochenta, como reconfiguración de la enseñanza de la lengua y la literatura. Se trata de especialistas que alternan entre distintas agencias de los Estados y las academias/institutos/universidades (p. 143).

Consideramos que las observaciones de Cuesta en torno de la relación entre especialistas, organismos internacionales y definiciones de política curricular se ajustan a nuestro objeto de indagación y resultan productivas para comprender los vínculos establecidos entre los contextos de influencia y de producción de las políticas.

2.5. Una perspectiva etnográfica de la enseñanza de la lengua y la literatura

Desde la didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica (Cuesta, 2003, 2006, 2011, 2015, 2016, 2019, Dubin, 2015, 2018, 2019) retomamos una serie de conceptos que pondremos en juego en nuestra investigación. En primer lugar, como ya hemos señalado, la categoría de *reconfiguración disciplinaria* (Cuesta, 2011, 2019) nos parece central para poder dar cuenta de los cambios orientados desde el Estado, el mercado y los especialistas sobre una disciplina escolar histórica. En este sentido, nos proporciona un marco explicativo que supera lo estrictamente derivado de las cuestiones didácticas y pedagógicas y lo sitúa en una complejidad que requiere de otras articulaciones teóricas en procura de su estudio. Luego, el concepto de *encastre* (Cuesta 2011, 2019) para referir los solapamientos o amalgamas que se producen en perspectivas didácticas -entre ellas, las dominantes- tanto para señalar sus convergencias como para evidenciar cómo resuelven “vacíos” a partir de encastrar otras tradiciones. Uno de sus efectos es la continua atomización de la disciplina escolar. También, retomamos la categoría de *vacío metodológico* (Cuesta 2011, 2019) para señalar la obturación del trabajo docente que se deriva de las perspectivas didácticas dominantes en sus vínculos con la política educativo-curricular. Dicho vacío metodológico acontece ya sea o bien por la significación de connotación negativa impuesta y orientada por las perspectivas -como el caso de la utilidad o no de la enseñanza de la gramática, el imperativo de la no sonorización de los grafemas en el caso de la alfabetización, entre otros-, o

¹⁵⁹ Cuesta (2011) refiere y analiza el caso de *Lectura y Vida*, publicación de la International Reading Association -actualmente denominada International Literacy Association-. En su análisis, la autora revela las notorias coincidencias entre las definiciones expresadas en dicha publicación por parte de sus colaboradores más importantes con las asumidas en las agencias de los Estados latinoamericanos y en los organismos internacionales. Además, releva trayectorias personales profesionales que evidencian los espacios en los cuales se mueven los especialistas mediante operaciones de legitimación, exportación y movimiento de saberes enhebrados con las directrices de las políticas educativas locales y regionales de las que además participan (pp. 27-31).

por la invalidación del trabajo de enseñar sin reorientar su efectivización, o directamente porque se anulan aspectos de la enseñanza relevantes para los docentes, niños y jóvenes.

Dubin (2019) propone profundizar en los desarrollos de Ezpeleta y Rockwell (1983a) en cuanto potenciar las investigaciones sobre las escuelas abordadas “desde abajo”. El autor, recupera el sentido de dicha opción no solamente en su contraposición con el “desde arriba”, sino que también propone su propio concepto: las perspectivas dominantes abordan la escuela “desde arriba” y “desde afuera”. Este movimiento dado por el “desde arriba” y “desde afuera” muestra no solamente el carácter que hace a la división social del trabajo entre el “especialista” que “esclarece”¹⁶⁰ y el “docente” que “ejecuta” y “reproduce”, sino que aporta el conocimiento de una característica distintiva de las perspectivas didácticas dominantes relativa al borramiento de la escuela, de su vida cotidiana y de los docentes que la “hacen” porque no son las dimensiones desde donde sus problemas de investigación se construyen.

No contamos con investigaciones desde esta línea de indagación de la didáctica de la lengua y la literatura que puntualmente aborden nuestro objeto de estudio en el área, nivel, jurisdicción y recorte temporal operado. Pero sí recuperamos un conjunto de producciones que presentan estrechos vínculos con la que nosotros emprendemos. Las investigaciones de Cuesta (2003, 2006, 2011, 2014, 2016, 2019) en el marco de la didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica, que ya adelantamos, se vuelven relevantes para nuestro estudio por varias razones. Una de ellas consiste en la realización de reconstrucciones de perspectivas didácticas en sus historicidades respectivas (Cuesta, 2003, 2011, 2015, 2019), coincidentes con las de nuestro objeto de indagación, esto es, desde los ochenta a la actualidad. La autora, como hemos indicado anteriormente, realiza relevamientos de las políticas educativo-curriculares nacionales y provinciales, circunscriptas a sus contextos particulares. También, a partir de distintos trabajos de campo (Cuesta 2006, 2011) recoge las voces de los actores de la enseñanza, los modos en que significan su trabajo, ubican los problemas a los cuales se enfrentan y, con ello, hacen reconocibles los alcances y límites de las políticas educativas y educativo-curriculares en las que reconocen a las perspectivas dominantes.

Esta relevancia dada a los actores de la enseñanza en el marco de su propio trabajo, en el sistema educativo, en la disciplina escolar, tiene ligazón con las primeas investigaciones de Cuesta (2000, 2001, 2003, 2006) que mostraban las limitaciones ofrecidas por la categoría “lector” - individual y abstracto- difundida en las líneas de la didáctica de la literatura ya ingresadas en las políticas educativo-curriculares y libros de texto. Dichas limitaciones se evidencian a partir del ingreso en la dimensión de la vida cotidiana de las escuelas en la que la autora realizaba su trabajo

¹⁶⁰ La posición esclarecida de los especialistas en educación puede advertirse como punto de partida constitutivo de las perspectivas dominantes que más adelante relevamos.

docente. En otras palabras, la misma vida cotidiana de la escuela y con sus actores centrales que la construyen día a día (Ezpeleta y Rockwell, 1983a) les imponía límites a esas categorías de las políticas. Por lo tanto, a partir de 2003, con las primeras investigaciones de Cuesta¹⁶¹, se produce un desmarque de las perspectivas didácticas dominantes y de sus puntos de pivote. Nos referimos, entre otros aspectos, a una recurrente asignación de significados de connotación negativa a la escuela con sus tradiciones de enseñanza reproducidas históricamente en el trabajo de enseñar de los docentes -también, y por extensión, llevados a los docentes-. En función de esta posición “desde arriba” (Ezpeleta y Rockwell, 1983a) y “desde fuera” (Dubin, 2019), la tesis de “reformular la escuela” a partir de sus esclarecimientos investigativos y de las metodologías derivados de estos por parte de las perspectivas dominantes.

Por el contrario, la didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica se vuelca a la comprensión del trabajo docente cotidiano desde los significados que los mismos docentes y estudiantes le atribuyen, para recogerlos junto con sus realizaciones cotidianas, como fundamento de su conformación. Se trata de reconocer a la escuela no como una realidad apriorística, abstracta y pasiva, sino en su historicidad, en su carácter vivo, heterogéneo y creativo, en la cual los docentes ponen en juego saberes pedagógicos y docentes. Justamente implica una mirada “desde abajo” (Ezpeleta y Rockwell, 1983a), porque la didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica no se fundamenta en un sentido de corroboración o comprobación de cómo se traduce en la “práctica” una propuesta de enseñanza enmarcada en esos estudios, sino en el reconocimiento de aquello que acontece en el aula atendiendo al trabajo docente en el marco de la disciplina escolar, en su historicidad reciente. Las investigaciones de Cuesta (2000, 2001, 2003, 2006, 2011, 2014, 2015, 2016, 2019) componen un desplazamiento de las perspectivas didácticas dominantes dando lugar a la constitución de una didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica que aborda problemas relegados u omitidos en las investigaciones didácticas de las perspectivas dominantes. Y lo hace de un modo distinto. No solamente porque atiende a las realizaciones del trabajo docente en sus especificidades históricas e institucionales, en la cultura escolar y el sistema educativo, absteniéndose de la negativización de ese trabajo y reconociendo el sentido y valor que tiene para los actores, sino que requiere, para hacerlo de un abordaje transdisciplinario. Nos referimos a la historia cultural, la sociología de la lectura, la etnografía latinoamericana, los estudios culturales, la sociología de la educación en sus abordajes de la política educativa, entre otros desarrollos de diversas disciplinas.

Enmarcado en la didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica, recogemos las investigaciones de Dubin (2011, 2015a, 2015b, 2016, 2019), centradas en la enseñanza de la literatura abordada desde el cotidiano escolar. Así, Dubin (2011, 2015a, 2015b)

¹⁶¹ Nos referimos a su tesis de licenciatura en Letras en la Universidad Nacional de La Plata: “Los diversos modos de leer literatura en la escuela: La lectura de textos literarios como práctica sociocultural”.

releva, a partir de su trabajo de campo en educación formal y no formal las voces tanto en sus decires como en los escritos de los estudiantes de nivel medio de escuelas públicas de las periferias de la ciudad bonaerense de La Plata en el marco de clases de lengua y literatura. Esto lo lleva a plantear en su investigación de doctorado (2019) cómo las políticas educativas y las perspectivas dominantes relacionadas con la enseñanza de la literatura, en sus omisiones y borramientos de las realidades sociales, culturales e históricas, no dan respuesta a problemas que en las escuelas se suscitan de manera recurrente. Uno de ellos, las apropiaciones de la literatura por parte de los estudiantes pertenecientes a los sectores populares. En efecto, después de realizar una revisión de las políticas educativas – que ya hemos referido- en sus entrecruzamientos con las perspectivas dominantes en cuanto a la enseñanza de la literatura, Dubin discute las concepciones de *literatura*, *ficción* y *lector* a partir de las realidades cotidianas del aula, expresadas, fundamentalmente, en las voces de los alumnos. En este sentido, es decir, en cuanto a las problematizaciones respecto de las concepciones de literatura que operan propagadas en las políticas educativas y perspectivas dominantes, López Corral (2012, 2016, 2020) releva cómo significan los alumnos de nivel medio la literatura a partir de sus lecturas y consumos culturales no considerados “de calidad” como lo marcan tanto las políticas y perspectivas referidas respectivamente. Así en los trabajos de Cuesta (2000, 2001, 2003, 2006, 2011, 2013, 2019) y Dubin (2011, 2015a, 2015b, 2016, 2019), López Corral (2012, 2016, 2020) se discute la categoría de lector “abstracto” a partir de sus límites revelados en la vida cotidiana de la escuela (Ezpeleta y Rockwell, 1983a).

En un sentido convergente con las investigaciones mencionadas, recuperamos las investigaciones de Provenzano (2015) ligadas al análisis de escritos ficcionales producidos por jóvenes platenses en clases de literatura en los cuales aparecen distintas representaciones sociales a nivel discursivo sobre los territorios que habitan, tanto las presentes en los medios de comunicación como las formas en que se ven representados ellos mismos, expresando tensiones. Se trata de indagaciones a nivel ideológico y de representaciones sociales, no habituales en las producciones didácticas de las perspectivas dominantes, ya sean de raigambre cognitivista -como la psicogenética- o con influencias del post estructuralismo y la narratología francesa -la sociocultural (Dubin, 2019)-. Hemos previamente indicado los análisis de política educativo-curricular desarrollados por Provenzano (2016) centrados en la provincia de Buenos Aires y en la enseñanza de la literatura, y de Ronconi (2016) cuyo contenido y nivel muestran afinidades con nuestro propio relevamiento y análisis documental.

Por otra parte, los trabajos de Massarella (2017) recuperan la tradición de los estructuralismos en su vínculo con la enseñanza de la poesía en la escuela media. Efectúa así un trabajo documental de reconstrucción de una línea significada negativamente por las perspectivas dominantes e interrumpida a partir de los ochenta. No obstante, simultáneamente pueden advertirse sus huellas no solamente en sus propias continuidades en el trabajo de enseñar dando

cuenta del sentido y valor que todavía tiene para docentes de distintas generaciones, incluso los más jóvenes, sino también en las mismas líneas que se autoproclaman como sus superadoras, caso de los talleres de escritura. Anteriormente hemos referenciado trabajos del autor (Massarella, 2016) en el que indaga en las políticas curriculares bonaerenses en cuanto a la enseñanza de la literatura.

2.6. Las políticas curriculares y sus efectos en el trabajo docente de enseñar

Estudiar las políticas curriculares relativas a la disciplina escolar y sus efectos en el trabajo docente de maestros de Lengua de primaria, en CABA y en el período elegido (1979-2019), nos ubica en la necesidad de realizar una serie de consideraciones metodológicas y teóricas en procura de clarificar los modos de abordaje de nuestro problema de indagación. Si bien nos centramos en el análisis de las políticas curriculares para el área de Lengua en su vínculo con la formación docente, al hacerlo, es necesario establecer precisiones acerca de qué entendemos por *efectos* en el trabajo docente de enseñar de las políticas dispuestas para el área en cuestión, puesto que no estamos partiendo de la idea de que resulten de una “aplicación” a modo de espejo o su reflejo. Es decir, los efectos no suponen una lógica de corte mecanicista bajo la cual, a partir de la disposición de un conjunto de políticas educativas y al amparo de dispositivos particulares, se lograrían cambios o modificaciones radicales de aquello que sería, o no, deseable que sucediera en la “práctica” (Mercado y Rockwell, 1988).

Las conformaciones conceptuales y metodológicas que pueden observarse en su carácter de continuidad histórica en la periodicidad referida, en el área curricular Lengua también pueden reconocerse en la disciplina escolar que se halla realizada en el presente del trabajo docente cotidiano, en sus contrapuntos. Por lo tanto, es necesario atender a ese otro plano de lo no documentado que es parte de nuestra tarea de reconstrucción, que posee convergencias con lo que Ball ([1994] 2002; Ball, Maguire y Braun, 2012) denomina *contexto de la práctica*, de los *efectos* y de la *puesta en acto* de las políticas. Volveremos más adelante sobre el plano de lo no documentado en términos metodológicos, pero nos circunscribimos ahora nuevamente a los efectos. Al hacerlo, no estamos abordándolos en términos de la expresión de la reproducción de acciones sociales (Bourdieu y Passeron, 1977) acotadas a conductas preestablecidas, verificables y medibles, o a la manifestación concreta de realizaciones cognitivas por parte de los docentes a través de la disposición de “competencias” específicas (Perrenaud, 2007).

Una aproximación a los *efectos* como categoría podemos hallarla en los estudios francófonos de didáctica de las lenguas (Bronckart, 2004, 2007, Bronckart y Schneuwly, 1991). Estos estudios se interesan, a partir de la recuperación de desarrollos provenientes de la psicología soviética (Vygotski, 1964, 2009) al decir de Bronckart (2004) por las “condiciones y desafíos de

la formación y de desarrollo de los seres humanos” (p. 220). A partir del reconocimiento de las “emergencias” -de lo “vivo”, lo “humano” y del “lenguaje” (p. 222)- se plantea, como una de las consecuencias de la “emergencia del lenguaje”, la del “sistema formativo” (p. 223). Bronckart (2004) lo define como el “conjunto de actividades sociales dirigidas a la transmisión de las adquisiciones colectivas, es decir, las iniciativas deliberadas de intervención en el desarrollo de las personas” (p. 223). Apoyado en la teoría del desarrollo de Vygotski, Bronckart (2007, p. 26) plantea la delimitación de tres niveles y dominios para poder comprender las condiciones y características del desarrollo y aprendizaje humanos. Uno de esos tres niveles lo conforma el de los “efectos que ejerce la transmisión de los preconstructos colectivos en la constitución y el desarrollo de las personas” (p. 29). El estudio de esos *efectos* se corresponde con el análisis de estructuras y procesos de los organismos humanos que comparten con demás organismos vivos, las condiciones de manifestación del pensamiento consciente, las condiciones del desarrollo de las personas. Esta propuesta de Bronckart (2007), ligada con el programa de investigación de Vygotski (1964, 2009), posee tres características básicas: el análisis de las propiedades de los preconstructos humanos, el estudio de los mecanismos de transmisión de saberes¹⁶² en los procesos de formación formal-escolar o informal, el análisis de los efectos del proceso de transmisión. En este sentido, para Bronckart (2007), una de las características de la investigación en el nivel de la ontogénesis de Vygotski se refería al estudio de los “efectos” del proceso de transmisión sobre la “evolución del psiquismo infantil y, en particular, su rol en el surgimiento del pensamiento consciente” (p. 41).

De acuerdo con esta aproximación al concepto de *efectos* a partir de los trabajos de Bronckart con base en la psicología soviética vygotskiana ubicamos algunas de sus remisiones y usos en trabajos de didáctica de la lengua y la literatura en nuestro país. Fundamentalmente de referentes de la corriente interaccionista socio-discursiva¹⁶³ quienes emplean la denominación

¹⁶² Un acercamiento a dichos mecanismos de transmisión y sus efectos puede hallarse en Vygotski (2009) cuando realiza una serie de objeciones a la enseñanza de la “escritura” abordada como “habilidad motora” y no desde el “lenguaje escrito” (p. 160). Se trata de objeciones que ubican como causa de este abordaje disfuncional la baja científicidad de la pedagogía (p. 159). Esto lo lleva a postular a necesidad de enseñar el “lenguaje escrito” y no la “escritura de letras” (Vygotski, 2009, p. 178). Se reconocen muchas de estas críticas y posiciones respecto de la enseñanza en la perspectiva psicogenética, varias décadas más tarde.

¹⁶³ El interaccionismo socio-discursivo es una perspectiva teórica y metodológica de la didáctica de las lenguas (Bronckart, 2007) con sede en la Universidad de Ginebra, pero que presenta desarrollos en nuestro país (Riestra, 2008a, 2008b, 2010a; Tapia, 2016). De acuerdo con esta perspectiva, existe un problema de concepción de lenguaje dominante en la producción académica occidental, por tanto, se postula asumir otra concepción de lenguaje – entendido como actividad de hablar/discurso y cuya función es significar-, ya que implicaría el establecimiento de un modelo didáctico diferente. Este modelo partiría más bien de actividades de lectura y producción de textos para luego, desde actividades de inferencias y codificación, analizar el funcionamiento de los géneros de textos y los mecanismos de textualización. El modelo didáctico demandaría una cuidadosa transposición didáctica, con el objetivo de no solamente evitar la manipulación o cosificación de nociones originales, sino además de definir modelos textuales pertinentes que faciliten la enseñanza por parte de los docentes y el aprendizaje de los alumnos (Bronckart, 2007; Riestra, 2008a, 2010a, 2010b).

*efectos formativos*¹⁶⁴ en algunos de sus trabajos (Riestra, 2008a, 2010b; Tapia y Riestra, 2014). Como hemos mencionado, se trata de trabajos que se apoyan en la teoría del desarrollo de Vygotski y en el ya referido nivel de los efectos de las mediaciones formativas de Bronckart (2007, p. 29).

Sin embargo, el estudio de los *efectos* de las políticas curriculares en el trabajo docente de enseñar emprendido por nosotros requiere del abordaje, como ya lo hemos explicado, de contextualizaciones específicas que reconozcan niveles de mediación que no encuentran correspondencias conceptuales con un tipo de estudio en términos vygotskianos o interaccionistas del desarrollo ontogenético y filogenético. Es decir, en nuestra investigación no procuramos estudiar los efectos de las políticas curriculares como expresión del desarrollo del sujeto docente en términos vygotskianos. En este sentido, concebimos que los efectos de las políticas curriculares en el trabajo docente de enseñar son indisociables de las condiciones materiales de trabajo docente, la consideración de la escuela como institución con especificidad histórica, de la cultura escolar y de la disciplina escolar como creaciones históricas y colectivas.

En relación con lo expuesto, entonces, debemos inscribir nuestra propia concepción de *efectos* anclada en los estudios etnográficos y antropológicos que forman parte de nuestro marco teórico de referencia. Concebimos como *efectos de las políticas* a las acciones sociales y a los significados que las movilizan orientados parcial o, incluso, totalmente, por dichas políticas, aunque también en su vínculo abierto con la incidencia, no siempre nítida y reconocible, de tradiciones, saberes y prácticas de distintos órdenes y dominios, que pueden hacer también a su orientación. Por lo tanto, el tipo de abordaje que hacemos acerca de los efectos de las políticas tiene como uno de sus antecedentes el tipo de estudio realizado por Rockwell (2013b) del que se sirvió para su exposición en el Instituto Belisario Domínguez del Senado de la República de México durante 2013, en el marco de las iniciativas de reformas constitucionales ligadas a la educación. Allí, la investigadora mexicana, plantea partir de un estudio cualitativo centrado en observaciones de clases en escuelas públicas, producidas no en una lógica de “fiscalización” (p. 94) en pos de describir los “efectos de las reformas recientes en México”. Reformas educativas emprendidas desde los ochenta hasta fines de los dos mil. Reconoce, con ello, una serie de acciones sociales y discursos -llevadas a cabo por docentes y alumnos de escuelas semiurbanas de dos municipios contiguos, que reciben directivas de la Secretaría de Educación Pública (p. 88)- que presentan distancias y cercanías con las iniciativas de las reformas. Entre dichas acciones, destaca el empleo de ciertos materiales educativos, el tratamiento de temas diversos, la

¹⁶⁴ La denominación “efectos formativos” es empleada en investigaciones de la propia línea. Por ejemplo, el proyecto inscripto en la Universidad Nacional de Río Negro: “De los efectos formativos en los alumnos a la formación de formadores: la enseñanza de los razonamientos argumentativos y la gramática de las lenguas” (UNRN 40-B137). Cfr. Tapia y Riestra (2014).

dominancia de la realización de actividades por encima de la transmisión de conocimientos, como efecto, para Rockwell (2013b, p. 89) del “enfoque de las competencias”, entre otros.

De esta manera, y en este sentido, nos interesa subrayar, volviendo a Ball ([1994] 2002, 2015), que no pensamos los *efectos* como reproducciones mecánicas de carácter unívoco y unilateral coaccionados y determinados por las políticas educativo-curriculares. Más allá de que estas políticas, en no pocas ocasiones, tengan la clara y abierta intención -aunque no habitualmente declarada- de sesgar e incidir en los modos de realizar el trabajo docente de enseñar. De modo que, no concebir los efectos como aplicaciones o implementaciones de políticas tiene implicancias directas en el plano teórico-metodológico. Y de manera singular, tanto en lo que respecta a nuestras consideraciones sobre los procesos que ponen en marcha los actores educativos como en las estrategias, procedimientos y materiales que posibilitan su estudio. Al referirse a las maneras de abordar las políticas y los efectos, Ball explicita de qué manera se desmarca de tradiciones teóricas y analíticas que los entienden como meras implementaciones:

Y la puesta en acto de las políticas es nuevamente un intento de escapar de los confines agradables, pulcros y ordenados de la teorización moderna, enfocada particularmente alrededor de la noción de la implementación. Quería eliminar el concepto de implementación del lenguaje de la investigación de las políticas; convertirlo en un paria, por los supuestos epistemológicos, empíricos y los presupuestos teóricos que están implícitos en este concepto. La política es “implementada” o la implementación fracasa, las políticas están fijadas en los textos, es algo que alguien escribe y diseña y que otro implementa o no. Lo que quería hacer era reemplazar eso con la noción de la puesta en acto y ver a la puesta en acto como un proceso creativo, del cual deberíamos esperar que lo que surja de este proceso sea algo diferente de aquello que está escrito en el texto, por un lado. Por el otro, quería reconocer que la puesta en acto es en parte producida discursivamente, que las posibilidades de actuar, de pensar, de hablar sobre las políticas están de hecho articuladas dentro de los límites de ciertas posibilidades discursivas. De esta forma, al mismo tiempo, era un intento de liberar al actor de las políticas como el agente creativo de la producción de las políticas, pero también reconocer el grado en el cuál aquellas posibilidades de creatividad estaban por lo menos en parte construidas en otro lado, dentro del discurso (Ball en Avelar, 2016, p. 6).

Nos parece necesario considerar los distintos hitos de la producción de Ball en el intento de comprender las políticas educativas. Así, en un principio, en su propuesta analítica del ciclo o trayectorias de las políticas se efectúan deslindes de contextos, entre ellos el de la producción, el de la práctica y el de los efectos, tanto de primero como de segundo orden. De esta manera, conceptualmente Ball intenta resolver la tensión entre dos polos, uno, el de la determinación del actuar de los actores por parte de las políticas y, el otro, su más absoluta creatividad sin restricciones. Por ello, el autor plantea que existe una agencia creativa en los actores, pero en el marco de regulaciones discursivas. Sin embargo, luego, y dado que Ball considera que las políticas adquieren un carácter dinámico, cambiante, heterogéneo y hasta contradictorio en tanto asumen su puesta en acto (*enactment*), para poder atender a ese tenor de las políticas elabora un diseño conceptual a través del que postula que estas son interpretadas (*interpretation*) y traducidas

(*traslation*) (Ball, Maguire y Braun, 2012, p. 43). Esto es, reconoce que los actores les atribuyen y asignan diversos significados a las políticas a la vez que se traducen como procesos que buscan incidir en “prácticas” particulares. De modo que la política no queda relegada a una simple abstracción, sino que busca hacerse y alcanzarse, es decir, procura ser “trabajable” (Ball en Avelar, 2016, p. 7). Así, se procura superar la distancia estática entre las políticas reducidas a la codificación textual y los actores abiertos a libre interpretación y acción, explicando su dinamismo, el hecho de que “se mueven a través del espacio” (Ball en Avelar, 2016, p. 6) a través de la ubicación de la “traducción” como un “tercer espacio” entre el texto y la práctica (Ball, Maguire y Braun, 2012, p. 45). Por lo tanto, las políticas son traducidas en procesos específicos que permiten “llegar” a los actores, procesos y arribos que nunca acontecen exentos de variables materiales lo que lleva a impugnar la existencia de políticas “desmaterializadas”¹⁶⁵.

La indagación de los efectos de las políticas se ve apoyada en las contribuciones teórico-metodológicas de Rockwell quien provee categorías analíticas que permiten recortarlos como objeto de estudio, en sus distancias y cercanías con la norma oficial, engrosando así las posibilidades de abordaje. Nos referimos, puntualmente, a una batería de conceptos producidos a lo largo de no menos de cuatro décadas por la autora (Rockwell, 1992, [2000a] 2018, 2000b, 2001, 2005, 2007, 2009, [1986] 2018, [1997] 2018; Ezpeleta y Rockwell, 1983a, 1983b; Mercado y Rockwell, 1988), algunos ya referidos anteriormente. Así, *cultura escolar* -viva, heterogénea, cambiante y contradictoria-, *condiciones materiales de trabajo docente* -en tanto dimensión material insoslayable que hace a la especificidad de los procesos educativos-, *vida cotidiana* de las escuelas -que muestra la sostenida actividad de los actores en tanto despliegan interacciones, saberes y prácticas-, procesos de *apropiación* -que siempre exceden y rebasan aquello que toman-. También los *planos para el estudio de las culturas escolares*, los cuales permiten apreciar el carácter histórico de los procesos que acontecen en la escuela, a la vez que aloja la posibilidad de reconocer las múltiples temporalidades. Estos aportes resultan sustanciales a la hora de reconstruir los posibles vínculos entre el plano *documentado* y *no-documentado* de la escuela, dando lugar al abordaje de los efectos de las políticas. Si bien nos abocamos a la reconstrucción de las políticas curriculares del área, es posible acercarnos desde ellas a las comprensiones, proyecciones y significaciones que dichas políticas presentan acerca de la escuela, la cultura escolar y el trabajo docente de enseñar.

¹⁶⁵ Por el contrario, puede reconocerse una dimensión material de las políticas en su puesta en acto, como lo constituye el ejemplo de la presencia de una serie de artefactos reconocibles en la vida de las escuelas (afiches, posters, regulaciones cuadernillos, documentos, grillas, entre otros) que, a su vez, muestran la direccionalidad de las políticas (Ball, Maguire y Braun, 2012, p. 121).

Las aportaciones conceptuales de Ball¹⁶⁶ presentan posibles puntos de contacto con la producción metodológica y conceptual de Rockwell. Entre las convergencias que sería posible establecer a propósito de la producción de cada uno de los autores, se destaca una visión de las escuelas como espacios de recreación y construcción social, no idealizadas y conminadas a la lisa y llana reproducción de lo ya dado. Se reconoce, no obstante, la existencia de un plano documental de las políticas (u otros niveles correspondientes a diversas esferas sociales) y también el carácter agencial de los actores que, no es pasivo ni reducido a la tesis de “reproducción” sin producción. Por otra parte, se advierte y atiende a la dimensión específica de la materialidad en la vida de las escuelas.

Antes de volver sobre la categoría de *efectos* de las políticas -y aclarando que efectos y políticas indican dos dimensiones de análisis con sus correspondientes vínculos, en una dinámica relacional que no es la de “implementaciones”- nos detenemos en el plano de lo documentado. En efecto, la escuela en tanto institución representa la voluntad del Estado y posee una historia documentada (Ezpeleta y Rockwell, 1983a, Rockwell y Mercado, 1988), justamente, expresada en documentos: leyes, normas, disposiciones legales, entre otros. En el marco de nuestra investigación hacemos referencia, en cuanto al plano de lo documentado, a los distintos documentos en los que se expresan las iniciativas deliberadas de política educativo-curricular, a saber, diseños curriculares, documentos de actualización curricular, documentos para el desarrollo curricular, documentos de evaluación, declaraciones, informes y recomendaciones oficiales de agencias internacionales, nacionales y jurisdiccionales, planes de estudio y programas oficiales de espacios curriculares de formación docente, entre otros. Este reconocimiento de la existencia de una historia documentada de la institución escolar presenta convergencias con el concepto de contexto de producción de las políticas educativas por cuanto refiere a la política como texto oficial o intervención textual referida a la práctica. En términos de Ball ([1994] 2002, 2015) el *texto* puede ser comprendido en sí mismo como *política*, aspecto que adquiere relevancia para nuestro estudio porque se indaga en sus historicidades correspondientes, en la proliferación documental como política en sí misma de formación docente, ya que, a su vez, esta codificación documental se inscribe en dispositivos, tecnologías y herramientas (Alvarez Newman, 2018) de formación docente.

Por lo tanto, una de nuestras tareas de la presente investigación implica la reconstrucción del mapa de las definiciones rectoras de las políticas educativo-curriculares locales. Ya hemos señalado que, indefectiblemente, han buscado y buscan incidir de manera directa y cada vez más precisa, con niveles crecientes de elaboración y sofisticación -y este es el rasgo fundamental de su especificidad histórica- en los modos en que se afronta el trabajo docente de enseñar. En

¹⁶⁶ Lagoria (2017) postula la posibilidad de una sinergia conceptual a partir de las contribuciones de Rockwell y Ball (p. 27).

relación con el carácter histórico de las políticas curriculares es necesario realizar algunas aclaraciones sobre aspectos propios de dicha historicidad. Se justifica en términos metodológicos la opción por el período seleccionado (1979-2019), puesto que admite la observación del carácter histórico de las conformaciones conceptuales y metodológicas de la enseñanza de la lengua y la literatura en el área Lengua, en tanto, más allá de las diferencias reconocibles hacia su interior, sostienen continuidades a la vez que relaciones con lineamientos propios del plano internacional. Esto es, coherentes con las iniciativas de carácter global que describimos más adelante y con precisión en esta tesis. Entre las continuidades que es posible reconocer se encuentra un movimiento definido por la reconfiguración de la disciplina escolar Lengua con una correspondiente subordinación de conocimientos disciplinares a conocimientos “didácticos”, todos ellos puestos al servicio de la “comunicación eficaz”, la “lengua real”, las “prácticas sociales”. Dicha reconfiguración posee consistencias con directrices provenientes de organismos internacionales expresadas en simposios, declaraciones, recomendaciones, metas, entre otros, hecho que obliga a observar los fenómenos de *gobernanza* y *heterarquías*, apuntados por Ball y Junemann (2012). Se trata así de sortear los reduccionismos a los que conducen las miradas presentistas de la enseñanza localizada en el sistema educativo y la cultura y disciplinas escolares tendientes a objetivarlas en las oposiciones de “lo viejo y lo nuevo”, “lo tradicional y lo innovador” (Mercado y Rockwell, 1988; Rockwell, 2009).

Concretamente, en nuestra investigación y de acuerdo con nuestro objeto de indagación, realizamos, como decíamos, una reconstrucción de las definiciones que conforman políticas curriculares -contexto de la práctica- en sus relaciones con los contextos de influencia (Ball, Bowe y Gold, 1992; Ball, [1994] 2002). En este sentido, nos ubicamos, por momentos, en una zona de relaciones entre la historia y la etnografía que merece ser precisada, en procura de tomar ciertos recaudos, dadas las tensiones generadas entre una y otra (Rockwell, 2009, p. 150). El plano de lo documentado nos permite conocer la normatividad explícita, la presión que busca ejercerse en torno de diversos significados y comportamientos, en suma, cómo se propicia una regulación de distintos órdenes sociales, por ello, y en este sentido, se desprende la necesidad de reconstruir el mapa y tenor de las políticas curriculares relacionadas con nuestro objeto de estudio. No obstante, no siempre pueden inferirse ni derivarse o interpretarse ciertos procesos sociales estudiados a partir de la “producción de normas”:

Numerosas disposiciones y reglamentos, circulares a los directores, programas y evaluaciones, portaron el deber ser educativo hacia las escuelas y lo conservaron para los historiadores. No es posible interpretar estos documentos como evidencia válida de lo que sucedió; siempre es un reto tratar de comprender procesos detrás de toda documentación normativa (Rockwell, 2009, p. 152).

Anteriormente señalamos que, según el marco teórico elegido para nuestra investigación, no partimos de una visión estática y abstracta de la escuela como si detentara un carácter pasivo y, por ello, le correspondiese el derrame de las expresiones y disposiciones teórico-metodológicas en cuanto a la enseñanza provenientes de un cúmulo de especificaciones de política educativa y educativo curricular. En efecto, ese tipo de visión suele formar parte de expectativas sociales provenientes incluso desde sectores del mismo profesorado que diagnostican que a pesar de haber ofrecido una formación científico-innovadora a los docentes en formación, una vez egresados, realizan “prácticas tradicionales”. Así, este derrotero de expectativas culmina en aquella expresión de Hunter (1988) que ubica a la escuela como una “oportunidad histórica perdida”. Por el contrario, de acuerdo con nuestra opción teórico-metodológica no es esperable encontrarse en la escuela a manera de espejo con aquello que está cifrado en los textos de política, en los documentos normativos, tales como el diseño curricular.

Asumir que se parte de una visión dinámica de la escuela -las escuelas-, como un espacio social en el que se retraducen procesos más amplios, caracterizados por su heterogeneidad y carácter vivo, tiene incidencias metodológicas que corresponde precisar. Resulta evidente que existe una pretensión estatal e incluso supraestatal -de acuerdo con las relaciones entre el Estado y otros organismos- que se vuelve dominante y se expresa en una historia documentada de la escuela, que proyecta una imagen, una intencionalidad, y un deber ser de la educación. En un sentido convergente con este reconocimiento del plano documentado, metodológicamente se convierte en una tarea primordial la elaboración de una recopilación y reconstrucción, y una correspondiente sistematización, de las políticas curriculares en estrecho vínculo con los contextos de influencia. Es posible rastrear allí, a partir de ese trabajo reconstructivo, los lineamientos, vectores, móviles de acción que forman parte de los procesos de carácter social que tienen distintos niveles de impactos en los sujetos e instituciones a los que se dirigen.

Para realizar este trabajo nos enmarcamos en antecedentes como los de Cuesta (2019) y Dubin (2019), en los cuales se registran significados históricos inscriptos en políticas luego de ser analizados en el contrapunto con el plano no-documentado del trabajo de campo. Y que revelan las apropiaciones y recreaciones de dichos significados en el seno de sus propias realidades institucionales de trabajo o de estudio. No se trata, como tantas veces aclaramos, de movimientos especulares, lineales, directos, sino que siempre son apropiados, mediados, en el sentido de retraducidos. De todas formas, como hemos planteado anteriormente, a pesar de reconocer el carácter refractario de las apropiaciones de los significados de las políticas, no implica que dichos significados no busquen, de manera cada vez más afinada y sofisticada, permearlos en determinados espectros de especificaciones. En el caso de nuestro objeto de estudio, podemos ejemplificar con las precisiones establecidas con determinados niveles de explicitación en cuanto a cómo debe enseñarse lengua, literatura, de qué modo hay que alfabetizar, qué conocimientos

son socialmente relevantes y cuáles no, cuáles son las tradiciones metodológicas de la enseñanza ponderadas y cuáles las negadas o negativizadas. En cuanto a la historicidad y especificidad de aquello que estudiamos, además habría que considerar la relación entre estas directrices reconocibles en el plano de lo documentado en los textos normativos de política curricular y los desarrollos de investigación o producción científica, ya que presentan, como uno de sus rasgos históricos, continuas intersecciones entre unos y otros. El abordaje del plano de lo documentado permite un conocimiento de directrices relevantes sobre todo porque se vuelven una referencia para posibilitar el reconocimiento de sedimentaciones de significados en discursos y prácticas (Rockwell, 2009, p. 154).

En el desarrollo de nuestra investigación trabajamos, entonces, con dos planos de análisis: el documentado y el no documentado (Rockwell, 2009). En el primer plano, que es el que ocupa un lugar central en esta tesis, la unidad de análisis principal es el proceso de reconfiguración disciplinar para el área Lengua en su vínculo con la formación docente, en el nivel primario, por parte de las agencias del Estado de CABA, desde 1979 a 2019. Otras unidades de análisis las componen documentos curriculares para el área Lengua, documentos de alcance curricular de organismos internacionales, y también la propia producción de las perspectivas psicogenética y sociocultural. Parte de esta producción es empleada como bibliografía en distintas instancias curriculares de los profesorados de educación primaria, fundamentalmente los trabajos de Castedo (1995), Ferreiro y Teberosky (1979), Kaufman (2007) Lerner (2001). También Bajour (2010b), Carranza (2007), entre otros.

Como instrumentos de indagación sometemos a análisis una cantidad total de cuarenta documentos de política curricular local, nacional e internacional¹⁶⁷. Analizamos diez documentos publicados entre 1979 y 1981. Nos centramos además en el análisis de seis documentos producidos entre 1984 y 1987. A su vez, estudiamos catorce documentos publicados entre 1993 y 2019. Todos estos documentos corresponden a la jurisdicción de CABA. También incorporamos el análisis de tres documentos nacionales, producidos entre 1987 y 1996. Asimismo, indagamos siete documentos internacionales publicados entre 1972 y 2016. Para poder conformar nuestro corpus de fuentes documentales hemos visitado el Archivo de la Biblioteca Nacional de Maestros, la Biblioteca del Docente de CABA, la página web de la Biblioteca Nacional de Maestros y del Ministerio de Educación de la misma jurisdicción. A su vez, hemos recurrido a la Biblioteca de la Escuela Normal de Profesores N° 2, Mariano Acosta (CABA). Construimos los ejes de nuestra indagación de acuerdo con las complejidades de los objetos analizados y, por lo tanto, puede que no sean compartidos en todos los casos. Estos ejes alcanzan, por un lado, a las características de

¹⁶⁷ En el apartado “Anexo” ponemos a disposición una parte importante de los documentos analizados en esta tesis, específicamente aquellos que no se encuentran disponibles en línea. Los documentos anexados se organizan por orden de aparición y tratamiento en la tesis.

los enfoques de enseñanza curriculares expresados en los documentos. Además, precisan cuáles son actores involucrados en el contexto de producción de política curricular, en tanto contribuyen a reconocer continuidades y discontinuidades en dicha producción y su tenor. En relación con esas continuidades o discontinuidades, los ejes incluyen las perspectivas didácticas y disciplinares expresadas en los documentos. También dan cuenta del lugar asignado y al tenor de los contenidos disciplinarios. Asimismo, los ejes de análisis visibilizan los significados y conceptos localizables sobre escuela, disciplina escolar, enseñanza, aprendizaje, trabajo y formación docente. Damos cuenta de las precisiones de los ejes de indagación más adelante.

Nuestra posición como investigadores no nos ubica en una situación de ajenidad respecto de aquello que estudiamos, en términos positivistas, sino que, para nuestro trabajo de campo, de cuyos actores consideramos sus propias perspectivas, el propio sistema educativo (de CABA) es el campo (Cuesta, 2019, p. 300). De esta manera, respecto del segundo plano de análisis, es decir, de lo no documentado, la selección de datos fue realizada en nuestro recorrido profesional, tanto en la docencia primaria como en la de nivel superior y universitario, así como en investigaciones anteriores. Nos referimos, fundamentalmente, a más de diez años de trabajo continuo en Institutos de Formación Docente y Escuelas Primarias de CABA asociadas, a los cuales accedemos cotidianamente, a saber Escuela Normal Superior (en adelante, ENS) N° 2, “Mariano Acosta”, ENS N°4 “Estanislao Zavallos”, ENS N° 7, “José María Torres”, ENS N° 8, “Julio Roca”; ENS N° 10, “Juan Bautista Alberdi”, Escuela N° 3 D.E. 7, “Primera Junta”, Escuela N° 20 D.E. 7, “Benjamín Matienzo”, Escuela N° 17, D.E. 6°, “José Luis Chorroarín”, entre otros, desde el año 2010 hasta la actualidad. También, a la Escuela de Capacitación Docente (Ex CEPA), actualmente denominada “Escuela de Maestros”, desde 2006 a 2016, y a nuestro trabajo en la Universidad Pedagógica primero Provincial y hoy Nacional, desde 2014 hasta ahora. Además, a nuestro trabajo en escuelas públicas y privadas de los distritos 6°, 12° y 9°, desde el año 1999 hasta 2009, como docentes de primaria.

De estos veinte años de trabajo hemos recogido y acopiado diversos documentos de archivo: planificaciones docentes en formación inicial o continua, actividades y consignas propuestas a alumnos, intervenciones en foros virtuales, intercambios vía e-mail con docentes en formación, informes o evaluaciones acerca del trabajo de enseñar. En efecto, relevamos como antecedentes de este tipo de trabajo los aportes de Cuesta (2011, 2019) en su recuperación de intercambios entre docentes en formación en entornos virtuales, en consonancia con los desarrollos de las etnografías multisituadas y etnografías virtuales (Restrepo, 2016, p. 34). Como parte de la puesta en juego de procedimientos de “recolección de datos” (Guber, 2014, p. 50) o “levantamiento de la información” (Restrepo, 2016, p. 35) realizamos entrevistas semiestructuradas, registros de observación y notas de campo. Con el recurso metodológico de las entrevistas semi-estructuradas, buscamos revelar nuestra perspectiva de investigadores, ya

que, por un lado, propician las asociaciones del informante y la posibilidad de formular preguntas no estipuladas de antemano, pero en el marco de cierta dirección del investigador (Guber, 2014). Procuramos dar lugar a la perspectiva del informante, aspecto que nos parece crucial para nuestra investigación puesto que nos interesa comprender cuáles son las recurrencias en las cuales se expresan los efectos en el trabajo docente de enseñar de las políticas curriculares para el área Lengua de CABA, a la vez que buscamos abordar sus singularidades. También optamos por realizar observaciones participantes y registros de campo, lo que nos permitió acercarnos a las formas efectivas del trabajo docente de enseñar. En tanto perseguimos conocer qué sucede y cómo es significado, volvemos a aclarar que nuestra observación supone no fiscalizar¹⁶⁸ (Rockwell, 2013b, p. 94). Nos propusimos la realización de observaciones participantes de clases de maestros en formación, y reuniones de ciclo o jornadas de trabajo institucional, en una relación dialéctica de observación-participación, es decir, de dos instancias que no son opuestas porque forman parte y complementan la producción del conocimiento (Guber, 2014). Tanto observación como participación implican diálogos de campo (Rockwell, 2009) con los distintos actores, es por eso que somos conscientes de que nunca accederemos a *lo real* del trabajo de enseñar, más allá de cualquier método de carácter cualitativo. En todo caso, podremos acceder a una densa trama de significaciones que orientan al trabajo docente en la medida en que presenten recurrencias documentadas en los relatos de los actores que nos proveen de información (Cuesta, 2011, 2019).

En esta tesis documentamos recurrencias en torno de los efectos de implicación y control simbólico que pueden localizarse en las planificaciones o planes de clase de docentes en formación, realizando su trabajo docente de enseñar en escuelas. Dichos efectos se relacionan con

¹⁶⁸ No nos encuadramos en ciertos usos de la etnografía presentes en líneas de investigación reseñadas, como la perspectiva psicogenética y la sociocultural, puesto que consideramos que, a pesar de las escasas alusiones a los desarrollos etnográficos de la primera, y aunque sea referenciada como línea de apoyo teórico-metodológico en la segunda, las perspectivas en común tienden a la fiscalización y negativización de las tradiciones de enseñanza. Si bien se hallan remisiones a estudios etnográficos en la perspectiva psicogenética se apela a ellos para “transformar” la escuela prescribiendo qué sería necesario. Se trata de visiones idealistas de la escuela que la ubican en un lugar negativo de mera reproducción. En palabras de Lerner (2001): “no tenemos una varita mágica capaz de lograr que deje de cumplirse la función implícitamente reproductivista de la institución escolar” (p. 48). Por eso, para “transformar la enseñanza” (p. 58) es necesario “construir el objeto de enseñanza” (p. 84) porque “ahora sabemos que la lectura es siempre -desde sus inicios- un acto centrado en la construcción del significado” (p. 62). Subrayamos el deíctico para notar cómo en el discurso de la perspectiva se expresa un presente ahistórico (Viñao, 2002) que va a ser propio del lenguaje de las reformas educativo-curriculares, como una forma de legitimación de la necesidad de reformar, “transformar”, “modificar”. En efecto, como abono de aquello que señalábamos de los usos de las remisiones de la etnografía: “Habría que discutir otras modificaciones posibles de la institución escolar, tomando como punto de partida los estudios sociológicos y etnográficos” (Lerner, 2001, p. 65). Nótese la persistencia en una mirada unívoca de la escuela, de tenor abstracto producto de una operación de idealización con evaluaciones negativas. Decíamos que nos alejamos de ciertos usos de la etnografía como el que realizan las perspectivas psicogenética y sociocultural. La etnografía, tal como la entendemos, posibilita un conocimiento que se produce a partir de la investigación, siempre localizada, situada, en el cual se reconocen los saberes y prácticas de los actores, desde una posición no fiscalizadora o evaluadora. No se trata de ningún modo para nosotros de un conocimiento a partir del cual se modifica una “institución” y desde unas supuestas “buenas intenciones” esgrimidas.

enmarcamientos de su trabajo a partir de definiciones de política curricular. Sin embargo, los docentes siempre habilitan intersticios interpretativos y de traducción de esas definiciones que describimos posteriormente. Además, hemos documentado intercambios con docentes en formación que expresan de qué manera recurren significados proyectados sobre el propio trabajo de enseñar. Estos significados presentes en el campo son orientados por las políticas curriculares, pero paradójicamente generan efectos de desorientación metodológica que pueden conducir al vacío metodológico. Asimismo, documentamos acciones de “capacitación docente” pública, a partir de notas de campo, registros de observación y entrevistas con “capacitadores” y docentes de grado “capacitados”, en los cuales se evidencian efectos de las políticas curriculares que suponen complejos procesos de interpretación, traducción y renegociación de y entre los actores educativos.

TERCERA PARTE. UN DOBLE ENFOQUE DE LENGUAJE PARA LA RECONFIGURACIÓN DEL ÁREA LENGUA

3.1. La fijación de un proyecto curricular local

En esta parte de nuestra investigación nos proponemos reconstruir el contexto de influencia y de la producción de las políticas curriculares¹⁶⁹ que tienen lugar en CABA entre 1979 y 1983. En dichos contextos es posible ubicar aspectos relacionados con el ámbito jurisdiccional y nacional, pero también elementos del plano internacional. Consideramos que, a partir de las definiciones curriculares expresadas en una producción de documentos que tienen lugar en el marco de programas de formación docente a distancia desde 1979, se establecen lineamientos, se movilizan significados y se referencian conceptos que luego van a sostenerse con continuidad en las políticas curriculares puestas en marcha con posterioridad al gobierno de facto. Aunque, por supuesto, se le impriman variaciones desde revisiones, críticas y nuevas demandas una vez entrada la década a partir del cambio de gobierno¹⁷⁰.

Tal como lo hemos explicitado en las definiciones acerca de nuestro marco conceptual de referencia, que supone una mirada histórica de los objetos de indagación, no consideramos que las políticas educativo-curriculares se establezcan sobre un “campo desértico” o vacío, más allá de que en sus posicionamientos textuales y discursivos se propongan operar de ese modo. Más bien, sus maneras de operacionalización y los contenidos propagados siempre van a intersectarse con tradiciones, experiencias de política, procesos locales e históricos particulares. Por lo tanto, debemos remitirnos e incorporar al análisis algunos acontecimientos que revisten importancia para nosotros en cuanto a la definición del sistema educativo porteño en el marco del gobierno

¹⁶⁹ En esta parte de la tesis y también en las siguientes, recuperamos diversos conceptos para desarrollar el análisis de políticas curriculares que han sido desplegados en el marco teórico. Algunos de esos conceptos que son centrales para emprender los análisis de política, y sus continuidades o resignificaciones históricas son: *ciclo de políticas*, *contexto de influencia*, *de producción y de la práctica* (Ball, Bowe y Gold, 1992; Ball, [1994] 2002). También *reconfiguración disciplinar*, *encastres de perspectivas* y *vacío metodológico* (Cuesta, 2011; 2019), *trabajo docente* (Rockwell, [2013a] 2018), *saberes pedagógicos* y *saberes docentes* (Mercado y Rockwell, 1988, Mercado, 2002). Por su parte, hacemos uso de las categorías *disciplina escolar* (Julia, 1995), *código disciplinar* (Cuesta Fernández, 1997) y *currículum* (de Alba, 1998; Goodson, 1995). Además, *usos funcionales de la lengua escrita* (Sawaya, 2016), *formación en competencias* (del Rey, 2012; Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001; Díaz Barriga, 2009; 2014) y *eslóganes educacionales* (Dubin, 2019; Fonseca de Carvalho, 2001; Scheffler, 1970). Asimismo, dispositivo de *implicación y control simbólico* (Alvarez Newmann, 2018). Para referirnos a la deshistorización y el carácter *ahistórico* de las reformas educativas nos basamos en Viñao (2001, 2002).

¹⁷⁰ Por ejemplo, en los Lineamientos de Política Educativa Municipal (1984) se realiza una evaluación del Diseño Curricular de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires de 1981 (de ahora en adelante, DC MCBA, 1981) que, sumado a los resultados surgidos de evaluaciones del desempeño de alumnos de la, en ese entonces, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, operan como marco de legitimidad para la reforma del Diseño curricular que culminará con la puesta en funcionamiento del Diseño Curricular de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires de 1986 (en adelante, DC MCBA, 1986).

dictatorial, porque constituyen un potencial explicativo de los cauces de la política educativo-curricular en el período en que nos focalizamos en esta parte y en la totalidad de la investigación. Nos referimos, puntualmente, a las características de *autonomía relativa* del sistema educativo porteño (en adelante, en referencia a Ciudad de Buenos Aires) respecto de las directivas nacionales, que presenta como punto de origen los procesos de descentralización educativa que tienen lugar en nuestro país a partir del último gobierno de facto (1976-1983).

Para emprender nuestro trabajo nos apoyamos en un estudio que constituye uno de los escasos antecedentes¹⁷¹ de reconstrucción de la política educativa en el ámbito de CABA. Nos referimos a la investigación de Pastorino (2009) quien, desde una perspectiva histórica, elabora una sistematización del período 1978-1998 que presenta una especial relevancia para nuestra investigación. No obstante, nos diferenciamos de la contribución de Pastorino¹⁷² (2009) dado que nuestro estudio profundiza en la dimensión curricular del área Lengua, en su conformación conceptual y metodológica, a la vez que procura relaciones explicativas de definiciones de política educativa que provienen de la influencia de los organismos internacionales.

A partir del denominado Proceso de Reorganización Nacional (1976-1983) se producen en el ámbito de CABA una serie de cambios en lo que respecta a la configuración de su sistema educativo. El hito que caracteriza el inicio del sistema educativo porteño es la primera etapa de descentralización acaecida a partir de la prerrogativa de gestión eficiente de los recursos. En efecto, el 31 de marzo de 1978 se crea la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (de ahora en más SDE MCBA). Y el 1 de agosto de 1978 se establece la transferencia de la responsabilidad de la educación primaria y pre-primaria a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, creándose así el sistema educativo local (Gudelevicius, 2013, p. 14; Pastorino, 2009, p. 23). En el marco de reformas del Estado en sintonía con procesos de marcha neoliberal a nivel global se producen en la década de los setenta y de los ochenta un progresivo ajuste del gasto y reducción de los gobiernos centrales, es decir, reformas motivadas por el financiamiento¹⁷³:

¹⁷¹ Salzman (1996) refiere aspectos de las políticas curriculares de CABA a partir de mediados de los ochenta, que, aunque sucintos, ameritan su reseña pues remiten a la lógica democratizadora en términos ideológicos que, según el autor, se proponía en el DC MCBA (1986) -y en su apartado Lengua- (de ahora en adelante, referiremos este documento como DC MCBA L, 1986). También, en los módulos de *La lectoescritura inicial en una escuela para la* del Servicio de Innovaciones Curriculares a Distancia (Salzman, 1996, pp. 31-34).

¹⁷² La conformación conceptual y metodológica del área Lengua no resulta más que tangencialmente abordada en la investigación de Pastorino (2009). El interés del trabajo del autor está puesto en el relevamiento de documentos y extendido a distintos dominios que exceden nuestro recorte de investigación.

¹⁷³ Carnoy y de Moura (1997) además de las “reformas por financiamiento” distinguen “reformas impulsadas por la competitividad” y “reformas impulsadas por la equidad”.

Las transformaciones de la economía mundial a fines de la década de los setenta y durante los años ochenta obligaron a muchos países de América Latina y el Caribe a encontrar formas de reducir el gasto público—en particular, el gasto público de los gobiernos centrales—con destino a la educación y la formación, al mismo tiempo que trataban de aumentar la matrícula. Ello dio lugar a reformas destinadas principalmente a reducir los presupuestos del sector público de los gobiernos centrales: las llamadas “reformas impulsadas por el financiamiento” (Carnoy y de Moura, 1997, p. 5).

Se trata de reconfiguraciones no aisladas del contexto de procesos internacionales pero que, desde luego, no determinan de manera mecanicista aquellos que revisten particulares características o génesis de conformación. Es decir, que los movimientos de cambio que pueden advertirse de manera nítida, por ejemplo, en CABA respecto de su sistema educativo, no están en una relación de supeditación ni tampoco de radical autonomía de procesos sociales, políticos y económicos más amplios. Nos referimos a que existen, desde luego, niveles de mediación, procesos de negociación, de imposición y resistencia, lo que explica el carácter de las continuidades que pueden reconocerse más allá de los contextos institucionales nacionales y locales, a la vez que de los cambios. Ahora bien, resulta imprescindible atender a los movimientos jurisdiccionales, nacionales e internacionales para comprender el tenor dinámico en términos de movimiento y flujo de las políticas. En efecto, y retomando la historicidad estudiada aquí, apenas iniciado el gobierno de facto a partir de la difusión en los foros internacionales de sus acciones sobre todo en materia económica, estas son saludadas y bien recibidas por los organismos internacionales (Troncoso, 1984). Así, con financiamiento externo y una profunda penetración en las arenas de las decisiones, los organismos tienen efectos en los destinos de las iniciativas de política nacional y jurisdiccional. Asimismo, de las políticas que tratamos en nuestro estudio, las educativas y educativo-curriculares¹⁷⁴. Nos estamos refiriendo, puntualmente, por ejemplo, al apoyo que organismos de presencia global de larga data como el BID, el Fondo Monetario

¹⁷⁴ Según Serra (2004), los organismos internacionales han aportado marcos para las políticas educativas latinoamericanas. El autor realiza un repaso de los documentos que tematizan la formación docente inicial y continúa señalando que: “Con una notable similitud en la lógica argumentativa, las recomendaciones internacionales respecto de la formación de los docentes están trazadas sobre el señalamiento de la creciente complejidad de la tarea docente en función de los cambios sociales, el desarrollo de los conocimientos y la importancia en el quehacer educativo” (p. 53). Así, realiza un relevamiento de documentos que evidencia las continuidades en las iniciativas y sus lógicas discursivas de legitimación, desde la década del treinta en adelante. No obstante, en lo que atañe a la formación docente centrada sobre todo en el período inicial distingue un acento puesto en la “formación permanente” a partir del análisis de documentos de UNESCO en la recomendación n° 69 de 1975 (p. 55). Sin embargo, a pesar de reconocer la continuidad de las argumentaciones y tematización de la formación docente en las agencias internacionales, señala que recién en la década de los setenta los países europeos, principalmente, emprenden “acciones orientadas al sector docente y a la organización e institucionalización de su formación continua” (Serra, 2004, p. 67). Si bien la “capacitación” docente se halla presente en los orígenes mismos del sistema educativo argentino, la normativa vinculada a los procesos regulatorios de dicha formación va a tener lugar a partir de los años sesenta dando lugar, en los años ochenta, a los debates acerca de la formación docente continua (pp. 71-72). Este proceso ya revestirá otro de institucionalización y regulación con las reformas educativas de los noventa.

Internacional (en adelante, FMI) o el BM, dieron a las decisiones de política económica argentina, con algunas reservas correspondientes por las violaciones a los derechos humanos efectuadas por el gobierno de facto (Avenburg, 2015, pp. 452-454). Consideramos necesario, antes de ingresar en un orden de análisis de las políticas curriculares de Ciudad de Buenos Aires a fines de los setenta e inicios de los ochenta, examinar el contexto de influencia a nivel internacional. Sobre todo, porque se presentan algunos hitos que evidencian estrechas relaciones con buena parte de las orientaciones de las políticas curriculares que atañen al área Lengua.

3.2. Definiciones curriculares de alcance global para la enseñanza de la lengua

El estudio de políticas educativas y dentro de ellas, las específicamente curriculares, que son aquellas en las que nos concentramos, no halla posibilidades de realización por afuera del marco de los movimientos posicionales que efectúan los organismos y agencias internacionales, pues sesgan e inciden en la configuración de las políticas nacionales y jurisdiccionales. Se trata, en términos de Ball (2011, 2012), de movimientos o flujos de las políticas educativas, delineadas, afectadas, movilizadas, entramadas a partir de la participación de actores internacionales, también de ONG o fundaciones empresariales. Por ello, retomamos una de sus contribuciones conceptuales dado que atiende a los complejos entramados que resultan de los modos de concreción y operacionalización de las políticas. De acuerdo con esto que señalamos, es precisamente el concepto de “redes de política”, una de las categorías que posibilita recortar las maneras en que estas actúan. Dice Ball:

De esa forma, mi interés en las políticas se ha expandido a este foco en la movilidad de las políticas y al surgimiento de lo que denomino una “red global de políticas educativas”, que está constituida por un conjunto de relaciones en torno a la definición de las políticas, que en la actualidad se extiende alrededor del planeta y en países diferentes y a través de la cual las ideas de las políticas, las tecnologías de las políticas, las personas y el dinero circulan. Estoy interesado en el interjuego de lo global y lo local. El espacio de análisis no está definido por las entidades geográficas, sino por el espacio configurado a través de lo global y los elementos situados. Y veo esto como parte de un movimiento necesario en el análisis de las políticas más allá de lo que Ulrich Beck llamó “nacionalismo metodológico” (Ball en Avelar, 2016, p. 9).

Tal como lo apunta Ball, abordar las redes de política permite penetrar en un tipo particular de relación no necesariamente circunscripta a un plano geográfico, sino más bien en una dinámica que presenta interacciones entre lo global y lo local, formando una trama que actúa en términos de flujos o movimientos de política. Al abocarnos al caso de Ciudad de Buenos Aires en el recorte temporal propuesto, somos conscientes de que es posible comprender la potencia de los flujos de política y las formas que revisten, si no nos acotamos a la cuestión meramente local, sino que, sin suprimirla como dimensión de análisis, la ubicamos en un “interjuego” con otros elementos, muchos de los cuales se corresponden con movimientos globales:

[...] hay ciertas convergencias y ciertas conectividades en el mundo contemporáneo de las políticas educativas, lo que significa que hay una relevancia y una necesidad de que la investigación sea diferente de lo que fue. Ésta es la necesidad de pensar por fuera o más allá de lo “nacional” para narrar historias de nuevos microespacios de las políticas globales. [...] . Y si uno está mirando a la política de educación contemporánea en Chile, en Brasil y en otras partes de América Latina, realmente no puedes entender lo que está sucediendo sin reconocer los efectos de la movilidad de las políticas, el movimiento supra-nacional de las ideas de las políticas, y otros intercambios financieros relacionados a intereses comerciales, nociones de “buenas prácticas”, la transferencia de modelos de política (inspección, evaluación, análisis de los datos, aprendizaje combinado) de otros lados. No creo que podamos seguir enfocándonos simplemente en el estado-nación en sí mismo y pensar acerca de las políticas como un fenómeno específicamente nacional. (Ball en Avelar, 2016, p. 9)

Además, en tanto advertimos el carácter dinámico de las políticas, los complejos movimientos de ida y retorno entre dimensiones globales y locales, los desplazamientos de aquellas como flujos, resulta para nosotros necesario disponer, a la manera de piezas enlazadas o de collage de elementos convergentes, de un recorte de declaraciones, normativas, programas, lineamientos y textos de política curricular en general que, entre otras fuentes documentales, muestran el carácter particular que asumen esos flujos de redes de política, ya que muestra continuidades y también peculiaridades. Porque, como señala Ball en Avelar (2016):

Pensar acerca de las políticas no como un documento, o una cosa, sino como una entidad social que se mueve a través del espacio y cambia mientras se mueve, y cambia a las cosas mientras se mueve, cambia los espacios a través de los cuáles se mueve. Es decir que cambia cosas y también es cambiada mientras se mueve. Hablamos de los contextos de la política: el contexto de influencia, el contexto de producción del texto y el contexto de la práctica (p. 6).

Por lo tanto, en la historicidad que corresponde a este primer recorte temporal – fines de los setenta y la década de los ochenta- emplazamos dos movimientos analítico-explicativos, en cuanto a nuestra reconstrucción del mapa de políticas curriculares que se proponen revestir una lógica de interjuego¹⁷⁵. El primero se centra en los lineamientos globales de política curricular

¹⁷⁵ Para nuestro análisis, a nivel metodológico recuperamos algunas definiciones de Stephen Ball en Avelar (2016): “[...] veo a mis ideas acerca del análisis de las políticas como herramientas y como puntos de partida, como puntos de orientación. Pueden ser llevados en diferentes direcciones, son lugares a partir de los cuáles se puede empezar y no se suponen que sean prescripciones acerca de cómo hacer investigación. Pueden ser, y espero que sean, y en algunos casos han sido, tomados por colegas y a menudo llevados en direcciones que yo no había anticipado. Y parte de esto tiene que ver con la aplicación o relevancia en el ámbito local, parte de esto tiene que ver con las sensibilidades teóricas o de investigación de los equipos de investigación de los autores individuales” (p. 9). Para nuestra reconstrucción del ciclo de políticas (1979-2019) recortamos fundamentalmente los contextos de influencia, producción, pero también damos cuenta de las relaciones entre estos contextos y el de la práctica. Así, establecemos relaciones entre definiciones curriculares de distintos espacios sociales y agencias, reconociendo vectores que dotan de especificidad e identidad al ciclo de políticas que reconocemos como tal. En este sentido, suscribimos al planteo de Ball en torno del empleo que hacemos de sus conceptos como “herramientas y puntos de partida, como puntos de orientación”.

que representan convergencias, líneas de acción, continuidades, primeros trazos y adelantos de las características que van a asumir las conformaciones conceptuales y metodológicas del área Lengua, delineadas globalmente. Para ello, nos ajustaremos a una recopilación de determinados documentos seleccionados por cuanto muestran con claridad las líneas de acción, definiciones y orientaciones curriculares y sobre la disciplina escolar. El segundo movimiento, se focaliza en una reconstrucción documental local, que es reveladora de las acciones del Estado en su desarrollo de políticas curriculares. Estas acciones de política retoman significados y lineamientos convergentes con los movilizados por organismos internacionales, aunque inscriptos en la propia historicidad del país y localidad estudiada.

Al atender a los lineamientos globales de política curricular, nos detenemos en un acontecimiento de suma relevancia en cuanto a la elaboración de definiciones de alcance internacional. Estas definiciones se encuentran en gran medida vigentes, como observamos en el transcurso de nuestro trabajo. Entre fines de junio y principios de julio de 1970 tiene lugar en Kassel, República Federal de Alemania, un seminario en el que participaron representantes de catorce países para discutir acerca del tema “La naturaleza del curriculum de 1980 en adelante”. Se trata de países miembro de la OCDE¹⁷⁶ que discuten qué características debía asumir el currículum de la década de los ochenta hasta los noventa. Allí se trazan directrices de política educativo-curricular en alineación con la necesidad de atender a los cambios económicos y sociales del mundo contemporáneo con el tiempo histórico de la realización del seminario y el que advendría en las décadas posteriores -ochenta y también noventa-. De esta manera se enumeran factores a los que habría que atender a la hora de considerar la “naturaleza del curriculum” de las dos décadas siguientes al momento en que tiene lugar el seminario de Kassel, de la OCDE:

En vista de la creciente importancia de la educación, puede darse por seguro que, durante la década 1980-90, las fuerzas políticas, económicas y sociales que influyen hoy sobre el curriculum continuarán actuando y con mayor intensidad [...] Simultáneamente ha de acelerarse el ritmo de la transformación social [...] La escuela no puede permanecer ajena a esa evolución [...] La actual revolución científica y tecnológica provoca sorprendentes alteraciones en la vida laboral de hombres y mujeres. Inventos y técnicas modifican radicalmente y su mayor parte las ramas de la industria y el comercio. Los oficios tradicionales ceden lugar a máquinas manejadas por obreros especializados; nuevas especializaciones exigen, en ese mismo campo, una base de conocimiento científico [...]. En esta situación es imposible prever qué conocimientos o aptitudes serán más útiles para los estudiantes. Lo que convenía saber en la década pasada no es idéntico a lo que debe conviene en esta, y lo que convendrá en la década 1980-90 no se sabe aún. Sólo puede darse por cierto que, en su mayor parte, las personas se verán sometidas a una rápida transformación de su ámbito laboral y que, probablemente, la fuerza de trabajo de la década 1980-90 y más allá,

¹⁷⁶ La OCDE se instituye a partir del convenio firmado en París, Francia en 1960 y tiene, como objeto la promoción de políticas que tiendan a “llevar a cabo la mayor expansión posible de la economía y del empleo y una progresión del nivel de vida en los países miembro [...], contribuir a una sana expansión económica en los países miembro así como los que no lo son, en vías de desarrollo económico; contribuir a la expansión del comercio mundial sobre una base multilateral y no discriminatoria, conforme a las obligaciones internacionales (OCDE, [1972] 1974, p. 1).

cambiará de ocupación varias veces en su vida [...] En algunas asignaturas [...] la velocidad de avance ha dejado a las escuelas 20 o 30 años por detrás de los tiempos. La renovación del curriculum, que debe ser por necesidad un proceso continuo, tendrá que concentrarse en las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje y en técnicas, que les permitan proseguir su educación cuando sean adultos. [...]

En esa década, la industria y el comercio buscarán a hombres y mujeres capaces de adaptarse a tareas cambiantes y deseosos de aprender y capacitarse de nuevo. Será vital estimular la curiosidad intelectual y la capacidad de adquirir conocimiento de forma independiente. En tanto que en el pasado podía describirse la enseñanza como un proceso de comunicación del conocimiento [...] ahora parece que la urgencia de formular preguntas y la decisión y capacidad de hallar respuestas son más importantes que la adquisición del conocimiento mismo (OCDE, [1972] 1974, pp. 11-13).

En esta extensa cita se encuentran presentes buena parte de los significados¹⁷⁷ que, en un proceso dinámico, no lineal ni reflejo, se extienden y permean a las políticas educativo-curriculares que tienen lugar desde la década de los setenta y las que se trazan con posterioridad en la jurisdicción estudiada, en el país y la región, como puede advertirse en el nivel de lo documentado. Cabe aclarar que dicho proceso acontece siempre en términos de retraducciones y refracciones, dados sus particulares entramados en la localización e inscripción histórica.

Nos referimos, entre otros, a las significaciones de la escuela como “institución regresiva y desfasada temporalmente” –“la velocidad de avance ha dejado a las escuelas 20 o 30 años por detrás de los tiempos”-, el “vínculo entre escuela y el mundo del trabajo”, como catalizador de su “sentido formativo” -la industria y el comercio buscarán a hombres y mujeres capaces de adaptarse a tareas cambiantes”-, la “transformación permanente” dado el carácter “veloz y dinámico” del mundo –“lo que convenía saber en la década pasada no es idéntico a lo que conviene saber hoy” y “la renovación del curriculum [...] debe por necesidad ser un proceso continuo” o “la industria y el comercio buscaran a hombres y mujeres capaces de adaptarse a tareas cambiantes”-, la “incertidumbre” en el futuro –“en esta situación es imposible prever qué conocimientos o aptitudes serán más útiles para los estudiantes”-.

Otros significados presentes en el documento es el de la “enseñanza” entendida como “transmisión” –“proceso de comunicación del conocimiento”- caracterizada, entonces, de manera negativa. Como contracara, se plantea otro sentido (nuevo) asociado a aquella, como “comportamiento” a “estimular”, esto es, la “autonomía” en el proceso de “aprendizaje” –“será vital estimular la curiosidad intelectual y la capacidad de adquirir conocimiento en forma independiente”- y, en relación con esto último, el (auto) “planteo de problemas y soluciones” –“la urgencia de formular preguntas y hallar respuestas son más importantes que la adquisición del conocimiento mismo”-. También, la ausencia de inscripción histórica de las realidades descriptas,

¹⁷⁷ A continuación, como ejemplos de los significados presentes, tomamos extractos de la cita de OCDE ([1972] 1974, pp. 11-13) en los párrafos siguientes hasta nueva aclaración.

atribuyendo a la escuela y la enseñanza un carácter ahistórico, inmutable e ideal, además de negativo: “la escuela no puede permanecer ajena a esa evolución” y “en el pasado podía describirse la enseñanza como un proceso de comunicación del conocimiento [...] ahora parece que [...]”.

A su vez, al deslindar los “factores sociales” involucrados en “la naturaleza del curriculum 1980-90” el documento plantea:

Los métodos de enseñanza deberían centrarse antes en el alumno que en el docente [...] los docentes se consagrarán a no preparar a sus alumnos para que contesten preguntas cuyas respuestas ya se conocen, sino a enseñarles cómo abordar los problemas que probablemente les deparará el futuro cercano [...].

Es probable que la disciplina escolar sea afectada por esa modificación del papel del docente. Si el curriculum orienta al aprendizaje activo, disminuirán los problemas disciplinarios derivados del tedio (p. 16).

Puede advertirse de qué manera se instalan orientaciones de significados vinculados, nuevamente, al aprendizaje, las disciplinas escolares y los docentes. Respecto del primero, la puesta en foco del “alumno” y, por ende, en el “aprendizaje”, lo cual requiere de “métodos de enseñanza” centrados en aquel, en los cuales es decisivo el “abordaje de problemas” ligados a aquello que el “futuro cercano” les deparará: “necesidad de adaptación”, “incertidumbre”, “nuevas demandas de la industria y el comercio”, podría suponerse en función de los establecido en el documento de OCDE en términos de “factores” a atender al formular un curriculum (p. 11). Todo ello aparece asociado a una caracterización negativa vinculada a la enseñanza y a los docentes: “no preparar a sus alumnos para que contesten preguntas cuyas respuestas conocen” y “el tedio” como resultado de los “métodos de enseñanza”. En efecto, al iniciarse el documento se plantea que:

[...] este informe se refiere a los ‘sistemas de enseñanza-aprendizaje’ vistos como una totalidad, vale decir como combinación de docente, métodos, sustancia y materiales. Sostiénese aquí que todos esos aspectos deben modificarse juntamente para que la transformación de la enseñanza en el aula sea eficaz. Este enfoque involucra una consecuencia importante: el docente debe ser visto cada vez más como un administrador de contenidos, técnicas y materiales, centrado todo ello en el eficaz aprendizaje por el niño (pp. 7-8).

En esta cita se refuerzan los significados descritos más arriba y que se enlazan entre sí, es decir, queda expresado de manera manifiesta la necesidad de “transformar la enseñanza” - caracterizada, justamente, de manera negativa como “transmisión pasiva de conocimientos y desligada de un mundo cambiante”, de allí su “inutilidad”-. Dicha transformación requiere de un “cambio” a su vez en el “papel del docente” que “debe ser visto como un administrador” cuya actividad se justifica en tanto logra o no “eficacia” en el “aprendizaje”. Se trata de significados

afines a los presentes en los contenidos de los lineamientos curriculares de la jurisdicción estudiada desde fines de los setenta en el marco de procesos de profesionalización docente, dados en el contexto de reformas y procesos sociales más amplios. Como vemos más adelante, al entrar de lleno en las décadas siguientes, los significados asociados al “aprendizaje”, “enseñanza”, “docente”, “método/enfoque”, “relación escuela y mundo extraescolar” son recurrentes en su inscripción en las políticas educativo-curriculares, como marco de legitimación y normatividad de las iniciativas de formación docente en sus diferentes dispositivos.

Antes de ingresar en los contenidos del documento de la OCDE, en lo estrictamente referido a la disciplina escolar estudiada, llamamos la atención sobre dos aspectos de sustancial relevancia, por cuanto expresan significados orientadores de políticas educativo-curriculares de diversas localidades. Entre ellas, la que estudiamos y que resultan ilustrativas respecto de los modos y tenor de sus procesos de operacionalización, de puesta en acto. Uno de ellos es el de la explicitación de la “necesidad de armonizar los sistemas educativos nacionales”, ya que “todo permite suponer que en la década de 1980-90 se fortalecerá el movimiento hacia la internacionalización”¹⁷⁸, lo que “impone la necesidad [...] de que se coopere internacionalmente en la reforma del curriculum”. Se trata, ni más ni menos, que de un antecedente histórico de las características que asume el establecimiento de las políticas educativas y educativo-curriculares que se inscriben desde los setenta hasta la actualidad, entendidas como redes de política y gobernanza. No resultan casuales, entonces, las orientaciones en el plano de los significados propagados en los documentos de política educativo-curricular en sus vínculos con los que circulan en documentos de organismos internacionales -tales como el analizado en este apartado, de la OCDE- en tanto parte del contexto de influencia. Por el contrario, muestran los modos particulares de operacionalización de las políticas que actúan y se mueven como flujos.

El otro aspecto para relevar, y que se liga a las especificaciones que se establecen en cuanto a la disciplina escolar Lengua es aquel que plantea que, dada la “internacionalización”, la cual, según se explicita “multiplicará los nexos comerciales e industriales” debe reconsiderarse “la enseñanza de idiomas modernos”. Así, se orienta que “lo necesario es la adopción amplia de nuevos y mejores métodos de enseñanza de idiomas con vistas a la comprensión y la comunicación” (p.18). Si bien esta cita se vincula con la enseñanza de “idiomas extranjeros”, los significados atribuidos de cambios en los “métodos de enseñanza” con “vistas a la comprensión

¹⁷⁸ A modo de ejemplo señalamos que, en el caso de la jurisdicción estudiada y sobre lo cual volvemos posteriormente, es notoria la presencia de agentes de la OEA en el “asesoramiento” de las políticas curriculares, tal como queda expresado de manera abierta en los créditos del Programa de Capacitación y Apoyo al Docente (1979-1982) de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Respecto de la intervención de organismos internacionales en las definiciones de política educativa tanto en la región como en nuestro país cfr. Puiggrós (1988).

y comunicación” se extienden al tratamiento de la enseñanza de la lengua materna, como se puede ver más adelante.

Estas definiciones respecto de las iniciativas de política curricular que se impulsan desde los resultados del seminario de Kassel, que a su vez resultan de las orientaciones de significados establecidos en sus directrices, expresan incidencias en las consideraciones del trabajo de los docentes. Al centrarse en estos, se plantea:

Los docentes deben cooperar más estrechamente con quienes confeccionan el curriculum, tanto porque poseen la preparación profesional adecuada como porque tendrán que llevarlo a la práctica. [...] Pero ello no significa que deseen la reforma. Tienen muchas razones para no querer que se modifique su enfoque [...] enfrentan la natural tentación humana de resistirse a todo cambio que, por así decirlo, torna obsoleta su mercadería. [...] Sin embargo, los docentes son en potencia el principal factor de innovación [...]. Para que ese potencial se aproveche, y los docentes se movilicen en apoyo de la reforma, tanto su educación inicial como la que reciben ya en ejercicio de sus funciones deben convencerlos de que tienen una misión decisiva en aquel proceso. Hasta ahora, las oportunidades de actualizar conocimientos de los docentes y familiarizar a estos con los adelantos pedagógicos han sido tan aleatorias como restringidas. A juicio del Seminario de Kassel, en los países de la OCDE es urgentemente necesario estimular y ampliar en la mayor escala posible la capacitación sistemática de los docentes en servicio. La tarea puede asumir varias formas que comprendan tanto la preparación en el lugar de trabajo mismo, como cursos más generales dictados fuera de la escuela. [...] La participación activa asegura el interés de los docentes y les da intervención en un campo -la reforma del curriculum- que todavía miran con desconfianza [...] Los cursos residenciales tienen otro valor aún [...] Es también esencial que se observe la evolución posterior a los cursos, con el fin de que los docentes puedan consultar a los especialistas acerca de las dificultades que encuentran en la aplicación de lo estudiado [...] (OCDE [1972] 1974, pp. 20-21).

En este fragmento del seminario de Kassel pueden reconocerse un conjunto de significados que se extienden y permean los lineamientos curriculares comprendidos, entre otros documentos, en los estudiados para nuestro recorte jurisdiccional y que son recurrentes desde fines de los setenta hasta la actualidad. En primer lugar, la necesidad reconocida de implicación participativa de los docentes en las reformas a través de dispositivos específicos - diseñados para ello-: “los docentes deben cooperar con quienes confeccionan el curriculum [...] Para que [...] los docentes se movilicen en apoyo de la reforma [...] deben convencerlos de que tienen una misión¹⁷⁹ decisiva”. Después, y correlativamente con lo anterior, la presuposición del carácter prioritario de la “capacitación” para “actualizar conocimientos y familiarizar con adelantos pedagógicos”, esto es, las relaciones entre los significados “capacitación, actualización y adelantos o innovación” como orientadores de los dispositivos de formación –“capacitación sistemática de los docentes en servicio”, por ejemplo con “cursos en servicio y residenciales”-,

¹⁷⁹ El significado “misión” posee una presencia sustantiva en el mundo del trabajo, como lo estudia con rigor Alvarez Newman (2018). Tal como lo indicamos más adelante, al analizar las políticas curriculares de los años noventa, este significado de “misión” es resignificado en procura de la implicación de los docentes en las definiciones curriculares en torno de la reconfiguración disciplinaria del área Lengua.

dada la “obsoleta mercadería” que poseen -aquí se subraya la idea de “conocimiento” como “mercadería” o “mercancía” (del Rey, 2012, p. 72)-. En relación con esto último, la necesidad de “observación” -una suerte de “evaluación”- que permita la “consulta con especialistas”, con ello, cabe destacar esta figura del “especialista” como enlace entre reforma y el trabajo docente en la escuela. Por último, y en estrecho vínculo con lo anterior, las connotaciones negativas a los docentes proyectando una imagen de “resistencia al cambio”¹⁸⁰ – “tienen muchas razones para no querer que se modifique su enfoque” porque “enfrentan la natural tentación humana de resistirse a todo cambio”, de allí que “miren con desconfianza” la “reforma del curriculum”.

Resultan convergentes, como argumentamos más adelante, las atribuciones de significados de connotación negativa expresadas en el documento de Kassel -antecedente crucial de las directrices internacionales vinculadas a las reformas educativas, la capacitación docente, la centralidad del aprendizaje, entre otras-, con aquellos presentes en los documentos de política educativo-curricular porteños, que se mantendrán a su vez en documentos posteriores.

También la convergencia de significados aludida se refleja en la producción específica de los “especialistas” de las perspectivas didácticas dominantes en la disciplina escolar estudiada. En otros términos, pueden reconocerse coincidencias y relativas similitudes, entre las directrices internacionales asumidas respecto de las tendencias que deberían asumir las producciones curriculares de los países y difundidas a través de organismos internacionales -entre ellos la OCDE- y las orientaciones de los desarrollos de las perspectivas didácticas que ejercen dominancia en la región y jurisdicción estudiada. En efecto, las orientaciones y dominancias de las perspectivas didácticas que surgen con fuerza a fines de los setenta¹⁸¹ realizan articulaciones específicas que se producen a partir de las convergencias entre los significados movilizados en los lineamientos de política educativo-curricular proveniente de organismos internacionales, la codificación documental de las iniciativas de política educativo-curricular como acciones de las agencias de los Estados y la producción académica de especialistas. Al plantear la existencia efectiva de convergencias o coincidencias, nos referimos al orden de los significados pasibles de ser ubicados, descritos y analizados en la vasta producción documentada que organismos, agencias del Estado e incluso especialistas, poseen en sus esferas correspondientes de acción. Pero al remitirnos a sus complejas articulaciones y modos de operacionalización traducidos en políticas concretas, observamos movimientos sinérgicos, acciones dinámicas y desplazamientos

¹⁸⁰ Este tipo de definiciones en el plano de los documentos de organismos internacionales referidos a políticas curriculares presentan significados convergentes con los presentes en los desarrollos de las perspectivas didácticas dominantes en la jurisdicción estudiada. Remitimos al mismo ejemplo que ofrecimos con la conversación entre Ferreiro y Torres en la nota 27 de esta misma tesis.

¹⁸¹ Un ejemplo relevante es el que tiene como punto de origen la publicación de *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, de Ferreiro y Teberosky (1979), ya referida al reconstruir la historicidad de la perspectiva psicogenética en tanto perspectiva didáctica dominante.

de flujos. Estos movimientos se corresponden con el carácter que asumen, de manera cada vez más intensiva, en las actualizaciones de las iniciativas deliberadas de intervención en la formación y el trabajo docente de enseñar que supone afectaciones específicas a las disciplinas escolares y a la institución escolar.

Si el seminario de Kassel, recogido en el documento de OCDE ([1972] 1974), luego de abreviar en las consideraciones generales reconstruidas anteriormente, recalca en reflexiones y recomendaciones acerca de cómo considerar el tratamiento de las distintas disciplinas escolares - en vistas a los “principios generales del planeamiento y diseño del curriculum en la década 1980-90” (p. 26), va a adoptar un posicionamiento particular acerca de la disciplina del “curriculum” denominada “idioma nativo”. A propósito de ello, en las “tendencias actuales en varios campos de las disciplinas”, refiere:

La enseñanza del idioma nativo suscita considerable discusión en torno de un problema básico: ¿debe ser visto como un medio de transmitir la herencia nacional (con fuerte acento sobre la literatura), o poner de relieve la capacidad de comunicación y examinar la función social del lenguaje? [...]

El predominio del enfoque lingüístico, cada vez más en boga, pone de relieve, en las tareas de entender, hablar, leer y escribir dos aspectos: ante todo, una colección de instrumentos útiles usados en la convención, y, en segundo lugar, una serie de actividades creativas [...].

Cada vez se reconoce más la importancia de inculcar capacidades de comunicación básica a niños que presentan carencias culturales (OCDE [1972] 1974, pp. 28-29).

Al analizar este extracto del informe del seminario de Kassel, es posible localizar una gama de significados vertebradores de buena parte de los lineamientos curriculares que van a tener lugar en distintos países de la región y el mundo en general, desde fines de los setenta a la actualidad. En principio, se presenta una disyuntiva, inscripta en la disciplina escolar, que refleja una tensión entre la transmisión de la lengua -y la literatura (“herencia nacional”)- o el saber-hacer/capacidad/competencia (“poner de relieve la capacidad de comunicación y la función social del lenguaje”). Se trata de una tensión sobre la cual se impulsa un desplazamiento que va desde la transmisión de saberes a las competencias. Este desplazamiento es operado a partir de acciones de sinergia desplegadas por lineamientos de organismos internacionales, agencias del Estado y participación de especialistas, que disputan y regulan qué finalidades que debería asumir la disciplina escolar Lengua. Y así generar, como punto de partida de las reconfiguraciones del área, un movimiento pendular que parte de la Lengua -y Literatura- para arribar al Lenguaje -como comunicación, recortada en lectura y escritura de textos-. Respecto de esto último, no puede interpretarse esta disyuntiva aparente por fuera de la explicitación de la necesidad de “armonizar sistemas educativos nacionales” en torno de, entre otras variables, la “comunicación” y la “comprensión” (OCDE [1972] 1974, p. 18).

Luego, y en relación con la consideración anterior acerca de la disyuntiva o tensión hacia el seno de la disciplina escolar, deviene el reconocimiento del “predominio de un enfoque lingüístico” que se relaciona con “las tareas de entender, hablar, leer y escribir” y que actualiza la referencia general “capacidad de comunicación”. De este modo, la “capacidad de comunicación” se cifra en “tareas” (“acción”, “hacer”) de “entender, hablar, leer y escribir”, que, en las décadas posteriores se actualizará como “oralidad, lectura y escritura” que observamos más adelante. Por último, y en vínculo estrecho con lo anterior, la denominación de “capacidad” a “inculcar” como manera de referencia a la comunicación y a la “función social del lenguaje”: la disciplina escolar debería “poner de relieve” la “capacidad de comunicación” entendida como “tareas de entender, hablar, leer y escribir”. No se trata de una mera denominación, sino de una forma crucial de considerar a la disciplina escolar en el marco de un currículum en función de los “factores” que influyen en su determinación. Son “capacidades” que “activan” conocimientos y que definen un saber-actuar. Se trata, ni más ni menos, de una cuestión central que se zanjará, en años posteriores, postulando la necesidad de diseñar un currículum de formación en competencias, del cual la OCDE -y otros organismos internacionales- han sido agentes relevantes de su promoción, mediante la incidencia en la configuración de los sistemas educativos y sus políticas educativo-curriculares. En el caso del área Lengua, dicho “saber actuar” se liga a la formación en los *usos funcionales de la lengua escrita*.

Consideramos que en el informe de Kassel se sientan las bases de los desarrollos curriculares inscriptos en políticas educativas -y también sociales y económicas más amplias- de países de occidente, entre ellos nuestra región, país y jurisdicción estudiada. Nuestra afirmación se fundamenta no solamente en el tenor y las particularidades que asumen los contextos de influencia y de producción de políticas curriculares que analizamos en profundidad entre 1979 y 2019. También se valida en la posibilidad de establecer correspondencias, convergencias y coincidencias al nivel de los significados, al mismo tiempo, en localizar acciones, modos de operacionalización y movimientos sinérgicos, producto de articulaciones como redes de política de agentes específicos (como venimos señalando: organismos internacionales, agencias del Estado, participación de especialistas en educación, ONG, fundaciones). Nuestro planteo también encuentra como marco argumental las definiciones mismas del informe de Kassel respecto de lo que considera como “nuevas exigencias al currículum” y que demarcan los lineamientos que serán asumidos por las políticas educativo-curriculares para el área que estudiamos en el recorte operado. En aquellas se explicitan las orientaciones de significados que hemos deslindado en nuestro análisis. Repasamos, entonces, algunas de esas exigencias, para luego efectuar algunas consideraciones:

- La escuela será considerada más como un agente de transformación que como un vehículo de cultura tradicional. Esto significa que su foco no estará en el pasado [...]

- En los países de miembro de la OCDE al menos [...] los sistemas nacionales presentarán mayor tendencia a la uniformidad. El proceso será acelerado por la mejor intercomunicación y una tarea de investigación más sistemática aportada por organismos como el CERI¹⁸² [...]
- Habrá una [...] tendencia a favorecer los sistemas de evaluación continua [...]
- Las capacidades relativas a la comunicación, incluso la expresión no verbal, serán vistas como un elemento común en todos los aspectos del curriculum [...]
- El abandono de la enseñanza basada en la información por la enseñanza basada en la experiencia ha de continuar [...] las actividades de resolución y localización de problemas [...] asumirán un papel más central (OCDE [1972] 1974, pp. 32-34).

En el listado extraído de las “nuevas exigencias al curriculum” (p. 32) se pueden advertir una serie de significados que expresan, tal como lo venimos afirmando, recurrencias en los lineamientos de políticas curriculares en tanto son posibles de ser localizados en estas, desde fines de la década del setenta y con posterioridad. Uno de ellos está constituido por la crítica a la idea de enseñanza como transmisión, “la escuela” no considerada como “vehículo de cultura tradicional”, con su correspondiente actualización metodológica: en lugar de estar centrada en la “transmisión de información”, se basará en la “localización y resolución de problemas” y en la “experiencia”. La “necesidad de evaluación continua” conforma otro de los significados presentes que, en décadas posteriores, asume la forma de “evaluación estandarizada”¹⁸³. Asimismo se localiza el significado asignado a la “comunicación” como “capacidad” integrada a las áreas del currículum: en efecto, resulta un dato esclarecedor, tanto para los desarrollos de política educativa y educativo-curricular de la OCDE -más adelante, la “capacidad” es una “competencia” a

¹⁸² Se refiere al Centre for Educational Research and Innovation, creado en 1968 por el Consejo de la OCDE, subsidiado por empresas multinacionales y/o sus fundaciones. Al respecto en el seminario de Kassel se dice que el CERI es supervisado por “una Junta de Gobierno compuesta por un especialista en enseñanza por cada uno de los países que interviene en su programa de trabajo” (OCDE [1972] 1974, p. 1). Se trata de una muestra más de nuestras afirmaciones: la articulación entre organismos internacionales y la participación de especialistas en educación.

¹⁸³ Por ejemplo, las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, PISA, en efecto, derivado de la intervención de la OCDE (cfr. del Rey, 2012, pp. 71-72). Al respecto, la misma OCDE (2008) aclara: “El nombre PISA corresponde con las siglas del programa según se enuncia en inglés: Programme for International Student Assessment, es decir, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. Se trata de un proyecto de la OCDE cuyo objetivo es evaluar la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria, hacia los 15 años. Se trata de una población que se encuentra a punto de iniciar la educación post-secundaria o que está a punto de integrarse a la vida laboral. Es muy importante destacar que el Programa ha sido concebido como un recurso para ofrecer información abundante y detallada que permita a los países miembros adoptar las decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos. La evaluación cubre las áreas de lectura, matemáticas y competencia científica. El énfasis de la evaluación está puesto en el dominio de los procesos, el entendimiento de los conceptos y la habilidad de actuar o funcionar en varias situaciones dentro de cada dominio” (p. 3). Sin embargo, las iniciativas internacionales de evaluación se extienden a la década del cincuenta, con las acciones de la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (cfr. del Rey, 2012, p. 68).

“evaluar” y se denomina “lectura”¹⁸⁴ -también la “escritura” (no lengua ni literatura, aspecto coincidente con la “disyuntiva” en cuanto a la disciplina del currículum que anteriormente registramos y analizamos).

Posteriormente, el documento de Kassel destaca que “el programa central de la elaboración del currículum de 1980-90” debe tener tres áreas básicas¹⁸⁵: “ciencias”, “ciencias sociales” y “estudio y práctica de la comunicación” (OCDE [1972] 1974, p. 36). En tanto no se concibe al currículum a partir de la “transmisión de conocimientos”, se especifica la necesidad que contener una formación en capacidades, conocimientos y actitudes¹⁸⁶ (p. 37). Al referirse a las que podrían relacionarse con la disciplina “idioma nativo”, se las denomina “capacidades lingüísticas”, cifradas en “comunicar y recibir comunicaciones, fluidez oral e instrucción elemental en el idioma propio” (p. 40).

Por último, queremos destacar las orientaciones de significados relativas a la “nueva perspectiva del currículum” (p. 44), puesto que expresan recurrencias pasibles de ser reconocidas como características asignadas a los modos de trabajo que deberían encarnarse metodológicamente en el área Lengua. En primer término, la indicación del “planeamiento de actividades [...] que se basan en proyectos y estudios centrados en torno de problemas” (p. 43). Se destaca la organización de las actividades escolares en “proyectos”¹⁸⁷, porque permiten

¹⁸⁴ En 1997 la OCDE pone en marcha simposios internacionales en los que definen y seleccionan “competencias clave”, que luego se evalúan a través de las pruebas PISA. En efecto, estos simposios y las rondas de consultas a “expertos” es otra de las muestras de las articulaciones entre organismos internacionales, agencias del Estado y especialistas en educación que venimos refiriendo (Cuesta, 2019, p. 48; del Rey, 2012, p. 46). Una de las competencias clave es la “lectura”: “A diferencia de otros exámenes que se han utilizado en el pasado, PISA está diseñado para conocer las competencias, o, dicho en otros términos, las habilidades, la pericia y las aptitudes de los estudiantes para analizar y resolver problemas, para manejar información y para enfrentar situaciones que se les presentarán en la vida adulta y que requerirán de tales habilidades. PISA se concentra en la evaluación de tres áreas: competencia lectora, competencia matemática y competencia científica” (OCDE, 2008, p. 5). Más adelante, se vuelve sobre aspectos ya referidos en el seminario de Kassel (OCDE [1972] 1974), como, por ejemplo, destacar -en este caso en la evaluación- las “capacidades, habilidades y aptitudes que [...] permiten a la persona resolver problemas y situaciones de la vida” (OCDE, 2008, p. 6): es decir, el acento puesto en la “resolución de problemas” más que en la “información” (OCDE, [1972] 1974, p. 34).

¹⁸⁵ Serán las áreas a evaluar por OCDE a través de PISA, aunque con variaciones: competencia en lectura, en matemática y en ciencias (OCDE, 2008, p. 7).

¹⁸⁶ Ya en esta distinción entre capacidades, conocimientos y actitudes, se prefiguran, dos resemantizaciones centrales con presencia en las políticas curriculares. En primer lugar, una idea de *competencia* que integra estos tres aspectos. En efecto, al definir competencia, Lasnier (2000, p. 32, en del Rey, 2012, p. 49) plantea que es “un saber actuar complejo que resulta de la integración, de la movilización y del agenciamiento de un conjunto de capacidades y de habilidades (que pueden ser de orden cognitivo, afectivo, psicomotor o social) y de conocimientos (declarativos) utilizados, eficazmente, en situaciones que tienen un carácter común”. Luego, las didactizaciones del concepto competencia en el campo educativo: contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (Mauri Majós, 1993, p.86).

¹⁸⁷ El trabajo con “proyectos” también se alentará en distintos países de la región desde perspectivas didácticas dominantes en sus articulaciones con las políticas curriculares a partir de la década del ochenta y hasta la actualidad. En el área y jurisdicción que estudiamos se impulsa el trabajo con “proyectos” desde

“vincular la teoría con la práctica” (OCDE [1972] 1974, p. 41). Los proyectos¹⁸⁸ tienen como requisito incluir “algún problema práctico que los estudiantes puedan ser motivados a resolver, en vez de exigirles alguna rutinaria serie de ejercicios conducentes a un resultado cuya significación o utilidad no es del todo clara” (p. 41). Luego, la insistencia en la centralidad de la resolución de problemas como eje de las actividades de las asignaturas (OCDE [1972] 1974, p. 44), en lugar de atender a la “adquisición de conocimientos concretos y más bien perecederos” para propender a “desarrollar actitudes activas en vez de adquirir pasivamente conocimientos” porque “más interesarán las técnicas de resolución de nuevos problemas” (p. 45). Por último, y en relación con lo anterior, la orientación a la confección de un “currículum central que se desarrolla a partir de las capacidades básicas” (p. 46). De este modo, para lograr el desarrollo de “capacidades básicas” -entre ellas las “lingüísticas” asociadas a la “comunicación” en las “tareas de entender, hablar, leer y escribir”- es necesario proponer “proyectos” que apunten a la resolución de “problemas” que tengan una “utilidad” para los estudiantes. Se trata, en última instancia, de favorecer “la capacidad del individuo para aprender por sí mismo” por eso, “interesan tanto los métodos de aprendizaje” (p. 49).

En el seminario de Kassel se expresan orientaciones de significados que son recurrentes y convergen *en* y *con* los movilizados en políticas curriculares del área Lengua en la escuela primaria en la jurisdicción estudiada. Nos referimos, entre otro orden de asuntos, a la presencia de las “competencias”, aludidas como saber hacer-saber ser con la lengua y referidas como “capacidades de comunicación”¹⁸⁹ (OCDE [1972] 1974). Al atender a su devenir en las políticas educativo-curriculares posteriores, entre ellas la de mediados de los ochenta, se produce una variación histórica, no de su significado a grandes rasgos, pero sí de su estatuto conceptual, ya que se encuentra en el DC MCBA (1986) y DC MCBA L (1986), definida como “competencia

los noventa. A pesar de que dicho impulso se registra hace no menos de cuatro décadas, al trabajo con “proyectos” se le atribuyen significados asociados a la “innovación” (cfr. Alegría y Cisternas, 2018).

¹⁸⁸ Se trata de propuestas recuperadas de la tradición de la escuela nueva o activa (Alvarado, 2013, p. 55), pero resemantizadas en función otras expectativas históricas, por ejemplo, en sus reutilizaciones por parte del “enfoque de competencias”. En este sentido, véase la cita de Paul y Suleman (2005) en del Rey (2012, p. 124): “nuestras concepciones pedagógicas, aún demasiado a menudo fundadas en la memorización y en los ejercicios repetitivos, tienen que cuestionarse en beneficio de pedagogías que dan lugar especialmente al aprendizaje por problemas y por proyectos [...]”, además de las relevadas por nosotros en la reconstrucción de las orientaciones de significados presentes en perspectivas didáctica dominantes como la psicogenética anteriormente. Nótese cómo se expresa en la cita de 2005 que del Rey recupera de Paul y Suleman, la convergencia de significados movilizados en ella y en las definiciones del seminario de Kassel. Entre otros significados se destacan la realización de “proyectos”, “resolución de problemas” como favorecedores del “aprendizaje” en lugar de “concepciones pedagógicas” que estarían “fundadas en la memorización y ejercicios repetitivos”, esto es, la legitimación de “reformular” la “enseñanza” por “obsoleta” y desprovista de “sentido”. Se trata, ni más ni menos, que de recurrentes atribuciones de significados con connotación negativa a la escuela, enseñanza y docentes extendidos por más de cuatro décadas internacional y localmente.

¹⁸⁹ La “capacidades de comunicación” presentan ligazones con expresiones recogidas en los documentos que se abordan más adelante producidos entre 1979 y 1981 en Ciudad de Buenos Aires, tales como “capacidades cognoscitivas” en el “dominio de la estructura lingüística” y en “la práctica del lenguaje”.

comunicativa” -concepto ya referenciado en la producción de las perspectivas dominantes en sus inicios, como lo hemos señalado previamente (cfr. Ferreiro y Teberosky, 1979)-. En otros términos, opera una intensificación en el desplazamiento del foco del área, que oscila de la lengua al lenguaje, que incorpora conceptos específicos poniéndolos a jugar en el discurso pedagógico en sus cruces con la política curricular.

Otro de los significados que adquiere estatuto conceptual, como rasgo de su variación histórica es el de “sentido social” del “saber hacer” con la lengua, frente a la “inutilidad” o “carácter perecedero de los conocimientos” y la “transmisión”. Así, la remisión a la “función social del lenguaje” (OCDE, [1972] 1974) se actualiza conceptualmente como “funciones de la lectura y la escritura” en las políticas educativo-curriculares que tienen lugar desde los ochenta y con posterioridad. Volvemos más adelante a este tema.

3.3. Una orientación comunicativa para la comprensión y producción de textos

Al indagar en el contexto de influencia local, decíamos que en 1978 se crea la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, proceso que deriva de la descentralización de la gestión educativa nacional y que transfiere el sistema educativo a la órbita municipal. En este marco tiene lugar el contexto de producción que se condensa en dos grandes hitos. En primer lugar, y como un antecedente insoslayable de política curricular, se halla en 1979 el desarrollo de una propuesta de capacitación para docentes que antecede a la elaboración del DC MCBA (1981) y se extiende hasta 1982. Se trata del Programa de Capacitación y Apoyo al Docente (de ahora en adelante, PROCAD) que va a impulsar lineamientos de trabajo sobre el área Lengua y didáctica de la lengua que merecen ser atendidas para poder comprender las continuidades y variaciones de las historicidades posteriores. En segundo lugar, el hecho de que a fines de los setenta y principios de los ochenta se pone en marcha un proceso de determinación, estructuración formal y desarrollo curricular que implica la confección y puesta en vigencia del DC MCBA (1981). Consideramos que parte de los lineamientos que conforman los documentos del PROCAD se integran luego al DC MCBA (1981) en el área Lengua (de ahora en más, DC MCBA L, 1981) manteniéndose su continuidad en las definiciones curriculares del área Lengua y sus diferentes denominaciones en las décadas posteriores. Nos proponemos reconstruir la historicidad de las políticas y programas (Nirenberg et. al., 2006)¹⁹⁰ referidas al área Lengua como

¹⁹⁰ Empleamos las nociones de *políticas* y *programas* en el sentido de Nirenberg et. al. (2006) y Mainardes (2015). Las primeras se definen “de largo alcance” y los segundos como “desdoblamiento de políticas” o “política en acción” (Mainardes, 2015, pp. 32-33). No obstante, a veces usamos estas categorías indistintamente, ya que los segundos se inscriben en las primeras.

aporte al conocimiento y explicación de la compleja trama de los procesos generados desde el Estado en su relación con otros sectores sociales y los actores educativos (Rockwell, 2009, p. 33).

El PROCAD consiste en una propuesta de capacitación docente a distancia en distintas áreas¹⁹¹ dirigida a maestros en ejercicio de nivel primario, entre ellas la de Lengua. Los documentos del PROCAD (1979-1980) poseen una organización modular, en una suerte de estructura jerárquica de lógica descendente. En primer lugar, y luego de un Módulo introductorio (en adelante, PROCAD MI, 1979) en que se presenta la propuesta en general, se conforma una “estructura modular” de “Fundamentos generales”. Esta estructura contiene dos módulos: “Currículum” y “Teorías del Aprendizaje”. De esta primera “estructura modular” se desprende otra estructura conformada por dos módulos de “Fundamentos de las áreas”. Se trata de los “Fundamentos del área Lengua I y II”. De este segundo nivel de “estructura modular”, se derivan tres “estructuras modulares didácticas”, esto es, la “estructura modular de didáctica de la Lengua”¹⁹², compuestas, a su vez, por dos módulos para el “ciclo inferior”, dos módulos para el “ciclo intermedio” y otros dos para el “ciclo superior”, respectivamente.

El PROCAD¹⁹³ MI (1979) presenta las características generales de la propuesta del programa y especifica las razones por las que se lo plantea. Así, se busca que el docente reciba “periódicamente el material en su escuela, para utilizarlo cuando lo crea conveniente” y, con ello, disponga “libremente de su horario” y adecue “el material a su ritmo de aprendizaje y a su

¹⁹¹ El PROCAD se centraba en las áreas de Lengua y Ciencias Naturales en 1979 y se extiende a otras a partir de 1980, como Matemática y Ciencias Sociales, hasta 1982.

¹⁹² Al referirse a los fundamentos de las áreas y sus estructuras modulares didácticas, el PROCAD MI, 1979), se consigna para el área el nombre de “Lenguaje” (PROCAD MI, 1979, p. 6). Pero posteriormente, en los módulos siguientes, se denomina “Lengua”.

¹⁹³ En los créditos del módulo se consigna: Intendente Municipal, Brigadier (R) Osvaldo Cacciatore. Vicecomodoro (R) Enrique Sanzo. Subsecretaria de Educación, Graciela Molina de Cogorno. Directora de Planeamiento Educativo: Nelly Menéndez de Monná. Asesor técnico: Arturo Garzón PMTE OEA [sigla del Programa Multinacional de Tecnología Educativa de la OEA]. Asesor de currículum: Mirta Antebi. Coordinadora General: Marta Mena. Subcoordinadora: Edith Litwin. Coordinadora de Evaluación: Silvia Brusilovsky. Computadora científica: Susana Muraro. Diseñadora, Stella Maris Pérez Caminos y Marina Sánchez de Mascarini. Correctora de estilo, María Luisa Freyre. Dibujante y diagramadora: Cristina Ramos de Siri. En el “equipo interdisciplinario” como “especialistas de contenido” de Lengua: Mabel Manacorda de Rosetti, Ana María Scotto y Susana Zani. También, las psicopedagogas Luisa Brodheim, Dora Laino e Irma Sarri. Luego se consignan Diseñadores, Evaluadores y dibujantes, entre otros. Nos interesa la figura de Mabel Manacorda de Rosetti como “especialista” de Lengua, dado que junto con Ana María Barrenechea -quien colabora en algunos módulos de PROCAD (1979-1980), María Hortensia Lacau y Nicolás Bratosevich -también Ofelia Kovacci- forman parte de un circuito de especialistas en didáctica de la lengua y la literatura estudiados como “estructuralistas argentinos” (Massarella, 2017, p. 13; Riestra, 2008a, pp. 74-84) de notable influencia en la configuración de la disciplina escolar, la oferta editorial y el trabajo de enseñar que se extiende desde los sesenta hasta la actualidad (Lacau, 1966; Lacau y Rosetti, 1973; Bratosevich y Rodríguez, 1971). Si bien realizan diferentes participaciones en el diseño de política curricular, no se trata del caso de los especialistas en didáctica que se anidan en las agencias nacionales estatales e internacionales a partir de los noventa (Cuesta, 2019, p. 47).

necesidad de perfeccionamiento” (PROCAD MI, 1979, p. 4), pero con la posibilidad de rendir un examen para obtener puntaje:

[el docente] tendrá la opción de ser evaluado. Esta evaluación se hará en forma presencial y por medio de una prueba escrita. Quienes aprueben la evaluación recibirán un certificado oficial. Este le asignará un puntaje que será utilizado como antecedente para su carrera docente (p. 8).

PROCAD también se propone un listado de objetivos y se aclaran los contenidos generales del programa:

- Brindar la posibilidad de mejorar y enriquecer cualitativamente el trabajo en el aula.
- Unificar criterios en cuanto a la implementación del currículum en sus distintas áreas y ofrecerle la posibilidad de que lo amplíe con su experiencia.
- Poner a disposición un mecanismo que le permita aumentar puntaje.

En otras palabras, a través de este programa usted va a tener ocasión de interiorizarse sobre:

- El currículum, su estructura interna; su ubicación dentro del sistema educativo argentino y las modificaciones de los documentos curriculares en el ámbito de la Capital Federal.
- Las principales teorías del aprendizaje y su utilización en la práctica.
- Los fundamentos de dos áreas seleccionadas para esta primera etapa: Lenguaje y Ciencias Naturales.
- Sugerencias metodológicas respecto de las áreas mencionadas en sus tres ciclos: inferior, medio y superior (PROCAD MI, 1979, p. 3).

Además de los objetivos propuestos, se plantea qué se espera del docente:

¿Qué esperamos de usted?

Esperamos que el esfuerzo compartido y las responsabilidades asumidas por usted y por nosotros, nos permitan llevar a feliz término esta experiencia de enseñanza-aprendizaje y sobre todo...que pueda utilizar eficazmente esta experiencia en la tarea de conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje (PROCAD MI, 1979, p. 10).

Destacamos de este primer módulo una serie de elementos que se van a emplazar en el desarrollo del programa y que presentan ciertas particularidades. La primera tiene que ver con el propio dispositivo de formación: módulos que se realizan a distancia con tiempos administrados por el maestro, pero con su correspondiente evaluación. En este sentido, cabe destacar la mención a la acumulación de puntaje como parte del trabajo docente, aspecto que, más adelante, es profundizado con las reformas educativas sobre todo a partir de la LFE (1993). Luego, la ubicación de la propuesta como “experiencia” que requiere “responsabilidad y esfuerzo” y que demanda ser abordada con “eficacia”. Por último, la denominación Lenguaje para el área que, si bien ya anticipamos, se referirá luego como Lengua, vemos luego que esta denominación *Lenguaje* más que una denominación expresa una concepción del área curricular que se pone de

manifiesto en el propio programa. En suma, se hace evidente de qué manera desde el mismo inicio del PROCAD se despliegan estrategias que forman parte de dispositivos de implicación de los docentes en la pretensión dominante que se expresa en los propios documentos curriculares. Asimismo, se prevén estrategias de control simbólico como, por ejemplo, las instancias de explicitación de “qué se espera” de los docentes que se efectivizan en las evaluaciones que, de aprobarse, se certifican y dan “puntaje”.

Decíamos que el programa PROCAD consiste en un dispositivo de formación docente que basa su estrategia en la producción documental a los fines de regular la enseñanza en determinados lineamientos curriculares. De acuerdo con el análisis efectuado acerca del programa de formación docente PROCAD pudimos advertir de qué manera son impulsados ciertos significados y conceptos entrelazados que dan cuenta del inicio de un ciclo de políticas que se extiende en décadas posteriores. En primer lugar, y de acuerdo con las concepciones de lengua y lenguaje, los documentos del programa parecen orientarse favorablemente a la consideración del lenguaje, tanto para establecer la denominación del área como para organizar jerárquicamente los contenidos y el diseño de la enseñanza. Así, “lengua” asociada a “sistema” es subsidiaria del “lenguaje” -emparentado con “comunicación”, de modo tal que el “lenguaje” es el que justifica una racionalidad particular de la configuración del área. Nos referimos al “doble enfoque del lenguaje” que subsume el “estudio sistemático de la lengua y el discurso” a la “comunicación eficaz”. Para lograrlo, el “aprendizaje” es significado como aspecto central y concebido conceptualmente en términos piagetianos: el trabajo docente, entonces, debería abstenerse de la oralización de los contenidos, la mera transmisión verbal y focalizarse en que los estudiantes desarrollen la comunicación. En la medida en que la comunicación no se reduce a la literatura, hacen ingreso al área curricular distintos géneros, más allá de ella, y con ellos se trabajan la “producción” (escritura), “comprensión” (lectura) y “expresión oral” (oralidad). Ahora bien, los documentos focalizan los aspectos relativos al “conocimiento” tanto lingüístico como literario, en un sentido de “dominio y disponibilidad” de los contenidos por parte del maestro. Se reconocen, a nivel de la materialidad del texto, gráficos, esquemas, diagramas y listas, como estrategias de reorganización de la información. En términos tanto de la materialidad como del protocolo de lectura (Rockwell, 2001), los documentos del PROCAD (1979-1980) en varias oportunidades se dirigen directamente al docente, en segunda persona, a manera de estrategia de implicación, en relación con los significados que justifican las disposiciones teórico-metodológicas y en la alusión a las condiciones materiales del trabajo docente, como el caso de la remisión al “puntaje” y la “certificación”.

Consideramos relevante emprender un análisis de las definiciones de los módulos del PROCAD (1979-1980) no solo porque los lineamientos propuestos en dicho programa son recuperados en el DC MCBA L (1981). También porque buena parte de sus definiciones se

extienden en las décadas posteriores, más allá de diversas resignificaciones y/o modificaciones acaecidas. Al atender al contenido programático de los módulos del PROCAD (1979-1980) se advierte como primera iniciativa la acción de centralizar la comunicación como significado vertebrador de la propuesta curricular. Al inicio del módulo 1 de “Fundamentos del área” (de ahora en más, PROCAD FA M1, 1979) se plantea “a modo de presentación”:

Vamos a estudiar el lenguaje considerándolo como un hecho de comunicación en sus dos aspectos de comprensión y expresión (o producción) de discursos. [...] Los dos módulos de fundamentación relativos a la lengua se van a centrar:

- El primero: (“El lenguaje y la comunicación”), en el estudio del lenguaje con el énfasis en el discurso porque se considera que este es la unidad real de comunicación.
- El segundo: (“El lenguaje en la escuela”), es una propuesta curricular que facilitará el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. (PROCAD, módulo FA M1, 1979, p. 1).

Esta cita cobra fundamental relevancia porque presenta las bases de un marco en términos de cómo pensar el área Lengua, que va a desarrollar una continuidad histórica, como mencionábamos, hasta la actualidad. Al profundizar en cuáles son los términos expresados, subrayamos tres aspectos que hacen a la centralidad de la propuesta de política curricular para la formación de maestros. Primero, el énfasis puesto en la “comprensión” (lectura) y la “expresión/producción de discursos” (escritura), luego, el desplazamiento de la enseñanza de la lengua a la enseñanza del “lenguaje” y, por último, el foco del área puesto en la “comunicación”¹⁹⁴. Además de constituirse en un vector distintivo en las orientaciones que

¹⁹⁴ En los créditos del PROCAD (1979-1980) se indica la participación de Arturo Garzón, en representación de la OEA en el marco del Programa Multinacional de Tecnología Educativa. Garzón ha ocupado distintos cargos en la OEA: Especialista Principal en el Departamento de Asuntos Educativos, también Director de la Secretaría de Conferencias y Reuniones del organismo y Editor de la Revista Interamericana de Educación. Entre sus tareas, se destaca la de promover asistencia técnica para introducir innovaciones educativas en los Estados miembro de la OEA (Utsumi y Garzón, 1992, p. 120). La comunicación - significado vertebrador presente en los lineamientos curriculares de Lengua de PROCAD (1979-1980) - fue justamente uno de sus temas de trabajo e interés (Garzón, 1991). Entre varias de sus participaciones se destaca la que tuvo lugar en la Reunión Latinoamericana de Cooperación Educativa, realizada a partir del convenio entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) de la República de México y el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (en adelante, ILCE) en 1991, con el objetivo de ayudar a “satisfacer las necesidades educativas básicas en los países de América Latina”. En dicha reunión participaron delegados de países como la Argentina, entre otros, y organismos como UNESCO, UNICEF, OEA, ILCE y BM. Dichas actividades de cooperación se enmarcaban en la declaración de Jomtien de 1990 convocada por el BM, UNICEF y UNESCO y comprendían, como iniciativas programáticas, la “formación para el desarrollo de la tecnología educativa”, la capacitación en “comunicación educativa” y el “desarrollo de la comunicación a distancia” (ILCE, 1991, pp. 6-7). En su intervención, Garzón planteaba que durante más de 35 años organismos como ILCE y OEA buscaban promover “el desarrollo educativo en América Latina y el Caribe” (ILCE, 1991, p. 9) lo que ejemplifica las iniciativas de incidencia en las políticas educativas de los organismos internacionales en la región a la manera de redes (Ball en Avelar, 2016; Ball, 2012). En las que atañen por ejemplo al PROCAD puede observarse el acento en la capacitación “a distancia” y, respecto del área Lengua, en la centralidad de la “comunicación”, como significados recurrentes en la orientación de las políticas. En efecto, en la misma Revista de Tecnologías Educativas del ILCE (1991) se difunden cursos de “Actualización al Magisterio: aspectos de comunicación y aprendizaje

asumen las políticas curriculares para el área Lengua en las décadas posteriores recordamos que ya en el seminario de Kassel (OCDE [1972] 1974) se impulsa para el “idioma nativo” una orientación ligada a la comunicación.

Como vemos más adelante, y de acuerdo con una serie de expresiones configuradas a modo de eslóganes educacionales suele atribuirse al estructuralismo y a las tradiciones de enseñanza previas a la década del ochenta una suerte de “carencia de sentido” en sus propuestas didácticas o el desconocimiento de los “propósitos sociales de lectura y escritura” -ya lo hemos relevado en la producción de las perspectivas dominantes-. Y que sitúan el estado de la enseñanza previo a sus participaciones e iniciativas como dentro de una “amnesia histórica”¹⁹⁵ (Rockwell, 2013b, p. 78; Tyack y Cuban, 1995, p. 6; Viñao, 2000, p. 1). Tal como puede advertirse, y siempre considerando que estamos efectuando un relevamiento de documentos y no estudiando en este caso la puesta en acto de estas políticas, al inicio del documento en su explicitación de los “Fundamentos del área” queda de manifiesto qué es aquello que se pondera en términos de objetivos del área. Se trata de la “comprensión y producción de discursos”, pues la esfera del discurso estrechamente se vincula, porque la supone, con la “comunicación”. En otras palabras, queremos subrayar que, en las políticas curriculares porteñas del contexto de la dictadura militar y en el marco de un proceso de descentralización dado a fines de la década del setenta, con las posibles mayores o menores adhesiones y actos de negociación hacia el seno de los equipos “interdisciplinarios” se explicitaba, como uno de los objetivos del área, el vuelco a lo “comunicativo”. Vuelco que tiene como ejes protagónicos a dos significantes que condensan significados perdurables y de continuidad hasta la actualidad, como son la “comprensión” y la “expresión/producción”, asociadas de manera nítida a “lectura” y “escritura”, como analizamos posteriormente.

en el aula” promovidos por ILCE y OEA, entre los que se encuentran cursos tales como “Comunicación y Lecto-Escritura en el aula”, “Comunicación y metodología activa de la enseñanza” o “Comunicación oral en el aula” (ILCE, 1991, p. 12). Presentamos ejemplos documentados de los tipos de modos de operacionalización de iniciativas de política educativa que tienen como protagonistas a organismos como la OEA, el BM, la UNESCO y sus vínculos con agencias educativas estatales mediante la participación de “especialistas en educación” en la definición de las políticas educativas regionales, nacionales y municipales, sobre todo desde los ochenta en adelante. En otra de las intervenciones de la reunión, Francisco Rojas (consultor en Educación de UNICEF, México) refiere: “La educación aparece como uno de los elementos básicos para la superación de la pobreza lo que tiene que ver con las calidades y competencias de los individuos para enfrentar la vida y el acceso al mercado de trabajo” (ILCE, 1991, p. 8). Se trata de las posiciones propias de los organismos internacionales en relación con la teoría del capital humano y la educación con “capital” -a acreditar en “competencias”- que permitiría “afrontar la vida” entendida como “acceso al mercado de trabajo” (cfr. Cuesta, 2019; del Rey, 2012; Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001; Sawaya, 2008b, 2016, 2018a).

¹⁹⁵ Tyack y Cuban (1995) de forma sarcástica indican de qué manera el discurso de la innovación se erige en la deshistorización como parte de su estrategia de construcción de legitimidad. En el original: “To judge from the ahistorical character of most of currently policy talk about reform, innovators consider amnesia a virtue” (Tyack y Cuban, 1995, p. 6). En nuestra traducción: “A juzgar por el carácter ahistórico de la mayor parte del debate político actual sobre la reforma los innovadores consideran la amnesia como una virtud”.

Resulta necesario avanzar en el análisis de los módulos de PROCAD (1979-1980) para observar bajo qué modos se produce en un área a la que se la denomina Lengua y Lenguaje a la vez un particular “vuelco” que busca poner en el centro de la escena a la “comprensión” y a la “producción” de “discursos”. Volvemos a señalar que somos cuidadosos en torno de no incurrir en una confusión entre niveles de análisis correspondiente al plano de lo documentado y lo no documentado, por lo que debemos distinguir al realizarlo, una y otra vez, a qué planos nos estamos refiriendo. Efectuamos esta aclaración porque no sabemos con precisión de qué maneras se han instrumentado este tipo de programas, cuáles han sido las apropiaciones de los actores educativos de estas líneas propagadas mediante cambios profundos en el sistema educativo local. Pero, sí sabemos que esta producción curricular que forma parte del archivo histórico de la política curricular jurisdiccional hace a la formación docente en Lengua en el nivel primario, y a sus definiciones, insistimos, al menos en lo respectivo a su codificación textual, hacen a los complejos procesos de reconfiguración disciplinar.

Cuando en PROCAD se explica la distribución temática en cada uno de los módulos¹⁹⁶ de la “estructura modular” de “didáctica de la Lengua” de los ciclos inferior, intermedio y superior (de ahora en adelante, EMDL INF, INT y SUP) se aclara que atañen a la “poesía” (EMDL INF), “narración” (EMDL INT) y “resumen” (EMDL SUP), dado que están “poco sistematizados” y brindan la “posibilidad de poner al alumno en contacto con tipos de discurso cuya producción no sólo es importante para la labor escolar sino también para la comunicación mediante el uso del lenguaje” (PROCAD FA M1, 1979, p. 2). De estos señalamientos se desprenden algunas definiciones curriculares relevantes para el área. En primer lugar, la centralidad de “los discursos” como organizadores didácticos de contenidos y la atención a su variedad: no solo se trata de la literatura, sino de los textos de estudio. En segundo lugar, la referencia a que esos “discursos” exceden el ámbito escolar, pues se corresponden a los “usos” que se revelan en la “comunicación”. Por último, la propuesta de “poner al alumno en contacto” con esos “discursos” cuyo “uso” excede, como dijimos, la labor escolar, aunque se la reconoce como “importante”.

En la introducción del documento se plantea que “comprender y producir textos y discursos lingüísticos” acarrea una dificultad que exige “perfeccionar las técnicas de enseñanza-aprendizaje” (PROCAD, FA M1, 1979, p. 3). O sea, se vislumbra en el módulo una dificultad que debe asumirse como parte de un problema de enseñanza-aprendizaje, lo que exige mayor formación en esos temas. Más adelante, se insiste en “comprender el lenguaje como un hecho de

¹⁹⁶ Empleamos en algunas ocasiones la sigla M1 para referirnos al módulo 1, y M2 para indicar el módulo 2. A modo de ejemplo, cuando nos remitimos al módulo 1 de la “estructura modular” de “didáctica de la Lengua” correspondiente al “ciclo inferior” consignamos PROCAD EMDL INF M1. Cuando abordamos el módulo 2 de la misma “estructura modular” indicamos PROCAD EMDL INF M2.

comunicación”, como un “objetivo general” y la necesidad de “caracterizar los distintos tipos de discurso en relación con las funciones del lenguaje” (PROCAD, FA M1, 1979, p. 6). En el cuadro que grafica los distintos elementos que se tratarán en el módulo, el concepto que los engloba es *la comunicación*. De allí, se divide a la comunicación en “lingüística” y “no lingüística”. Hacia el interior de la comunicación lingüística, el elemento central es “el lenguaje” en el que se ubican los estratos de “la lengua” y “el habla”, la organización de oraciones y discurso -como “unidad real de comunicación”. Así, se deslindan “clases de discursos” a partir de identificarlos según las “funciones expresiva, apelativa e informativa” (PROCAD FA M1, 1979, p. 7). A continuación, el documento procede a explicar cada uno de los elementos graficados en el cuadro, cuyos fundamentos teóricos se basan en ideas de Saussure (1945) y Jakobson (1975).

En el módulo 2 de los “Fundamentos teóricos del área” (de ahora en más, PROCAD FA M2, 1979), se comienza planteando al “docente” que “el trabajo que [...] realiza como maestro lo obliga a mejorar permanentemente su tarea en el aula y por lo tanto debe capacitarse y actualizarse en distintos aspectos de su quehacer” (PROCAD FA2, 1979, p. 5). Se destaca aquí, como significado central, la explicitación de la necesidad de la capacitación docente, una de las definiciones que hemos señalado tendrá una continuidad y profundización a partir de los ochenta hasta la actualidad. No son los saberes docentes aquellos en los que pone foco la propuesta del PROCAD, sino los saberes pedagógicos. Además, directamente se explicita que el área tiene una estructura que hace a su metodología: “en el caso del área de Lengua esa metodología se explica a partir de la estructura misma del área” (p. 5). A continuación, se plantea que la “estructura del área” resulta de la integración de diversos “campos” interrelacionados entre sí: el “doble enfoque del lenguaje en la escuela primaria” está integrado por los “campos” de la “comunicación oral y escrita”, del “estudio sistemático de la lengua”, del “estudio sistemático del discurso”, y de los “otros sistemas de comunicación” (PROCAD, FA 2, 1979, p. 6). Se denomina “doble enfoque del lenguaje” a la atención a los fundamentos epistemológicos del área -los “principios básicos de la lingüística moderna”, pero también a los psicopedagógicos o “aporte psicopedagógico”. Respecto de este último se aclara que no solo se recurre a los conocimientos “acerca del fenómeno del lenguaje”, sino a los “aportes de la psicopedagogía” (PROCAD FA 2, 1979, p. 7) para proponer una estructura del área. De manera expresa, se plantea que “para alcanzar el dominio de la estructura lingüística se pondrán en juego una serie de capacidades psicomotrices, perceptivas y cognoscitivas, pero es la práctica del lenguaje¹⁹⁷ la que posibilitará tal dominio” (p. 8). Resulta

¹⁹⁷ Este sintagma “práctica del lenguaje” será el que domine las referencias oficiales en la política educativo-curricular del área desde los años noventa hasta la actualidad en el nivel y jurisdicción estudiados cuando pase a denominarse en plural, “prácticas del lenguaje”. Incluso la idea de dominio de la “estructura lingüística” a través de la “práctica del lenguaje” puede verse retomada en propuestas curriculares que vehiculan perspectivas dominantes como la psicogenética. Tal es el ejemplo del Diseño Curricular de Prácticas del Lenguaje de la Provincia de Buenos Aires (de ahora en adelante, DC PBA PL) del año 2018 que retoma en buena medida los lineamientos del DC PBA PL del año 2008: “El área de Prácticas del

importante notar que en el documento se legitima la necesidad de que el nivel epistemológico del área esté supeditado al psicopedagógico porque de lo contrario no es posible, en los términos expresados, tener “dominio” de la lengua. Más aún, se afirma que “el lenguaje se forma a partir de cierto grado de maduración y por medio de la relación comunicativa”, además, con “un proceso que se desarrollará durante su escolaridad primaria, el lenguaje llegará a convertirse en un auténtico instrumento de pensamiento y en un medio de comunicación empleado conscientemente” (PROCAD, FA 2, 1979, p. 8). Por lo tanto, el área de lengua asume un “doble enfoque”: se toma al lenguaje como “objeto de estudio” y también como “actividad de comunicación” (p. 9), de modo que la estructura del área se subdivide en campos:

Campo de la comunicación escrita: utilización del código lingüístico para comprender y producir mensajes.

Campo del estudio sistemático de la lengua: análisis y reflexión sobre la oración y unidades menores a ella.

Campo del estudio sistemático el discurso: análisis y reflexión sobre las unidades mayores que la oración.

Campo de los otros sistemas de comunicación: relación del lenguaje con otros sistemas de comunicación específicos (PROCAD, FA M2, 1979, p. 10).

La división en “campos” como característica de estructura del área tiene estrechos vínculos, como vemos más adelante, con los procesos de reconfiguración disciplinar que acaecen con posterioridad, en las décadas siguientes y hasta la actualidad. Pero lo que constituye un antecedente en torno de un modo específico de concebir la disciplina escolar y que se va a buscar reconfigurar desde la política educativo-curricular es el “objetivo” de formación. El “objetivo” para la estructura de área que moviliza el PROCAD, es alcanzar una “comunicación eficaz” (p. 10). Objetivo que más adelante se denominará, en otros contextos como los de los ochenta “competencia comunicativa” y desde los noventa “formar lectores y escritores competentes”. Al centrarse en la explicitación de cada uno de los campos, se subraya nuevamente en el documento la idea de la necesidad de considerar la “actividad de comunicación” como marco desde el cual estructurar el área Lengua en la escuela. Así, se refiere que “cuando el niño en el aula o en la vida cotidiana fuera de la escuela lee un cuento, conversa con un amigo o escribe una carta, se está comunicando mediante el lenguaje, es decir, el lenguaje se ha constituido en una actividad de comunicación” (PROCAD, FA M2, 1979, p. 11). Por ello, es central para esta propuesta de formación de maestros en Lengua considerar “la comprensión y producción de mensajes” como

Lenguaje concibe el lenguaje como una práctica social y cultural que se adecua en forma dinámica y con gran versatilidad a contextos de uso particulares. Aprender a desenvolverse en una gama cada vez más amplia de situaciones es todo un desafío que involucra un conocimiento lingüístico que solo se puede adquirir en la práctica” (p. 44). Vemos en la cita la afirmación de que el “conocimiento lingüístico” sólo es posible de ser adquirido “en la práctica”.

“dos instancias interdependientes pero cuya distinción [...] servirá para determinar diferentes momentos en el proceso de aprendizaje del niño” (p. 10). A partir de estas citas puede advertirse cómo se enfatiza el protagonismo de la “comunicación eficaz” mediante la “comprensión-producción” que demandan tratamientos diferenciados, porque no son lo mismo ni requieren un abordaje similar para el “proceso de aprendizaje”. También, cabe resaltar la dominancia del significado “lenguaje” -asociado a “comunicación”- en términos de la organización curricular y la necesidad de su división en campos. Pero es importante incluso precisar de qué manera se plantea la idea de tomar como referencia la “comunicación extraescolar” –“leer un cuento”, “conversar”, “escribir una carta”- para pensar los abordajes del área dentro de la escuela. A la vez, los ejemplos muestran de qué modo se realizaría la “práctica del lenguaje”, esto es, a través de “leer”, “conversar” (hablar-escuchar) y “escribir”. Así aparecerá referenciado en las políticas educativo-curriculares del área desde los ochenta hasta la actualidad. Pero, sobre todo, desde los noventa, bajo el impulso agregado de las perspectivas didácticas dominantes, que denominarán las “prácticas del lenguaje”, en plural, como “lectura, oralidad y escritura”¹⁹⁸. Estas concomitancias se expresan también entre “análisis y reflexión” respecto del estudio sistemático de “lengua y discurso”, en los documentos del PROCAD (1979-1980), y la “reflexión sobre la lengua” o “lenguaje”, en los documentos curriculares de los años noventa y hasta la actualidad.

A propósito del “estudio sistemático de la lengua” se plantea en el documento que la lengua es “un aspecto del lenguaje” (PROCAD FA M2, 1979, p. 11), de manera tal que se deslinda la lengua como un “aspecto” de un objeto más amplio -el lenguaje-, decisión convergente con las definiciones de política educativo-curricular en las décadas posteriores. De hecho, se expresa que en este documento se propone “realizar un análisis descriptivo de la lengua” y que “debe estar en permanente relación con el campo de la comunicación oral y escrita y el campo del estudio sistemático del discurso” (p. 11). Así, se sienta un antecedente de las definiciones de política curricular que plantea que la lengua no podría estudiarse “aisladamente” o de manera “descontextualizada”, sino en el marco de la “comunicación” y el “discurso”. Efectivamente, al precisar de manera más detallada cómo abordar el “estudio sistemático del discurso”, se indica

¹⁹⁸ En efecto, a partir de 1993 en el ámbito de CABA los documentos curriculares del área, además de denominarla *Prácticas del Lenguaje*, plantean que los contenidos son los “quehaceres del lector, escritor y hablante oyente”, porque las “prácticas”, son la “lectura, escritura y oralidad”. También, esta estructuración del área se ve en documentos paralelos o posteriores, como los Contenidos Básicos Comunes (1995-1996) para el área de Lengua a partir de la LFE (1993) con sus correspondientes “Bloques” (Lengua escrita, Escritura, Reflexión sobre los hechos del lenguaje, entre otros) o los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP, 2004) con sus correspondientes “ejes” del área de Lengua (Comprensión y producción oral; Lectura; Escritura; Reflexión sobre la lengua y los textos). Nótese de qué manera coincidente se replica aquello que está explicitado en PROCAD FA M1 Y M2 (1979): la división del área en “campos” (luego “bloques” y más tarde “ejes”), también, el lugar asignado a la “reflexión” en relación con el estudio de la “lengua”. De hecho, en el “campo del estudio sistemático de la lengua y el discurso” se plantean actividades de “análisis y reflexión”, del mismo modo que se expresa en las políticas educativo-curriculares nacionales y jurisdiccionales de CABA, desde los años noventa hasta la actualidad: Reflexión sobre el lenguaje. Volvemos sobre estos asuntos más adelante.

que al “leer textos (poesías, narraciones, etc.) para que los alumnos interpreten y descubran cómo están constituidos” se trabaja “otro aspecto del lenguaje que es el discurso” (PROCAD FA M2, 1979, p. 12). En esta cita se expresan algunas ideas en vínculo con la “lectura” asociada a la “interpretación” y a la actividad del alumno como “descubrimiento”, lo cual parece converger con la idea de la centralidad de los “procesos de aprendizaje” y la “actividad” por parte del alumno. En el documento se propone como ejemplo una “actividad de lectura” a partir de un “texto informativo”, tipo de texto diferenciado del “texto literario”, lo que revela una tipificación de “discursos”. En efecto, la “diversidad de discursos”¹⁹⁹ y “textos” a tratar en la escuela primaria

¹⁹⁹ Ya hemos dado cuenta de cómo la perspectiva psicogenética y los diseños curriculares jurisdiccionales efectuados por sus referentes en agencias del Estado tanto a nivel de la jurisdicción estudiada, como otras de Argentina durante los noventa hasta la actualidad subrayan la necesidad de formar a los niños en diferentes “ámbitos” o “ámbitos de uso”. Por ejemplo, en la producción del DC PBA PL (2008), se plantea: “En esta propuesta, las situaciones que se sugiere propiciar en la escuela se pueden inscribir en tres ámbitos donde el lenguaje circula y ‘se ejerce’: el ámbito de la literatura, que incluye a los niños/as -a los nuevos lectores- en el mundo de la cultura escrita, que les abre otros mundos, les presenta héroes, rimas, otros horizontes pasados y futuros [...]; el ámbito del estudio que, desde muy pequeños, habilita tanto la curiosidad y la búsqueda como la profundización de la lectura, la consulta o la toma de notas en busca de lógicas que están dadas por el sentido de los temas tratados [...]; el ámbito de la formación del ciudadano para legalizar las prácticas democráticas y democratizadoras de discutir y acordar, escuchar al otro y reconocerlo, leer críticamente los medios de comunicación” (DC PBA PL, 2008, p. 33). En una reactualización del diseño curricular (DC PBA PL, 2018), -en el marco de un gobierno de otro signo político respecto de aquel en que se confeccionó el DC PBA PL (2008)- se dice: “las prácticas que se realizan a través de la lectura, la escritura y la oralidad se distribuyen en tres ámbitos de referencia: el ámbito de la literatura, de la formación del estudiante y de la formación del ciudadano” (DC PBA PL 2018, p. 44). Por otra parte, en la versión preliminar de los ajustes del Diseño Curricular de CABA de Prácticas del Lenguaje de 2004 (en adelante, DC CABA PL, 2004) realizada durante el año 2019 (de ahora en más, DC CABA PL, 2019) se plantea: “se propone como objeto de enseñanza las prácticas de lectura, escritura y oralidad que los niños deberían poder ejercer en relación con tres ámbitos de uso: “La literatura; El estudio; La participación ciudadana (DC CABA PL, 2019, p. 13). En la región observamos influencias directas de la perspectiva psicogenética en los lineamientos curriculares. Por ejemplo, El Diseño Curricular de la República de México para la Educación Básica (DC EB MÉXICO, 2016) promovido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y sometido a consulta, después de plantear que el área se “fundamenta en los aportes sobre los procesos de adquisición de la lengua oral y escrita de la psicolingüística, la sociolingüística y la psicología constructivista” y que “Las prácticas sociales del lenguaje constituyen los contenidos de aprendizaje” (DC EB MÉXICO, 2016, p. 70) señala que “El estudio de la asignatura debe centrarse en lograr que los alumnos aprendan a comunicarse eficientemente y a construir conocimiento mediante la producción, comprensión y uso de diversos textos orales y escritos, empleando para ello las nociones gramaticales propias del español que garantizan la coherencia y la cohesión” (p. 68). Como “ejes” se presentan “estudio, literatura y participación social” (p. 70), definición consonante tanto con los lineamientos de los setenta que venimos analizando, así como también con la idea de “ámbitos”. En efecto, por ejemplo, en la página web del Sistema Educativo de Valladolid, México, se propone: “Los proyectos didácticos se basan en prácticas sociales del lenguaje. Éstas comprenden los diferentes modos de leer, estudiar y compartir los textos, de aproximarse a su escritura y de participar en los intercambios orales. De acuerdo al Programa de la asignatura, se incluyen prácticas sociales del lenguaje de tres ámbitos: estudio, literatura y participación ciudadana” (Recuperado de <http://www.villaeducacion.mx/?mod=categorias&idtema=728>). En cuanto al portal se señala: “El Portal Villa Educación, es uno más de los elementos que el Sistema Educativo Valladolid pone a disposición de sus seguidores, usuarios y favorecedores”. Estas referencias presentan convergencias con algunos de los lineamientos ya presentes en PROCAD, FA M2 (1979) respecto del reconocimiento de los “discursos” en sus vínculos con la “comunicación”, pues expresan recurrencias que se extienden a lo largo de distintas décadas y en distintas jurisdicciones como parte del acervo de las políticas educativo-curriculares del área. Entre estas, “prácticas del lenguaje”, “comunicación”, “discursos”.

en procura de la “comunicación eficaz” presenta continuidades también en las políticas educativo-curriculares que acontecerán con posterioridad en las décadas subsiguientes.

Como pautas metodológicas de una “didáctica de la enseñanza del lenguaje” se define “la interrelación de los campos”, los que poseen un mismo nivel de jerarquía. Incluso se plantea que “no hay que poner el énfasis exclusivamente en el análisis de la lengua (análisis sintáctico, etc.) que se ha hecho tradicionalmente” (PROCAD FA M2, 1979, p. 18). Otra de las pautas es la “distribución de los contenidos de los campos a lo largo de los tres ciclos de la escuela primaria” que “debe respetar el desarrollo evolutivo del niño” (p. 19), mediante la focalización en el campo de la “comprensión y producción” principalmente en el primer ciclo (1º, 2º y 3º grados). Luego, en el “estudio sistemático de la lengua” en los grados que siguen (4º, 5º, 6º y 7º) pero propiciando una “actitud reflexiva” (p. 20).

De estas definiciones pueden efectuarse las siguientes observaciones. En principio, la clara explicitación de estar trabajando en una “didáctica del lenguaje” y no de la “lengua”: se trata de una definición de envergadura, ya que opera un desplazamiento de aquello que constituye el objeto de enseñanza: “lengua” se desplaza a “lenguaje”. De hecho, en el “glosario” del módulo se indica una definición del “área de lengua” que reafirma lo anterior: “nombre del área curricular de la escuela que se ocupa del lenguaje. En sentido estricto, debería llamarse ‘área del Lenguaje’” (PROCAD FA M2, 1979, p. 27). Cabe reiterar que la “lengua” es considerada un “aspecto del lenguaje”, definición que posee incidencias en el plano metodológico. Así, el área de Lengua (entendida como Lenguaje) está integrada por cuatro “campos interdependientes” de los cuales tres de ellos se asocian al lenguaje en tanto actividad: la “comunicación oral y escrita”, el “estudio sistemático del discurso” y el “campo” de los “otros sistemas de comunicación”. El “estudio sistemático de la lengua” es un “campo” más entre otros. Otro aspecto relevante para señalar es la calificación de “tradicional” a aquello que se supone “se ha hecho” con el “estudio sistemático de la lengua”, es decir poner un “énfasis exclusivo” en su “análisis”. Aquí opera una atribución de significados de connotación negativa a un tipo de actividad que, según se describe, “se ha hecho tradicionalmente”, aunque las evidencias empíricas que sustenten este tipo de afirmación no sean reveladas. Dicho de otra manera, se significa negativamente un tipo de actividad en el marco de un “presentismo a-histórico” (Viñao, 2002, p. 73), dado que la afirmación supone que “ahora”, es decir a partir de los lineamientos curriculares de formación docente codificados en los módulos del PROCAD (1979-1980), “habría que hacer algo distinto” a lo que “se ha hecho” antes. Se trata de un gesto de criticidad recurrente cifrado en dos movimientos que operan como una suerte de lógica argumental. Por un lado, una atribución de significados de connotación negativa -“tradicionales”, “mecanicistas” o “sin sentido”, entre otros- referidos a un arco de actividades o consignas englobadas en propuestas más amplias de enseñanza. Por otro, un desmarque de su correspondiente historicidad y, por lo tanto, la construcción de un contexto de oposición binaria

presente/pasado respecto de la cual “presente” es significado como lo “bueno” frente un “pasado” -homogéneo- a “desterrar”. Este tipo de lógicas o movimientos, sobre todo en la constitución de las perspectivas dominantes y que se hallan presentes en buena parte de las definiciones que asumen las políticas curriculares²⁰⁰ son retomadas con frecuencia en las décadas posteriores.

Otro de los aspectos a señalar consiste en el lugar preponderante dado a la psicología evolutiva, especialmente a las conceptualizaciones sobre el desarrollo de Piaget (1961, 1969, 1973, 1977) en cuanto se asocian los contenidos -que se distribuyen según los estadios evolutivos- con sus correspondientes “tipos de pensamiento”. Se trata de un ordenamiento que arrastrará una continuidad en las políticas curriculares del área con variaciones en los modos de configurar las explicaciones, pero manteniendo casi sin alteraciones las prescripciones referidas en el PROCAD, FA M2 (1979): el abordaje de la gramática tiene un lugar en los grados medios y superiores y no en los primeros grados.

PROCAD, FA M2, (1979) concluye con una síntesis que también admite una serie de observaciones:

- El área de la lengua en la escuela primaria se organiza sobre la base de un doble enfoque del lenguaje:
- como objeto de estudio
- como actividad de comunicación
- El objetivo final del área apunta hacia el manejo del lenguaje: la práctica y la reflexión deben conducir al perfeccionamiento en el uso (PROCAD, FA M2, 1979, p. 26).

Así, el PROCAD, a través de los módulos 1 y 2 de “Fundamentos del área”, elabora de manera definida un “enfoque” del área Lengua, esto es, una propuesta que sintetiza diversas concepciones epistemológicas y metodológicas presentadas de manera más o menos cohesionada. Y tiene como objetivos incidir e intervenir en el contexto de la práctica. En efecto, en los módulos se presentan referencias directas a los docentes, se los alude e interpela, como estrategia de implicación. Los “aportes” para pensar el “doble enfoque” son dos: el de los “fundamentos lingüísticos” y el “psicopedagógico”. El primero se enlaza directamente con “lenguaje” como objeto de estudio, el

²⁰⁰ Al señalar cuál es el “objeto de enseñanza” en el “Enfoque de enseñanza” del área “Prácticas del Lenguaje”, el DC CABA PL (2004) especifica: “se hace necesario redefinir el objeto de enseñanza: concebirlo como prácticas del lenguaje implica reconocer una responsabilidad mucho mayor que la de enseñar lengua, implica entender que el aprendizaje de la lengua tiene sentido en la medida en que esté incluido en el proceso de apropiación de esas prácticas” (p. 639). Se observa en esta definición que concebir el “objeto de enseñanza” no como “lengua” implica una “responsabilidad mayor”, es decir, se realiza una distribución de significados a uno y otro objeto (lengua-lenguaje resignificados en su especificidad histórica, al igual que en la historicidad de la perspectiva psicogenética, lengua-prácticas del lenguaje) que asume ribetes deontológicos. Pero, además, retorna a una aclaración ya documentada en PROCAD, FA M2, 1979: “aprender lengua tiene sentido” en tanto se incluye en la “práctica” es una variación histórica de “es posible alcanzar el dominio de la estructura lingüística” si se realiza en “la práctica del lenguaje” (p. 8). Este tipo de significados recortados y ubicados en su correspondiente historicidad registran, entonces, continuidades en las políticas.

segundo con el reconocimiento de la relevancia de la “actividad de comunicación” para el desarrollo de los niños. Pero no se trata de una relación de paridad coordinada entre estos dos términos, ya que en los documentos lo que articula el diseño del enfoque del área es el objetivo. Es decir, dado que se procura una “comunicación eficaz” como objetivo final del área, entonces se divide en campos cuyos “sentidos” se supeditan a dicho objetivo: se trata de lograr “práctica y reflexión” en el lenguaje, porque lo que se pondera es el perfeccionamiento del “uso”. En consecuencia, “uso” será otro significado recurrente en las políticas curriculares que advendrán posteriormente.

3.3.1. Contenidos disciplinarios, características evolutivas de los alumnos y pautas didácticas

Los documentos del PROCAD (1979-1980) correspondientes a la “estructura modular” de “didáctica de la Lengua” suman un total de 6 (seis) módulos distribuidos en 2 (dos) módulos para el “ciclo inferior”, “intermedio” y “superior”, respectivamente. Su estructuración a nivel de los contenidos reproduce un esquema bastante similar en cada uno de los módulos a pesar de algunas variaciones. En principio, los módulos constan de una introducción que los presenta y puede contener, o no, una apelación al docente, en la que se lo interpela de manera más o menos directa. Luego, se explicitan los objetos generales o específicos que dotarían de unidad y sentido a los contenidos tratados, explicitación que evidencia reminiscencias de las tradiciones del currículum por objetivos (Taba, 1974; Tyler, 1986). Posteriormente, se muestra un diagrama de contenidos. Se trata de una organización visual que es una característica distintiva de los materiales, en forma de mapa o red conceptual con una trama de jerarquías entre los conceptos. Más adelante sigue la exposición de los contenidos, tanto discursivos (excediendo lo puramente literario) como, en mayor medida, lingüísticos. Así, se intercalan en su tratamiento actividades o “ejercicios de aplicación”. También, se hacen referencias a las características “evolutivas” de los niños. Luego, se desarrollan propuestas de “autoevaluación”. Posteriormente, siguen las precisiones metodológicas del área que, en general, comienzan remitiendo a los de “Fundamentos del área” para, después, abreviar en pautas didácticas relacionadas y actualizadas en los términos de los contenidos tratados. Finalmente, se plantean “actividades de autoevaluación”, con “glosarios”, “claves de corrección” de los ejercicios de autoevaluación y explicitación de “bibliografía”.

La conformación de las distintas “estructuras modulares” de “didáctica de la Lengua” tiene una serie de características compartidas. Una de ellas es la explicitación constante de los objetivos propuestos acompañados del contenido programático del PROCAD (1979-1980). Estos, en general, van a su vez acompañados de esquemas, diagramas, mapas conceptuales con sus

correspondientes ubicaciones temporales. De esta manera, parece reforzarse así el significado de racionalidad en la estructuración curricular, esto es, planificación, cohesión y direccionalidad del programa.

Otra característica es el lugar preponderante asignado a los contenidos disciplinarios junto con la aclaración de que no se trata de que sean enseñados a los alumnos. Es decir, se postula que, cuanto más sabe el docente sobre el contenido a enseñar, mejor podría desempeñar su tarea. Otro rasgo es que este saber disciplinar se presenta como necesario, pero no suficiente, en cuanto a su carácter de requisito para desempeñar el trabajo docente. Por ello, se lo significa como parte de una tríada compuesta por dicho saber. Los otros saberes que integran dicha tríada son un saber psicológico sobre el sujeto que aprende -fundamentalmente, un saber sobre sus características evolutivas- y un saber didáctico o metodológico. Esta tríada de saberes, más allá de que se presenten en una lógica relacional de complementariedad, tienen un fuerte componente de reduccionismo al nivel de los significados que se actualizan en la propuesta, y respecto de las características evolutivas del alumno. En otros términos, los contenidos disciplinarios y las pautas metodológicas que se presentan como necesarios deben ajustarse al desarrollo evolutivo de los niños. Esto último, también en cuanto a los significados recurrentes en los módulos del PROCAD (1979-1980), es actualizado como ir “de lo simple a lo complejo”, “de lo práctico a lo teórico”, “del contexto del niño a la descontextualización”; asimismo como la ponderación de lo “gradual”, la centralidad en el “interés” del niño, sus “vivencias” y cercanía con su “medio”.

Otro principio estructurador común sobre el cual se cohesiona la propuesta de los módulos del PROCAD (1979-1980) es la secuencialidad al interior de los módulos que lo integran. Se hallan referencias a contenidos, definiciones de carácter conceptual, actividades, y comentarios de corte prescriptivos que se engarzan unos con otros de manera secuenciada. Pero también, se explicita una lógica de carácter secuencial entre los documentos, tanto de la “estructura modular” de “didáctica de la Lengua”, como de los módulos de “Fundamentos del área”, de “Currículum” y “Teorías de aprendizaje”. De esta manera, la propuesta de PROCAD (1979-1980) resulta cohesionada.

Por otra parte, y como rasgo compartido en los materiales del PROCAD (1979-1980) cabe destacar las actividades que procuran interacción con el destinatario docente, o bien a través de la formulación de preguntas dirigidas directamente a este, o bien preguntas retóricas, y actividades de comprobación de comprensión. Todo ello, como ya hemos señalado, acompañado por gráficos, diagramas, flechas, recuadros, entre otros recursos, que otorgarían un cariz de lectura dinámica e interactiva al material.

Como parte de las tradiciones teóricas y metodológicas constitutivas de PROCAD (1979-1980), de manera más patente en las “estructuras modulares” de “didáctica de la Lengua”, se

encuentra, en el nivel de las teorías psicológicas, la epistemología genética de Jean Piaget, ya explicitada en el módulo de “Teoría del aprendizaje”. En este sentido, podemos afirmar que, respecto de los significados recurrentes que vertebran los materiales del PROCAD (1979-1980), se pone el acento en el aprendizaje y en los niños. No solo a través de la presentación de exposiciones acerca de sus características evolutivas sino, como lo explicamos más arriba, extendiéndose a diversos aspectos metodológicos. Nos referimos a que, en efecto, y subrayando este arco de significados que se condensan en el aprendizaje, al exponer los contenidos disciplinares se aclara una y otra vez que no deben ser enseñados a los niños del modo en que son expuestos a los docentes. Es decir, el aprendizaje opera como una restricción del volumen y densidad de los contenidos involucrados en la enseñanza. En otras palabras, los contenidos no se exponen solamente priorizando una lógica interna. También, el aprendizaje es lo que constriñe las acciones de enseñanza, dado que, de acuerdo con las características evolutivas de los alumnos, se requieren determinadas acciones que serían o no más favorables al aprendizaje.

Otra de las tradiciones teóricas que se expresa en el PROCAD (1979-1980), esta vez ligada a los contenidos, son los desarrollos de las corrientes estructuralistas. Estos se expresan en relación con los discursos ponderados, cuyas estructuras y recursos se explicitan: “poesía”, “narrativa”, “texto informativo”. También, en cuanto al tratamiento de los contenidos lingüísticos, sobre todo los gramaticales, se pondera el estudio de la lengua por niveles.

Metodológicamente, se recuperan desarrollos de los estructuralismos argentinos (Massarella, 2017) tanto a nivel de las actividades gramaticales, pero también, por ejemplo, de las consignas de escritura ligadas a variaciones, juegos, manipulación de estructuras, propias de dichas líneas. Por otra parte, se retoman actividades históricas de las corrientes escolanovistas argentinas (Alvarado, 2001) en cuanto a las composiciones de diálogos en la escritura, las dramatizaciones, el lugar otorgado a la expresión corporal, además de la verbal. Asimismo, de dichas corrientes se recuperan significados como la valoración del “interés del niño”, “la espontaneidad”, “sus vivencias”, “la interacción dialógica con otros”.

Tal como hemos señalado más arriba, el PROCAD (1979-1980) se compone de una estructura de módulos articulados en una lógica jerárquica descendente. En lo que concierne a las “estructuras modulares” de “didáctica de la Lengua” (de ahora en más, PROCAD EMDL) en los ciclos “inferior”, “intermedio” y “superior”, se parte, en primera instancia, de desarrollos explicativos de contenidos disciplinarios del área Lengua. Estos contenidos versan sobre géneros literarios en sentido amplio, como poesía y narrativa y, también, sobre géneros no literarios, como los textos denominados “informativos”. Por lo general, y de acuerdo con la organización descendente de las “estructuras modulares” que van de la “teoría del aprendizaje” a la “didáctica de la Lengua”, la presentación de los contenidos disciplinarios de los módulos está precedida de

aclaraciones sobre el estadio evolutivo de los niños. En este sentido, entonces, con claridad se observa que la selección de contenidos de enseñanza busca ajustarse a las características del desarrollo evolutivo de los alumnos. A su vez, el tratamiento de dichos contenidos debe realizarse en función de la particular configuración del área, esto es, su orientación comunicativa estructurada en “campos”. De esta manera, se replica la lógica descendente de todo el programa a cada uno de los módulos de “didáctica de la Lengua”: el trabajo de enseñar Lengua se estructuraría a partir de la interrelación entre contenidos de enseñanza ajustados a características evolutivas de los niños y orientados a la comunicación.

No obstante, pese a que, como indicamos, los contenidos disciplinarios quedan inscriptos en una lógica de supeditación a las características evolutivas de los alumnos y al “enfoque pedagógico”, los módulos de “didáctica” asignan un espacio de relativa relevancia a los contenidos del área. En módulos como PROCAD EMDL INF M1 (1979), se aclara que “de ningún modo esos contenidos son para enseñarlos a los alumnos, ya que en este ciclo no se entra en los campos del estudio sistemático de la lengua y el discurso”, sino que su conocimiento busca poder “hacer un mejor trabajo en el aula” (p. 21). A partir de estos señalamientos parece advertirse un énfasis en la formación disciplinar del docente, más allá de que los contenidos abordados no sean todos enseñados a los alumnos. En función, entonces, de la organización interna del área en “campos”, relevamos una preminencia del “discurso” entendido como “textos”, tanto “literarios” como “informativos” en los distintos módulos de cada uno de los ciclos del nivel primario. De esta manera, en los documentos del PROCAD (1979-1980), para el “ciclo inferior” se asigna “poesía”, para el “intermedio” narrativa, y para el superior “textos informativos”. En función de esta organización de contenidos organizados como “textos”, se desagregan otros contenidos ligados a su estructura textual. Los dos módulos correspondientes al “ciclo inferior” (PROCAD EMDL INF M1 y M2, 1979) enfocan el contenido “poesía”, a partir de poemas de tradición argentina o hispanoamericana, compuestos por escritores de reconocimiento social, como las autoras María Elena Walsh, Alfonsina Storni o Juana de Ibarbourou. A partir de dichos poemas, se introducen contenidos disciplinarios literarios tales como “verso”, “estrofa”, “rima”, “acento”. En el módulo 2 del “ciclo inferior”, esto es, el documento PROCAD EMDL INF M2 (1979) se parte de una introducción de saberes disciplinares, esta vez centrados en la estructura de la poesía, sobre todo, en su configuración enunciativa: quién enuncia y hacia quién se dirige. Posteriormente, se ofrece un análisis del poema que se concentra sobre dicha estructura y se aclara que analizar los recursos “técnicos” y “lingüísticos” será tarea del docente y no del alumno, en un movimiento similar al del módulo anterior (PROCAD EMDL INF M2, 1979, p. 18).

Esta relevancia asignada en los contenidos disciplinarios se mantiene en los documentos correspondientes a las estructuras modulares del “ciclo intermedio” (EMDL INT). Es así como el módulo 1 del PROCAD EMDL INT (1979) sigue una estructura que parte de la explicitación de

los contenidos referidos a las “características del diálogo” y la “narración”. Asimismo, se presentan diferencias entre “prosa” y “verso”, luego entre “diálogo puro o intercalado”, dando paso a la “presencia o ausencia del narrador”. (PROCAD EMDL INT M1, 1979, p. 19). En el documento siguiente, esto es, PROCAD EMDL INT M2 (1979) se profundiza a nivel discursivo el contenido “la narración”, focalizando en “la secuencia de hechos” y su distinción en “hechos principales y secundarios”, También, se procura abordar “el narrador” como categoría y su clasificación en distintos tipos. Otros contenidos acerca de la narración que se destacan son los “personajes”, el “escenario” y la “época” (PROCAD EMDL INT M2, 1979, p. 11). Así, se hace referencia al “relato maravilloso” para dar cuenta de la “indeterminación” espacio temporal (p. 13) y se esquematizan conceptos vistos como “componentes del mundo narrado” y “visiones del narrador” (p. 21).

Como parte de los contenidos disciplinarios abordados por el PROCAD en el primer módulo de las “estructuras modulares” de “didáctica de la Lengua” para el “ciclo superior” (PROCAD EMDL INT M1, 1979) se halla el “texto informativo”. En dicho documento se proponen actividades de comparación de textos con un mismo eje temático, pero con diferentes tratamientos discursivos a los que se los caracteriza lingüísticamente (p. 14). Luego se plantean problemas que suceden cuando se debe “comprender un texto informativo”, como reconocer la “secuencia del texto” y “distinguir, entre las ideas que se presentan [...] las principales y accesorias” (p. 17). La propuesta de abordaje del contenido “texto informativo” se complementa en el módulo 2 de la “estructura modular” de “didáctica de la Lengua” para el ciclo superior (PROCAD EMDL SUP M2, 1979). Una de las características centrales de este módulo es el tratamiento de la “producción de resúmenes” a partir de la lectura de “textos informativos”. Una vez definido el resumen como texto se retoma lo trabajado en módulo 1 del PROCAD EMDL SUP (1979). De esta manera, se enuncian los pasos para la elaboración del resumen: “eliminar conceptos accesorios”, “organizar nuevo esquema de contenido”, “organizar una nueva secuencia con todas las unidades del esquema simplificado”, luego se transforman “las unidades secuenciales expresadas mediante oraciones unimembres en oraciones bimembres”, se relacionan “las oraciones con conectores”, se determina “el tema central para poder enunciar el título del resumen” (PROCAD EMDL SUP M2, 1979, pp. 17-19). En este sentido, la propuesta no se limita a presentar una consigna tal como “elabora un resumen”, sino que precisa pautas metodológicas para apuntalar su abordaje²⁰¹.

²⁰¹ En algunos desarrollos que presentan líneas cercanas a las perspectivas dominantes, entre ellas la psicogenética, se proyectan representaciones cimentadas sobre análisis históricos poco rigurosos que sostienen que antes de la década de los ochenta se abordaba la escritura como un “producto” asociado a la “encodificación”. Así, plantean que se solicitaba a los alumnos “escribir” un texto suponiendo que como “en los primeros grados se aprendía a escribir”, es decir, a “encodificar” no era necesario “enseñar a escribir”. Pero que gracias al “descubrimiento” de la escritura como “proceso” a partir de las “investigaciones” cognitivas de inicios de los ochenta, esa tendencia al “producto” se podría revertir (Marín,

Si los módulos de “didáctica de la Lengua” del PROCAD se organizan a partir de “textos” porque responden al “estudio sistemático del discurso”, cabe destacar que se publican, a su vez, módulos para el “estudio sistemático de la lengua” en un tipo de abordaje transversal a los ciclos “intermedio” y “superior”. Un ejemplo es el módulo de “estudio sistemático de la oración” (de ahora en adelante, PROCAD ESO, 1980) en el que se indica, recordando uno de los módulos de “Fundamentos del área” (PROCAD FA M1 y M2, 1979) que el “campo del estudio sistemático de la lengua”, se “excluye de los grados inferiores”, “se inicia muy sencillamente en los grados intermedios” y “se intensifica en los grados superiores” (PROCAD ESO, 1980, p. 57). Este módulo es el más extenso de todos los PROCAD (cuenta con 90 páginas), presenta el análisis sintáctico de la oración y consta de dos partes: la primera trata “los aspectos teóricos que fundamentan ese análisis” y, en la segunda, se brindan “algunas pautas para guiar el aprendizaje de la oración”.

Desde la perspectiva de la “gramática operativa”, se propone una lógica secuenciada de actividades y conceptos, esto es, “cuatro etapas que hay que tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las categorías sintácticas”. Estas etapas son: “descubrimiento por operaciones, denominación de la categoría, producción de oraciones y de discurso, conceptualización” (p. 60).

Respecto de la primera etapa, a través de una serie de actividades enlazadas, es decir, de una secuencia²⁰², se procura el reconocimiento de los principios que rigen la conformación de

1999, pp. 265-266). Los módulos PROCAD EMDL SUP 1 y 2 (1979) en este sentido evidencian antecedentes de una propuesta curricular de abordaje de la escritura desde el reconocimiento de su dificultad en el aula. Y no constituyen una producción aislada, sino que conforman una propuesta más amplia que se orienta hacia la “comunicación eficaz”. A su vez, dicha propuesta se apoya sobre significados que vehiculiza como parte de una política curricular. Estos significados poseen continuidad dado que se inscriben en las políticas curriculares de las décadas que siguen a los setenta: “lenguaje”, “comprensión-producción”, “aprendizaje”, “características evolutivas de los niños”, “secuencialidad”, “diversidad de textos”, “área dividida en campos”, “perfeccionamiento del trabajo”, “conveniencia o no de la terminología de contenidos”, entre otros. El caso de los PROCAD EMDL SUP 1 y 2 (1979) y su propuesta de tratar didácticamente la “producción de resúmenes” conforma otro antecedente que extiende su continuidad hasta la actualidad, tanto en producciones académicas (Kaufman y Perelman, 1996, 1999, 2000, 2001, Perelman, 2005) en consonancia con desarrollos previos como los de Solé (1992), como en las propiamente curriculares (DC MCBA L, 1986, p. 138; Documento de Actualización Curricular de Lengua de CABA 4, 1996, pp. 58-64).

²⁰² Tal como puede advertirse se trabaja a partir de la reflexión sobre ciertas producciones textuales, luego se nominalizan las categorías, posteriormente se vuelve a la dimensión de la producción de nuevos mensajes para finalmente sistematizar las categorías puestas en juego. Este tipo de secuencia de trabajo representa una variación de ciertas representaciones que se tienen del análisis sintáctico de oraciones enmarcado en las corrientes estructuralistas. Nos referimos a los reduccionismos operados por las perspectivas dominantes respecto de las propuestas de enseñanza de la lengua de las corrientes estructuralistas. Dichas perspectivas dominantes recurrentemente refieren a las propuestas de enseñanza de la lengua de los estructuralistas caracterizándolas como limitadas al mero suministro de “oraciones” y su “análisis” de forma repetitiva a lo largo de las clases (cfr. Bombini, 2015; Lerner, 2001). La propuesta de PROCAD ESO (1980) constituye una evidencia contraria a dicha caracterización. Por ejemplo, el tratamiento de las actividades gramaticales en un tiempo didáctico que excede una clase. A través de una secuencia de actividades nucleadas en etapas

oraciones en castellano, esto es, la concordancia entre sustantivo y verbo que vertebrará la relación sujeto y predicado (pp. 61-64). En la segunda etapa, se comunica verbalmente el contenido, es decir, se propende a la nominalización de categorías sintácticas involucradas (p. 65). Durante la tercera etapa, se incita el trabajo con la “producción de oraciones y discursos” (pp. 66-70) a través de operaciones gramaticales como “trueque, supresión, expansión”. Por último, la cuarta etapa profundiza la “conceptualización” del contenido trabajado, sobre todo en el Ciclo Superior (pp. 71-73).

En suma, los módulos de PROCAD (1979-1980) para cada uno de los tres ciclos apuntan a consolidar el dominio de contenidos disciplinarios por parte de los docentes. Estos contenidos consisten, fundamentalmente, en características de los textos literarios y no literarios, pero también, aunque en un menor grado de relevancia, en estructuras gramaticales oracionales. Se establecen indicaciones en torno del alcance de los contenidos, reconociendo una asimetría entre docente-alumno en cuanto a su dominio: el docente debe saber más sobre dichos contenidos que el alumno. Cabe aclarar que los contenidos disciplinarios recortados en los módulos del PROCAD (1979-1980) se presentan atendiendo a una lógica secuencial mediante la cual, los documentos de cada ciclo presentan no solo una articulación al interior de cada uno de ellos, sino además entre los módulos.

Si los módulos del PROCAD (1979-1980), como señalábamos, asignan un lugar de relevancia a los contenidos disciplinarios, también atribuyen una preponderancia a una serie de saberes pedagógicos que dichos documentos buscan movilizar en el trabajo de enseñar. De esta manera, se busca prescribir desde los propios documentos cómo debe abordarse el trabajo docente de enseñar, prescripción codificada en la expresión “pautas didácticas”. Con claridad puede reconocerse que toda la propuesta de política curricular refleja la pretensión de implicar en una racionalidad en relación con el trabajo docente de enseñar al que, justamente, lo “pauta” en un “doble enfoque de lenguaje”.

se abordan los contenidos a tratar en lapsos de tiempo que excede una clase. El abordaje didáctico de la gramática planteado en PROCAD ESO (1980) representa un antecedente curricular que, con sus variaciones correspondientes, va a ser retomado en otros lineamientos curriculares de las últimas tres décadas. Por ejemplo, desde la década de los noventa, se generaliza curricularmente la propuesta de “partir del uso del lenguaje”, luego desarrollar la “reflexión” y al final realizar “la sistematización” para “volver al uso” (cfr. DC CABA PL, 2004). Las variaciones posibles que se presentan entre las definiciones del DC CABA PL (2004) respecto del PROCAD ESO (1980) consisten, por ejemplo, en partir de oraciones de “textos reales” (“uso”), reflexionar sobre algún aspecto (“reflexión”), como las diferencias entre la voz pasiva y activa en titulares de noticias y luego propiciar la sistematización (descontextualización del contenido lingüístico a abordar) para después volver al “uso” (por ejemplo, a la hora de escribir títulos de una noticia de un periódico del grado, escoger si hacerlo en voz activa o pasiva). Si bien estas variaciones presentan, en efecto, diferencias, nótese los puntos en común con la propuesta de PROCAD ESO (1980, p. 65) de trabajar sobre “mensajes” con “sentido”, reflexionar sobre las posibilidades sintácticas de las estructuras sin desatender lo semántico, producir nuevos “textos” a través de la manipulación reflexiva de sus estructuras.

En efecto, apenas comenzado el apartado de “pautas didácticas” del PROCAD ESO (1980) se explicita el “objetivo que se persigue en el área del lenguaje” que es “comprender y producir mensajes”. Esto es, se inicia con la afirmación de que el objetivo es la comprensión y producción de mensajes²⁰³, pero con la resignificación, respecto de lo explicitado en documentos anteriores, de los argumentos sobre en qué medida el “estudio sistemático de la lengua y, en este caso particular, la aplicación del criterio sintáctico favorece el logro de este objetivo”. Este estudio, según el PROCAD ESO (1980) “favorece la comprensión y producción de mensajes pues instrumenta al niño en un conjunto de técnicas que: le permiten analizar con rigor su propio lenguaje, favorecen la claridad y precisión de sus discursos, enriquecen creativamente sus mensajes, lo capacitan para elaborar y sintetizar información” (p. 55). Como puede advertirse, el estudio sistemático de la oración aparece subsumido en los objetivos de “comprender y producir mensajes”, en términos de una operación y decisión curricular de adjudicación de relevancia o no a ciertos contenidos. De esta manera, se reconoce la importancia de dicho estudio, pero supeditado a un objetivo superador que involucrará a otros “campos”. Didácticamente, se aclara que los contenidos deben presentarse de manera “gradual” (p. 58) y se plantea la necesidad de adoptar una perspectiva de una “gramática operativa” cuyo énfasis está puesto en la “manipulación” de la oración, con el objetivo de que “el alumno tome conciencia de su propia sintaxis [...] para organizar oraciones y discursos bien formados” (p. 59).

²⁰³ En el transcurso de esta tesis analizamos un ciclo de políticas que se extiende durante cuatro décadas. Concebir las políticas en términos de “ciclo” implica reconocer sus continuidades y, desde luego, sus discontinuidades en el desarrollo de su trayectoria. En este sentido, queremos significar que, si bien nos centramos en la historización y caracterización de políticas curriculares que poseen sus propias especificidades, es posible advertir definiciones y lineamientos que se conservan y que, en algunos casos, se resignifican. Uno de estos lineamientos conservados y resignificados a la vez en el ciclo de políticas es el referido a los objetivos de formación, que se determinan en relación con la orientación “comunicativa” de la propuesta curricular de fines de los setenta. Cabe recordar que dicha orientación se reconoce en el impulso que le dan los organismos internacionales en el contexto de influencia, como hemos explicado a propósito del seminario de Kassel. Si la orientación comunicativa del currículum se expresa en el objetivo del PROCAD (1979-1980) para el área Lengua, esto es “comprender y producir mensajes”, esta definición se conserva en los ochenta y, de manera más enfática desde los años noventa hasta la actualidad. Sin embargo, esta conservación de dicha orientación se resignifica en el desarrollo del ciclo de políticas. Nos referimos a que en la década de los ochenta el objetivo de formación “comprender y producir mensajes” va a sufrir una modificación, que se expresa en el objetivo de formar en la “competencia comunicativa”. Luego, desde los años noventa y hasta la actualidad, se efectúa una nueva modificación que resignifica la orientación comunicativa de la propuesta curricular. El objetivo del área Lengua desde los años noventa será formar “practicantes del lenguaje” o “una comunidad de lectores y escritores”. De este modo, observamos un desplazamiento en el foco del objetivo de formación. Si a fines de los setenta y ochenta este foco se centra en la acción o actividad lingüística, significado que se desprende de definiciones como “comprender y producir mensajes” o formar en la “competencia comunicativa”, luego, desde los noventa se desplaza a una categorización específica de sujetos de la formación. Ya no se tratará de formar en la “comprender/producir mensajes”, sino en formar “lectores y escritores competentes”. El cambio de foco en la orientación comunicativa se legitima en la propia producción de las perspectivas didácticas dominantes, fundamentalmente, en la de la perspectiva psicogenética. Por ejemplo, en la recuperación que esta perspectiva realiza de los trabajos de Jolibert (1991) centrados en la propuesta de formación de “lectores y productores de textos”. En un trabajo anteriormente referido, Castedo (1995) retoma a Jolibert y desde la “pedagogía de proyectos” (Alvarado, 2001) promueve la “construcción de lectores y escritores”. Más adelante retornamos a este tema.

Si en el PROCAD se prioriza la orientación comunicativa y, de acuerdo con ello, la “comprensión y producción de mensajes” se observa la relevancia asignada al trabajo con textos. Otra de las pautas didácticas referidas a dicho trabajo se relaciona con la selección de textos²⁰⁴. Por ejemplo, en el PROCAD EMDL INF M1 (1979) se brindan prescripciones en torno de las “pautas de selección de poesía” (p. 22). Entre estas se destaca que la poesía “sea breve, debido a la inestabilidad de la atención infantil”, también “que posea recursos sonoros y musicales, que todos los alumnos reciben con placer”, porque “apoyan el proceso de adquisición de la lengua materna y la comunicación”, y que “invite a participar de alguna manera al pequeño lector”, por ejemplo, a través del juego. Posteriormente, se indican posibles actividades: “escuchar o leer la poesía, esto último según el momento del proceso de aprendizaje de la lectoescritura del grupo de niños”, “marcar con las manos el ritmo de la poesía”, “expresar con el cuerpo lo que dice el ritmo de la poesía”, “ponerle música a la poesía y cantarla”, “buscar rimas similares”, aclarándole al docente que “a usted seguramente se le ocurrirán otras actividades” (p. 24). También se presentan las consideraciones sobre el sujeto a educar, su estatuto de “pequeño lector”²⁰⁵ que puede oír o leer poesía, esto es, hay que leerle poesía, aunque no “sepa leer”.

En el PROCAD se realizan definiciones acerca del abordaje del trabajo de enseñar en lo que respecta a la transmisión de conocimientos y explicaciones²⁰⁶, es decir, a la comunicación verbal de los conocimientos enseñados. De acuerdo con las definiciones expresadas en el PROCAD EMDL INT M2 (1979), por ejemplo, se indica que, de acuerdo con las características “evolutivas” de los niños del ciclo intermedio, es decir, por el “tipo de pensamiento” se da una “inutilidad de excesivas explicaciones teóricas” y “la necesidad de una enseñanza práctica, cercana a la experiencia vivida por el niño” (p. 26). Además, se destaca que el niño tiene un “creciente interés que muestra por las ideas y opiniones de los otros que confronta con las suyas” y así, “coordina las ideas propias con las de los que los rodean” (p. 26). De allí, se busca “destacar

²⁰⁴ La definición sobre las características que debieran tener los textos para ser trabajados en la escuela constituye un vector que atraviesa todo el ciclo de políticas. Si a fines de los setenta se prescribe que los textos posean “recursos” y convoquen la “atención”, en los ochenta se postulará que los textos den “placer”. Desde los noventa hasta la actualidad deberán ser textos que además de dar “placer” tengan “calidad literaria” para que favorezcan el “ingreso” de los niños a la “cultura escrita”. Volvemos sobre este tema más adelante.

²⁰⁵ Nótese que se le adjudica al alumno la posibilidad de “entrar en contacto” con la poesía, “escuchar y leer” más allá de que esté o no “alfabetizado”. Se trata de precisiones cuyas inscripciones históricas no son tenidas en cuenta por los desarrollos de las perspectivas dominantes. Estas perspectivas cimentan su legitimidad en un discurso de la innovación basado en operaciones de deshistorización. Es frecuente que en sus trabajos planteen que históricamente se ha ejercido por parte de la escuela o de los docentes y su “enseñanza tradicional” una “subestimación al niño”, su no consideración como “lectores plenos”, su exposición a textos “incompletos” o a propuestas de lectura que “dejan de lado la comprensión”.

²⁰⁶ Los reparos expresados en el PROCAD (1979-1980) acerca de la transmisión verbal de conocimientos coinciden con los manifestados en el seminario de Kassel, en el que se propone procurar la “resolución de problemas” que sean del “interés” de los alumnos.

que es importante” que se aproveche “en la escuela la actividad oral espontánea de los alumnos, y las situaciones cotidianas que despierten su interés y promuevan su participación activa” ya que “al trabajar en forma activa la narración y el diálogo” se contribuirá a “mejorar la comunicación y favorecer [...] el razonamiento” (p. 28). Al referirse a la metodología del área de Lengua, se insta a volver al PROCAD FA M2 (1979) y se prescribe la interrelación entre los “cuatro campos” (PROCAD EMDL INT M2, 1979, p. 29). Con ello, se plantea trabajar “en forma empírica y práctica” el “estudio sistemático de la lengua y el discurso”, porque se tiene la “necesidad de respetar el desarrollo evolutivo del niño” (p. 30). A partir de estas indicaciones, insistimos, subsumidas fundamentalmente a las “características evolutivas” del niño como significado recurrente que hace al fundamento de las “pautas didácticas” se propone realizar una “práctica variada de acuerdo con los intereses de los niños” (p. 34).

Metodológicamente, en PROCAD (1979-1980) se reconoce una insistencia en las actividades ligadas a leer, escribir o hablar/escuchar. Este aspecto se destaca en el PROCAD EMDL INT M2, como las “pautas” asignadas acerca del “reconocimiento y producción de diálogos”, también “grabar y desgrabar un diálogo sencillo”, “leer o dramatizar diálogos en voz alta”, “reproducir o contar una conversación telefónica”, “escribir un diálogo respetando el patrón gráfico indicado por el maestro”, “escribir diálogos inventando situaciones adecuadas al nivel del grado” (p. 34). Además, se sugiere “grabar un diálogo” y “desgrabarlo”, “escucharlo varias veces, transcribirlo marcando con una raya el cambio de interlocutor, volver a escuchar y colocar el nombre de los participantes”, o “tomar nota de un diálogo” y “con la ayuda de todos, se tratará de reconstruirlo” (p. 35).

Como puede advertirse, y en términos de las actividades planteadas, se observan el hablar/escuchar, escribir y leer, propio del interés en la “comunicación eficaz” ya planteado como objetivo primordial en los módulos del PROCAD (1979-1980) de los “Fundamentos del área”. Por ello, las consignas aparecen en algunos casos “secuenciadas”. Este “interés” en lo discursivo se entronca con posicionamientos y significados que contienen reminiscencias escolanovistas (Alvarado, 2001), tradición enclavada no solamente en los desarrollos de sus propios referentes argentinos (Cossettini, 1935, 1940, 2001; Iglesias, 1959, 1979;) sino también en la producción curricular previa, de décadas anteriores²⁰⁷. Entre ellas, el “interés del niño”, “sus vivencias”, la

²⁰⁷ Por ejemplo, nos referimos al Programa de Educación Primaria de 1954, desarrollado en la gestión del Ministro de Educación Armando Méndez San Martín durante el gobierno de Juan D. Perón. En su documento se expresa: “Se ha querido que cada niño argentino mire las cosas de la Patria y las cosas de la cultura general desde el ángulo exacto donde está ubicado porque será la única forma de lograr que las enseñanzas escolares tengan para él sentido claro y contenido humano vivo.” (p. 9). Además, hacia el final del documento se adjuntan grillas del “programa de desenvolvimiento”, organizadas a través de “unidades de trabajo” y “motivos de trabajo”. Entre estos, al inicio, aparecen “temas” centrados en el “niño” (Alvarado, 2001, pp. 26-27) como “mi escuela y mi hogar”, “mi salud” y “mi familia, mi salón de clase, mi casa” (Programa de Educación Primaria, 1954, p. 82). A partir de las unidades y motivos de trabajo se organizan la “correlación informativa” -los contenidos deslindados por áreas-, los “trabajos del alumno”

necesidad de “estimularlos”, el orden de lo “empírico” y “práctico” por sobre la “teorización excesiva”, “la participación”, entre otros sentidos, pero subsumidos en las características evolutivas que aparecen significadas en ir el “de lo sencillo a lo complejo”, ponderar “lo práctico” y no “lo teórico”.

En cuanto a las actividades centradas en la escritura, se presentan consignas variadas como “componer un relato que contenga la misma sucesión de hechos que el texto analizado en clase”, “escribir o contar oralmente una historia con los mismos personajes y distintos hechos”, “escribir la misma historia, pero situándola en otra época”, o “en otro escenario”. Es decir, se proponen variaciones a partir de elementos de narraciones conocidas a partir de su lectura y “comprensión” previa (p. 28). También, “escribir una historia en la que un niño sea el protagonista y la cuente en primera persona” o “en la que el hablante no tome parte en el mundo narrado y la cuente en tercera persona”. O, “convertir en historieta la sucesión de acciones de una narración” o “dramatizar las escenas de una narración” (p. 29). Las consignas de escritura que poseen cierto carácter experimental se encuadran dentro de desarrollos estructuralistas específicos, asociados a la asignación de una dimensión lúdico-creativa al tratamiento de la lengua (Massarella, 2017)²⁰⁸. Se trata de actividades de manipulación y o variación de elementos de la narración, a partir de las cuales se lee, escribe o dramatiza, también se trasponen géneros. De esta manera y, a través de estas sugerencias, se busca el trabajo con el campo del discurso, a la vez que con el de la comprensión y producción y la utilización de distintos sistemas de comunicación, esto es, la “interrelación de campos” ya referida en los módulos de “Fundamentos del área”.

(deslindados en “experiencias”, “oral”, “escrita”, “gráfica”, “manual”, “artística” y los “propósitos formativos” (p. 82).

²⁰⁸ Perspectivas didácticas dominantes, como la psicogenética, en sus ya mencionadas operaciones de deshistorización postulan que “antes” no se “enseñaba a escribir”, sino que se ponía el acento en el “código” o la “copia”, o el “culto a la letra” (cfr. Ferreiro y Teberosky, 1979; Kurlat, Chichizola y Risso, 2020; Lerner, 2001), es decir a “encodificar” (cfr. Marín, 1999). La perspectiva sociocultural, por su parte, impulsa el desarrollo de “talleres de escritura” de corte didáctico “innovador” (cfr. Frugoni, 2006) en contraposición a los desarrollos del “estructuralismo” que incurren en el “mecanicismo” (cfr. Bombini y Krickeberg [1995] 2015). Al recuperar la producción de los “estructuralismos argentinos”, Massarella (2017) historiza una larga tradición de desarrollos didácticos de referentes del estructuralismo como Lacau, Rosetti y Bratosevich, que no se condicen con las caracterizaciones negativas que le adjudican las perspectivas dominantes. Massarella caracteriza estos desarrollos de las décadas del sesenta y setenta ligados a la enseñanza de la lengua y la literatura con carácter lúdico-experimental: “Bratosevich y Rodríguez (1971) insisten en retomar el trabajo realizado en Didáctica de la lectura creadora (Lacau, 1966) así como algunos desarrollos didácticos de Ernesto Camilli (1962, 1965) puesto que ven en estas líneas orientaciones para la enseñanza de la literatura en las que convivían saberes y discusiones teóricas con propuestas pedagógicas orientadas a formar la sensibilidad estética de los niños y jóvenes desde la motivación para la escritura y la libre inventiva. [...] Estos saberes serán puestos en juego en actividades de ejercitación de la escritura cargadas de un fuerte componente lúdico y en la modalidad de taller, intentando dar continuidad a las propuestas de Lacau (1966) y Camilli (1962, 1965), con un anclaje en el trabajo cotidiano de las aulas con textos y materiales didácticos. Así, con esta idea de base, se tratará de alentar a los alumnos a partir de diferentes motivaciones que los lleven a la escritura. Por ello, a la lectura de cuentos y poesías se sugiere agregar la proyección de diapositivas, la audición de grabaciones musicales (Bratosevich y Rodríguez, 1971: 199) como disparadores de escritura” (Massarella, 2017, p. 36).

Las indicaciones de corte didáctico del PROCAD (1979-1980) expresadas como “pautas didácticas” no se circunscriben, como hemos aclarado, al tratamiento de textos literarios, sino también “informativos”. Al considerar cómo debe plantearse el trabajo de enseñar en relación con dichos textos “informativos”, en el PROCAD EMDL SUP M2 (1979) se establece que “para producir un texto informativo primero hay que comprenderlo” (p. 26) y con ello se da cuenta del vínculo relacional entre la “comprensión” (lectura) y “producción del resumen” (escritura). En el documento -como en todos los documentos del PROCAD (1979-1980)- se elaboran precisiones respecto de los rasgos evolutivos de los niños y los modos posibles de “interrelación de los campos” (p. 27). Por lo tanto, se brindan ejercicios de conexión en el plano cohesivo de los textos a partir de “conectores”²⁰⁹ (p. 29) y se plantean indicadores que permitirían “evaluar la calidad de los resúmenes producidos por los alumnos”²¹⁰, ya que un “resumen producido por un alumno del ciclo superior” sería correcto si “su construcción lingüística refleja la intención informativa; no omite ninguna idea fundamental del texto original; utiliza un lenguaje económico; no incorpora opiniones; articula las oraciones con los conectores adecuados” (p. 32).

3.3.2. Fundamentos psicológicos, saberes pedagógicos y aprendizaje para lograr una “comunicación eficaz”

A fines de la década del setenta, a partir de la iniciativa curricular de formación docente del PROCAD, se observa, como ya señalamos, un diseño definido del área Lengua, que se pivota sobre una relación entre conocimientos disciplinarios supeditados a características evolutivas de los alumnos y a una orientación comunicativa compuesta por ejes. Esta estructuración se retoma y profundiza en el DC MCBA (1981)²¹¹ y su parte de Lengua (DC MCBA L, 1981).

Antes de ingresar al análisis exclusivo de las definiciones de política educativo-curricular de la Ciudad de Buenos Aires en el marco de un gobierno de facto -cuya vigencia se da a partir de 1981- señalamos que se inscribe en el proceso, descrito más arriba, de transferencia de los

²⁰⁹ En cuanto a la terminología, se aclara que deben llamárseles “partículas de relación” retomando así el significado de la “inconveniencia” de comunicar verbalmente los contenidos del área.

²¹⁰ La postulación de “indicadores” de evaluación constituye un antecedente en cuanto a ciertos desarrollos de evaluación de los escritos escolares de alumnos (cfr. Kaufman, 2009, 2012, 2016). Nos referimos a que en esos indicadores no aparecen contenidos vinculados al nivel ortográfico o gramatical desde un punto de vista normativo, sino que atiende a su coherencia (no omisión de ideas fundamentales), los aspectos cohesivos (“conectores adecuados”), la enunciación (“no incorpora opiniones personales”), entre otros.

²¹¹ Se trata de un documento que contiene un total de 1383 páginas. El área de Lengua su ubica desde la página 69 a la 251, sumando un total de 182 páginas. La mayor parte de ellas la constituyen las grillas de ejes, campos, objetivos, contenidos, actividades sugeridas y recomendaciones deslindadas grado por grado, esto es, de primero a séptimo.

“servicios educativos” nacionales a la órbita de la Ciudad de Buenos Aires. Se desarrolla, así, una política curricular con cierto grado de autonomía de las políticas nacionales, expresado en su particular configuración.

Nos detenemos en el inicio de este documento, fundamentalmente en el apartado denominado “Encuadre general”, dentro del que se incluye -además de la “Estructura interna del diseño curricular” y la “Concepción de evaluación”- el “Enfoque psicopedagógico” (DC MCBA, 1981, p. 5). Consideramos que en el DC MCBA (1981), tanto en lo que respecta a su “Encuadre general” como a lo estrictamente referido al área de Lengua pueden registrarse un conjunto de antecedentes que se van a extender en las políticas educativo-curriculares de las décadas posteriores, con sus correspondientes variaciones en sus propias historicidades. Nos remitimos a una serie de definiciones nucleares del DC MCBA (1981), algunas de ellas establecidas de modo general. Entre estas definiciones se destacan la ponderación de los saberes pedagógicos respecto de los saberes docentes, en tanto saberes de especialistas respecto de saberes de docentes de ejecutores-reproductores. También, se encuentra la centralidad otorgada al aprendizaje y la resolución de problemas como proto-noción de competencias. Otras definiciones las conforman la subordinación de los saberes disciplinarios a la promoción de la eficacia comunicativa y, entonces, la división del área de Lengua en ejes y campos como expresión de racionalidad didáctica, en cuanto codificación técnicamente compleja.

En el “Enfoque psicopedagógico” se establecen los fundamentos psicológicos cuya adscripción conceptual es de raigambre abiertamente piagetiana. En efecto, en el “enfoque” se sostiene una “concepción psicogenética” en oposición al “conductismo”, y se explican los procesos de “asimilación” y “acomodación” (DC MCBA, 1981, p. 9). También se halla presente una serie de significados que ponen en el centro de la escena el “aprendizaje”, de allí, la remisión -ya vigente en el PROCAD (1979-1980)- a las características evolutivas del niño y su “paralelismo entre el proceso evolutivo y el proceso didáctico” (DC MCBA, 1981, p. 13). Se trata de una perspectiva que expresa, en la postulación de dicho “paralelismo”, una recurrencia en las políticas educativo-curriculares de las décadas posteriores -en sus vínculos con las producciones de ciertas perspectivas didácticas dominantes-. Recurrencia signada por el estrecho vínculo planteado entre psicología y didáctica (Cuesta, 2019, p. 42), en una relación en que la “didáctica” es tributaria de “psicología”.

Más específicamente, desde el inicio mismo del DC MCBA (1981) opera explícitamente una reducción del trabajo de enseñar a concepciones didácticas fundadas en teorías psicológicas, de allí la preponderancia que se le otorga a estas últimas como fundamentos de las acciones de enseñar:

Uno de los problemas fundamentales de la práctica docente -y, en rigor, de toda actividad- es el logro de una adecuada integración entre la teoría que fundamenta dicha práctica y la ejecución concreta.

Toda técnica supone un marco de referencia teórico que brinde los principios generales para la acción.

En muchos casos, dicho marco de referencia no es explícito y es desconocido por los propios ejecutores, lo cual suele provocar incoherencias entre lo que se pretende lograr (objetivos) y lo que se hace, además de conducir frecuentemente a la rutina.

La actividad del aula está siempre determinada por concepciones didácticas fundadas, a su vez, en teorías psicológicas del aprendizaje (p. 9).

La cita muestra con claridad cómo es significado el trabajo docente de enseñar - denominado “práctica docente”- en relación con las teorías psicológicas y la didáctica. Se trata de una actividad determinada exclusivamente por las teorías psicológicas dentro de las que se enmarcan -porque las dotan de fundamentos- las concepciones didácticas. De esta manera, puede advertirse una mirada mecanicista ya que, de acuerdo con la propuesta curricular, el trabajo de enseñar resulta coherente con los objetivos propuestos si se es consciente de las teorías psicológicas referidas al aprendizaje en sus vínculos con las concepciones didácticas. En cambio, si esta “integración” no es “adecuada”, por el contrario, conlleva a la producción de “incoherencias” además de “conducir a la rutina”. En última instancia, la coherencia en el trabajo de enseñar y su no conminación a lo rutinario estaría dada por el conocimiento psicológico y didáctico integrado al trabajo de enseñar, “explícito” y “conocido” por los “ejecutores”. Tal como puede observarse, significados como “coherencia”, “explicitación” e “integración” de teorías y concepciones se ubican en un frente que constituye un objetivo a alcanzar. Dicha integración acercaría los “objetivos” a la “acción” desmarcando así la “práctica docente” de la rutina.

Al retornar a la cita del DC MCBA (1981), es posible vislumbrar de qué manera se construye una ponderación de los “saberes pedagógicos” -y didácticos (Cuesta, 2019)- frente a los “saberes docentes” en la medida en que, en el nivel de los significados, la explicitación, conocimiento e integración de los primeros con la “práctica” operarían como reaseguro de su “eficacia” -el logro de los “objetivos”-. Además, quedan excluidas, como factores que presentan distintos grados de incidencia respecto de la “práctica docente”, las con, la historicidad de las prácticas, la biografía de los actores educativos. Así, los “saberes docentes” no solamente se encuentran omitidos en las referencias curriculares, dada la centralidad otorgada a los “saberes pedagógicos”, sino que se configura una significación de extendida continuidad en las políticas educativo-curriculares que tienen lugar a partir de los ochenta, además de legalizarse una división

del trabajo entre “política curricular” -confeccionada por especialistas²¹²- y “ejecutores” (Serra, 2004, p. 29). Nos referimos a las atribuciones de significados dados al trabajo de enseñar, denominado “práctica docente” en que se intersecan algunos tales como “rutina”, “incoherencia”, “ineficacia”, “ineficiencia”, “desconocimiento”. Como contrapartida, se le oponen “eficiencia” y “eficacia”, “conocimiento” (de teorías y concepciones psicológicas y didácticas), “integración”, “novedad” o “innovación”. De acuerdo con lo expuesto, en la breve cita anterior se observa, por un lado, un énfasis puesto en la intervención textual en el contexto de producción como iniciativa de política curricular y estrategia de implicación. A su vez, por otro lado, la atribución de significados de connotación positiva a la “integración” y “coherencia” y de connotación negativa a la “incoherencia” y “rutina” funciona como una estrategia de control simbólico. A través de este control se legitima lo “coherente” y se impugna lo “incoherente”, buscando la implicación del docente en el propio proyecto de política curricular.

El lugar central asignado a los “saberes pedagógicos” en el marco de procesos de profesionalización docente, se constituye como una continuidad de las políticas educativo-curriculares durante los ochenta y, sobre todo, a partir de los noventa, con su correspondiente institucionalización (Serra, 2004, pp. 39-53). En el área Lengua, tal como lo reflejan las producciones de las perspectivas dominantes en sus intersecciones con la política curricular, se referirán recurrentemente a la necesidad de que los docentes detenten un “conocimiento didáctico”. De esta manera se da continuidad a iniciativas de política educativa ya presentes a fines de los setenta, aunque con las variaciones que les corresponden y que ameritan ser abordadas en sus historicidades correspondientes.

Al avanzar en el “Enfoque psicopedagógico” del DC MCBA (1981), tienen presencia, también, asociados con el “aprendizaje” como significado nuclear, las precisiones sobre la “situación problemática como punto de partida del aprendizaje” (p. 12). Antes se expresa:

Si se acepta que alguien a quien se proponen problemas, se capacita, a su vez, para plantearlos, la pregunta fundamental [...] es si se quiere realmente formar personas responsables y creadoras, aunque eso signifique reconocer y afrontar continuamente nuevos problemas.

La respuesta que se da a este interrogante condiciona, en gran medida, no sólo el replanteo de la relación maestro-alumno [...] sino la propuesta pedagógica global. Esta propuesta incluye como elemento prioritario la redefinición de los roles del alumno y maestro y de la relación entre ambos. Los siguientes son ejemplo de transiciones desde una posición negativa extrema a una posición ideal [...].

Respecto del niño:

-de un <<recipiente vacío>> a un investigador de la realidad.

²¹² En los créditos del DC MCBA (1981) no se da cuenta de las autorías del documento, solamente se consignan los cargos políticos ocupados por miembros del ejército. En cambio, las autorías sí figuran en los documentos del PROCAD (1979-1980), entre las cuales se distinguen quiénes son “especialistas” de área.

- de un receptor de información aislada a un sujeto protagonista que plantea y resuelve problemas. [...]

Respecto del maestro:

- de alguien que transmite información a alguien que propone problemas
- de alguien que teme perder su autoridad a alguien que promueve la autonomía de sus alumnos (p. 11).

De este modo, se advierte de qué manera el trabajo docente de enseñar aparece recortado en el significado de “proponer problemas” y “promover autonomía”, producto de una “redefinición de roles” en procura de “formar personas responsables y creadoras”, cuyo polo a modificar es una posición negativa extrema, esto es “transmitir información”. Resulta destacable la ausencia de referencias a la “enseñanza” -ligada a la negativizada “transmisión”- posiblemente dada porque el “replanteo de la relación alumno-maestro” requiere el replanteo a su vez de la “propuesta pedagógica global”. Como puede vislumbrarse, un replanteo de la “tarea didáctica”, la “propuesta pedagógica global” centrada en “proponer problemas” formaría parte de una “posición ideal” a alcanzar, lo cual demanda iniciativa política, dentro de la que se ubica la producción curricular. Nuevamente observamos que se advierte cómo las propias definiciones curriculares del DC MCBA (1981) buscan implicar en ellas a los docentes a la vez que poseen un componente de control simbólico propio, cifrado, en parte, en la asignación de significados de connotación positiva o negativa a ciertos objetos, fenómenos o realidades.

Cabe destacar que el énfasis puesto en el aprendizaje abordado desde el marco de la epistemología genética, y en “proponer problemas”, como el motor de la “propuesta pedagógica global” (p. 11) presenta ligazones con lo que creemos que es una incipiente concepción de “formación en competencias”. En efecto, en distintas oportunidades se vuelve a la propuesta de “situaciones problemáticas” como “punto de partida para el aprendizaje”:

Situación problemática esa toda situación en la que se siente como necesario para un individuo o grupo, descubrir, incorporar o esclarecer uno o más elementos nuevos, apelando a los recursos que poseen. En lugar de un desafío a la memoria, un problema constituye, entonces, un desafío a la inteligencia (...). En el contexto escolar, la tarea didáctica se basará en el aprovechamiento de ese interés y esa motivación para plantear las situaciones que conduzcan al aprendizaje de los contenidos del currículo (p. 12).

De esta cita se desprenden algunos elementos relacionados con la idea de “formación en competencias” entendidas como “saber hacer” o “saber resolver problemas”. En principio, la configuración de “situaciones”²¹³, en tanto permiten “incorporar [...] elementos nuevos, apelando

²¹³ Se trata de un significado que se extiende en las últimas cuatro décadas: “situaciones problemáticas” (DC MCBA, 1981), “situaciones de lectura y escritura” (DC CABA, 2004) en sus intersecciones con la producción de la perspectiva psicogenética: “situaciones didácticas” (Kaufman, 2007, p. 31; Lerner, 2001, p. 61; p. 101), “situaciones de lectura” (Kaufman, 2007, p. 32; Lerner, 2001, pp. 35, 60, 120, 126),

a los recursos que poseen”. Luego, la postulación de que los contenidos son movilizados en el marco de situaciones en las que hay que “resolver problemas” poniendo en juego la “inteligencia”. Finalmente, la proposición de que la “tarea didáctica”, entonces, se centra en “plantear situaciones” para promover “aprendizajes” (entendidos como “resolución de problemas”). Afirmamos que en esta cita podemos leer una incipiente concepción de “competencias”, ya que aparece presentada la “propuesta didáctica global” como una pedagogía de la “acción” (“plantear y resolver problemas”) y de la “situación” (“situación problemática”) en la cual se integran los saberes (“contenidos del currículo”) de modo tal que se apela a un “saber actuar” (“resolver problemas” y no “transmitir información”).

La centralidad asignada al aprendizaje, entendido desde el marco referencial de la epistemología genética, y en la resolución de problemas como motor del “aprender” -en oposición a la enseñanza y a la transmisión de saberes- se hallan documentados entonces tanto en los documentos del PROCAD (1979-1980) como del DC MCBA (1981). Ligado a dicha centralidad, se halla presente una incipiente idea de “formación en competencias”, explicamos, entendida como formación en la “resolución de problemas”. A su vez, esta idea de “resolución de problemas” se presenta estrechamente relacionada con la necesidad de un “replanteo” o “redefinición” del “rol” y la “relación” maestro-alumno, pero también de la “propuesta pedagógica global”. Dicha propuesta requiere ser entendida como promotora de “resolución de problemas” que desafían a la “inteligencia”, subrayando así el nivel cognitivo del “sujeto”²¹⁴. Si el “sujeto”, no referenciado en su correspondiente historicidad y sus características sociales y culturales, su identidad lingüística y cultural, “resuelve problemas” también puede “plantearlos”. Esto es, “aprende a aprender”, cuestión central en la “formación en competencias” dado que el “saber” tiene “sentido” si se “adapta” a la situación problemática, en sí mismo no “vale” porque solo desafía a la “memoria” -si no, perece-. Según del Rey (2012):

[...] “aprender a aprender” sería el verdadero objetivo del aprendizaje por competencias. Aprender “algo” estaría condenado a la inutilidad sobre todo porque la sociedad del conocimiento

“situaciones de escritura” (Kaufman, 2007, p. 44; Lerner, 2001, p. 62, p. 134). Distinguimos el empleo de “situaciones” en cuanto a su significado asociado a “contextos de resolución de problemas” y no a un mero “acontecimiento”. En efecto, para la perspectiva psicogenética, de acuerdo con sus concepciones instrumentales de lectura y escritura (Sawaya, 2016) “se lee y se escribe para cumplir propósitos definidos” (Lerner, 2001, p. 146). De allí que los niños deban tener “oportunidad de acceder a un trabajo suficientemente duradero como para resolver problemas desafiantes construyendo los conocimientos necesarios para ello, para establecer relaciones entre diferentes situaciones y saberes, para consolidar lo aprendido y reutilizarlo” (Lerner, 2001, pp. 34-35).

²¹⁴ Se trata de una noción de “sujeto” de acuerdo con una matriz conceptual que lo universaliza e idealiza, esto es, lo abstrae de cualquier rasgo o variación social (cfr. Sawaya, 2018b).

está sometida a una permanente mutación y confronta, por ende, al individuo con *situaciones* y con *problemas*²¹⁵ siempre nuevos (p. 102).

Las definiciones curriculares en torno de la asignación de un espacio central al aprendizaje que se generaría a partir de propuestas de enseñanza que impliquen resolver problemas y no de la “transmisión verbal” evidencia consonancias con las definiciones del seminario de Kassel, ya analizadas anteriormente (cfr. OCDE [1972] 1974). Se observan así vinculaciones de carácter específico entre el contexto de influencia y el contexto de producción en el ciclo de políticas.

Si el DC MCBA (1981), en su “Enfoque psicopedagógico” establece lineamientos generales, en tanto iniciativas de intervención de política educativo-curricular, que aluden a los saberes pedagógicos y a la centralidad del aprendizaje, estos aspectos serán recontextualizados en el apartado curricular destinado al área de Lengua (DC MCBA L, 1981). Al ingresar, entonces, estrictamente a lo referido respecto del área Lengua, se observa una explicitación de objetivos dispuestos. A saber, entre otros, que el alumno:

- Conozca las unidades de la lengua y del discurso, y sus relaciones.
- Utilice las unidades de la lengua y del discurso en la comprensión y producción de textos.
- Se exprese oralmente y por escrito con seguridad, coherencia y fluidez.
- Aprecie el valor estético de la obra literaria.
- Valore la importancia del lenguaje como medio de comunicación
- Asuma una actitud favorable a la lectura, tanto en situaciones escolares como extraescolares (p. 24).

Tal como puede verse reflejado en los “objetivos” del área, aparecen tematizados los “campos del estudio de la lengua y el discurso” junto con la “comprensión y producción de textos”, ya presentes en los PROCAD FA M1 y M2 (1979). Entre estos, cabe destacar los significados asociados a la literatura y la lectura, puesto que su connotación positiva será retomada en las producciones curriculares que se extienden hasta la actualidad²¹⁶.

En cuanto a la estructura²¹⁷ del área Lengua, en sus “Fundamentos generales” se establece que “el área de la lengua (o del lenguaje) abarca el estudio y el manejo de un instrumento que

²¹⁵ El destacado es nuestro y busca subrayar el significado convergente de estas expresiones con las ya presentes en el DC MCBA (1981, p. 12) de “situación” y “problema” y “situación problemática”.

²¹⁶ Por ejemplo, es un contenido del área según el DC CABA PL, 2004, esto es un “quehacer del lector”, que “valore la lectura literaria como experiencia estética” (p. 654). En dicho “contenido” se cifran dos objetivos explicitados en el DC MCBA L (1981): “apreciar el valor estético de la obra literaria” y que se “asuma una posición favorable a la lectura”. Como vemos, estas referencias constituyen resemantizaciones que dotan de carácter de continuidad al ciclo de políticas.

²¹⁷ El área Lengua se estructura en: “Fundamentos generales del área”, “Caracterización del área”, “Ejes organizadores” e “Implicaciones didácticas”. Luego los “Objetivos de ciclo” y de “grado” por “ciclo”, posteriormente el esquema de la estructuración formal del currículum: “Ejes” organizadores de los

sólo los seres humanos utilizan como el vehículo de la vida mental y la comunicación” (DC MCBA L, 1981, p. 69). En esta definición inicial se subrayan dos aspectos centrales: el área de lengua supone el “estudio” pero, a la vez, el “manejo de un instrumento”. No se trata de una distinción menor, dado que ya en el PROCAD (1979-1980) y también a lo largo del DC MCBA L (1981) se insiste en los objetivos del área: “comprensión y producción” y “comunicación eficaz” a los que se supeditan los saberes disciplinarios.

A continuación, al penetrar en las precisiones de los fundamentos del área, estos se centran más en el lenguaje que en la lengua. De esta manera, se establecen distintas alusiones al lenguaje y su “multiplicidad de funciones”. Entre ellas, las consideraciones de que el lenguaje está “presente en todas las actividades escolares y, en consecuencia, corresponde a todas las áreas entrenar al niño en el manejo eficaz de su instrumento verbal”, o la mención de que “los aportes de la lingüística moderna han enfocado el estudio del lenguaje [...] destacando estos aspectos: el lenguaje como hecho semiótico (hecho de comunicación) [...], las nociones de oración y de discurso, la distinción entre unidades de la lengua (la oración, las clases de palabras, los fonemas, etc.) y el discurso (los párrafos, los componentes de la narración, los del texto informativo y los del texto literario, etc.)” (p. 69).

Asimismo, se apela a los planteos de la lingüística, como base científica de las decisiones curriculares, pues se expresa que “han orientado el aprendizaje escolar del lenguaje, enfocándolo desde varias perspectivas: el lenguaje en sí mismo, como un objeto de estudio, como tema de reflexión; como una actividad de comprensión y expresión [...] el lenguaje en relación con los otros sistemas de comunicación” (p. 70).

Al indicar cómo está organizada internamente el área, reconocemos una variación respecto del enfoque del PROCAD (1979-1980), pero recuperando la iniciativa de racionalización en el diseño del currículum, en el sentido de que su configuración se da en función de los objetivos, en tanto estos determinan la estructuración del área. Si en el PROCAD (1979-1980) se planteaba la identificación y deslinde de “campos” en “interrelación”, el DC MCBA L (1981) va a sumar “ejes” a los “campos”:

1er EJE: Estudio del lenguaje en dos dimensiones la oración y el discurso. Campos: Estudio sistemático del discurso. Estudio sistemático de la lengua (o de la oración).

2º EJE: Perfeccionamiento del uso lingüístico. Campo: Comunicación oral y escrita (Técnicas de comprensión y producción; actividades dirigidas, actividades espontáneas y creativas).

3er. EJE: Interrelación del lenguaje con otros sistemas de comunicación. Campo: Otros sistemas de comunicación (p. 70).

contenidos, “Objetivos”, “Contenidos”, “Actividades sugeridas” y “Recomendaciones”. Por último, un “Glosario” y “Bibliografía recomendada” para el docente.

Cuando el documento se enfoca en un significado ya presente en el PROCAD (1979-1980) de “interrelación de campos” asume definiciones que importan subrayar: “los campos no son compartimentos aislados; en las experiencias de aprendizaje se interrelacionan apuntando a un objetivo común: comprender discursos o textos, elaborar discursos o textos. Los estudios sistemáticos del discurso y la lengua no constituyen, pues, un fin en sí mismos (DC MCBA L, 1981, p. 71). Nuevamente se aclara que el estudio del “discurso” y la “lengua” están supeditados al fin de “comprender y elaborar discursos o textos”, significado que remite, como ya lo hemos mencionado desde el análisis del PROCAD (1979-1980) a las definiciones curriculares de los noventa y dos mil²¹⁸. Asimismo, se indica con mayor precisión cómo debe encararse ese estudio: por ejemplo, mediante “una actividad reflexionada sobre la lengua y el discurso”, y más aún:

El discurso es la unidad real de comunicación, tanto oral como escrita. Iniciar el aprendizaje a partir del discurso o texto, estimulando las tareas creativas en lengua oral y escrita, es instalarse en el hecho vivo de la comunicación y no en esquemas abstractos que en alumno no logra internalizar. De esto surge una pauta metodológica: considerar el discurso como punto de partida de la enseñanza del lenguaje (DC MCBA L, 1981, p. 72).

En este extracto pueden observarse recurrencias en el orden de los significados codificados en el texto de política educativo-curricular. En primer orden, el significado asociado a la comunicación “viva” como un “hecho” a “estimular”, lo cual remite al objetivo terminal del área, presente en las producciones curriculares realizadas entre 1979 y 1981, en el marco del gobierno de facto: la “comunicación eficaz” entendida como “comprensión y producción de discursos o textos”. Amerita notar la distinción entre “discurso” y “texto” porque parece referir a la inclusión de la “comunicación oral” como parte del discurso, además de la lengua escrita codificada en textos.

Esto lleva a ponderar al discurso como unidad “real” de comunicación, frente a otras unidades “no reales” y, entonces, no “vivas”, lo que remitiría, en un segundo orden, a las aclaraciones sobre los “esquemas abstractos” que “el alumno no logra internalizar”. Se desprende entonces, por último, que lo que llevaría a “instalarse” en lo “vivo” de la “comunicación” es asumir, como pauta metodológica, de afección a la enseñanza, el postulado de una “enseñanza del lenguaje” y no “de la lengua” en tanto esta se torna “un esquema abstracto” que no se puede “internalizar”. Esta disposición y ordenamiento de significados en referencia al “lenguaje”, lo “real”, lo “vivo”, frente a la “lengua”, lo “abstracto”, como expresión de lo “no vivo”, permite establecer correspondencias con las definiciones generales del “Encuadre psicopedagógico”.

²¹⁸ Tal es el caso de un fragmento ya mencionado también, respecto del “objeto de enseñanza” porque al “concebirlo como prácticas del lenguaje implica reconocer una responsabilidad mucho mayor que la de enseñar lengua, implica entender que el aprendizaje de la lengua tiene sentido en la medida en que esté incluido en el proceso de apropiación de esas prácticas” (DC CABA PL, 2004, p. 639). Se trata de una variación de este significado registrado en las proposiciones del DC MCBA L (1981).

Puntualmente, en cuanto a las posibles asociaciones con las postulaciones de dicho “encuadre” en torno de la necesidad de plantear las “situaciones” con “problemas a resolver” como motor y vehículo de los “contenidos del currículo”.

Es, en efecto, el “lenguaje” - “vivo” y “real”, entendido como “comunicación y producción de discursos y textos”- lo que se convierte en el fundamento del estudio de las unidades del discurso y la lengua, en el DC MCBA L (1981). De esta manera, se prevendría la “fossilización” de los contenidos curriculares, en tanto se “adaptarían” a las distintas “situaciones problemáticas” porque, en Lengua, cobran “sentido” al comprender y producir textos. Se produce así que se subsuman los contenidos del área Lengua -ampliados al discurso- al Lenguaje, entendido como “comunicación” y reinterpretada como “comprender y producir textos”, lo que dota de sentido a expresiones propias del DC MCBA L (1981), caso de la denominación “enseñanza del lenguaje” ya también referida²¹⁹ en los módulos del PROCAD (1979-1980). Si en el “Encuadre psicopedagógico” se halla presente un concepto incipiente de “competencias” entendido como “resolución de problemas en situación” con su correspondiente adecuación de contenidos, en el área de Lengua de acuerdo con la política educativo-curricular conformada durante el gobierno de facto esos significados se actualizan. Por ejemplo, “comprender y producir discursos y textos”, que muestra una variación particular en su resignificación como “competencia comunicativa”²²⁰. Si bien no se denomina “competencia comunicativa” al hecho de poder desarrollar una “comunicación eficaz” o “comprender y producir discursos y textos”, ese significante estará presente en las políticas curriculares que se desarrollarán en el contexto de la reapertura del ciclo democrático, expresando, de este modo, una continuidad en los lineamientos generales del área.

Algunos de estos significados objetivados -como “lenguaje”, “comunicación”, “comprensión y producción de discursos y textos”- recurren en el PROCAD (1979-1980), aunque intensificados en una producción curricular de mayor envergadura, esto es, un diseño curricular y no un “programa de formación docente a distancia”. Sin embargo, es posible establecer continuidades en el arco de significados aludidos y promovidos desde el contexto de producción de estos dos documentos que se prolongarán en las políticas curriculares venideras en las décadas siguientes, con sus correspondientes variaciones, en sus propias especificidades históricas e institucionales.

Nos hemos concentrado en los “Fundamentos generales del área” ya que se condensan las directrices esenciales del DC MCBA L (1981), en cuanto a los significados movilizados y

²¹⁹ Nos referimos a la cita del PROCAD: “En sentido estricto, debería llamarse ‘área del Lenguaje’” (PROCAD, FA M2, 1979, p. 27).

²²⁰ Hacemos remisión al concepto de *competencia comunicativa* de Hymes (1971, 1972).

conceptos recontextualizados. Sin embargo, cabe destacar que con posterioridad a la explicitación de los “Fundamentos”, se expresa un contundente carácter de racionalidad asignado a la propuesta curricular. Dicho carácter se revela, por ejemplo, a través de la indicación de objetivos por ciclo (pp. 72-76), y objetivos por grado (pp. 77-85). Posteriormente, por la provisión de grillas compuestas por ejes, campos, objetivos, contenidos, actividades sugeridas y recomendaciones (pp. 89-244). Por último, se distribuyen contenidos disciplinarios tanto lingüísticos (gramática y ortografía) como literarios o textuales en general (cuentos, fábulas, cartas, entre otros). Asimismo, las orientaciones curriculares del área hacen foco en el plano metodológico, plano potenciado por una configuración técnica compleja en su presentación. La iniciativa de dotación de racionalidad a las definiciones curriculares en su vínculo con el trabajo docente de enseñar recordamos que estaba presente, aunque de manera incipiente, en los módulos del PROCAD, lo que evidencia el carácter de continuidad de las políticas. Continuidad que se extiende a las décadas posteriores, en cuanto y sobre todo a partir de los noventa se robustecen iniciativas de racionalidad didáctica. A su vez, queremos resaltar las continuidades y convergencias que son posibles de ser reconocidas entre las políticas curriculares locales y las orientaciones de los organismos internacionales en el contexto de influencia, por ejemplo, las definiciones del seminario de Kassel. Entre las diversas convergencias que se presentan entre unas y otras se destacan la centralidad asignada al aprendizaje, a la resolución de problemas como su promotor o basamento, y la objeción a la transmisión verbal de contenidos. También, la orientación comunicativa del área, esto es, ligada a la formación en “capacidades de comunicación”. Las políticas curriculares en el período 1979-1983 expresadas, en parte, en documentos curriculares y de formación docente, evidencian la concreción de estrategias de implicación del docente en relación con las definiciones de dichas políticas. Recordamos que en el propio seminario de Kassel se establecía la necesidad de involucrar a los docentes en la orientación de los “cambios” y “transformaciones” que era necesario promover en el currículum. En este sentido, la propia producción de documentos de política curricular constituye una estrategia política, por cuanto son parte del dispositivo de implicación y del control simbólico. Así, los significados, estrategias y lineamientos curriculares propulsados a partir de 1979 se despliegan adquiriendo nitidez y posibilitando su reconocimiento como vectores de las políticas curriculares constitutivas del ciclo de políticas iniciado. En tanto vectorizados, dichos significados, estrategias y lineamientos se extienden durante las décadas venideras, a pesar de sus actualizaciones, adjunciones, resemantizaciones y, también, desplazamientos u omisiones.

CUARTA PARTE. FORMAR SUJETOS EN LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

4.1. Lectoescritura y sus usos funcionales en una escuela de la democracia. Pluralidad de marcos de referencia para el trabajo docente de enseñar

Como parte de la reconstrucción de los contextos de influencia y producción, establecemos como recorte temporal el período 1984-1989 a partir de dos argumentos centrales. El primero tiene que ver con que buena parte de la década coincide con el contexto de reapertura democrática que se da en Argentina a partir de la reanudación del ciclo institucional republicano, más precisamente con la gestión de gobierno conducida a nivel nacional por el Dr. Raúl Alfonsín, entre fines de 1983 y 1989. Gran parte del contenido de las políticas en lo que atañe a lo educativo-curricular dispone puntos de convergencia en cuanto a los arcos de significado que giran sobre determinados tópicos. Estos tópicos están circunscriptos al reinicio del gobierno democrático y a la reapertura del funcionamiento republicano de las instituciones, alterado violentamente por el período de la dictadura militar. Nos referimos a que las diferentes proposiciones, posicionamientos y prescripciones verificables en el contexto de la producción pueden cifrarse y condensarse, como veremos, en dos significados específicos: “democracia” y “participación”. Consideramos que esto es así por cuanto funcionan en tanto claves de significación, vertebradoras y legitimadoras del contenido de las políticas educativo-curriculares, a la manera de puntos de anclaje de las distintas iniciativas justificadas en el plano discursivo y codificadas en el textual. En este sentido, el contexto de la producción sugiere estrechas relaciones con el contexto de influencia que, en el plano internacional no ha sufrido variaciones significativas respecto de nuestro objeto de estudio. Es decir que no observamos una modificación sustantiva en cuanto a las definiciones centrales para el área Lengua y el impulso global de imprimirle una orientación ligada a la comunicación, tal como se especificaba en el Informe de Kassel, en la década de los setenta.

El segundo argumento respecto de nuestro recorte temporal se sostiene en que durante dicho período se establecen en la política curricular una serie de definiciones que, aunque presentan una continuidad con iniciativas previas, revelan a la vez variaciones y resignificaciones. De allí que ameriten ser analizadas en su correspondiente especificidad histórica. Por ende, y como parte de dicha especificidad, señalamos la articulación de las iniciativas estatales educativas -siempre inscriptas en procesos sociales más amplios- en un marco de internacionalización progresiva, en el contexto de un proceso creciente de globalización.

En relación con el contexto de producción, realizamos una reconstrucción de las políticas curriculares en el nivel de lo documentado. Dicha reconstrucción consta de tres hitos vertebradores que dotan de especificidad histórica al período que va desde 1984 a 1989. Nos

referimos, por un lado, a las iniciativas de formación de maestros cuyas orientaciones se codifican en los módulos de *La lectoescritura inicial para una escuela de la democracia* de 1985 (de ahora en adelante, LIED, 1985) del Servicio de Innovaciones Curriculares a Distancia de la MCBA (en adelante, SICADIS). También, por otro, al DC MCBA (1986) y DC MCBA L (1986) porque involucran la formación docente y la prescripción del trabajo docente de enseñar. Por último, y aunque no corresponde exclusivamente a la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires, hacemos referencia al Proyecto de Formación del Personal de Educación para la Renovación, Reajuste y Perfeccionamiento del Sistema y Proceso Educativo²²¹ (1987), porque sus definiciones son consonantes con las de dicha jurisdicción.

En este sentido, nos proponemos realizar un registro de recurrencias, continuidades - también discontinuidades- de significados y conceptos presentes en el contexto de producción. Consideramos que dichas continuidades generan condiciones para propiciar su efectivización en el contexto de la práctica o la puesta en acto de las políticas. También y desde luego, los significados permean las orientaciones de sentidos que los docentes proyectan sobre su propio trabajo. Dichos significados son promovidos y propagados en los flujos de política a partir de acciones de carácter sinérgico, esto es, la acción convergente de organismos internacionales, agencias del Estado, las directrices curriculares que promueven y que son confeccionadas con la participación de especialistas. Volvemos más adelante sobre este punto.

Si el programa PROCAD se constituye en el antecedente de los lineamientos curriculares que conforman el DC MCBA L (1981), un proceso análogo se produce entre los módulos LIED²²² del Servicio de Innovaciones Curriculares a Distancia (SICADIS), producidos entre 1985 y 1989 bajo la autoría de Berta Braslavsky²²³ y el DC MCBA L (1986). Los siete módulos que comprenden la propuesta de capacitación docente LIED recuperan y amplían, pero también resignifican o modifican aspectos presentes en las definiciones de los módulos de PROCAD (1979-1980) y el DC MCBA L (1981). Nos concentramos en el análisis de las orientaciones centrales de los documentos LIED del SICADIS, y sobre todo en aquellas que permiten el establecimiento de posibles enlaces con la propuesta general del DC MCBA L (1986).

²²¹ Para un estudio más amplio en relación con las políticas de formación docente desarrolladas entre 1983 y 1989 a nivel nacional, cfr. Mendez (2018).

²²² Los documentos que conforman la propuesta de LIED son un total de siete módulos. Los denominamos LIED M1, M2, M3, M4, M5, M6 o M7 según corresponda.

²²³ En los créditos de los LIED figuran: Julio César Saguier, Intendente Municipal, Juan Francisco Correa, Secretario de Educación, Subsecretaria de Educación, Ma. Cristina Vesco de Carranza, Graciela María Carbone, Directora General de Planeamiento Educación, Berta Braslavsky, Especialista de Contenido, Silvia Fernández de Gacio, Diseño y Producción de Módulos.

En cuanto a su materialidad, los módulos de LIED poseen un diseño común, bastante similar al del PROCAD (1979-1980). Por ejemplo, la presencia de diagramas para organizar contenidos o síntesis conceptuales. O la propensión a la interacción con el posible destinatario docente, a través de preguntas, ejercicios de evaluación y claves de corrección, entre otros, como estrategias favorecedoras del “autoaprendizaje”, propio de la capacitación a distancia. Los primeros módulos presentan definiciones acerca del “lenguaje”, la “lengua”, la “lectura” y la “escritura” que se retoman para vincularlas con el trabajo docente de enseñar:

[...] la didáctica de la lengua no se agota en las descripciones gramaticales. Aunque las mismas conserven su importancia se trata de poner énfasis en la práctica de situaciones reales de comunicación e interacción (LIED M2, 1985, p. 10).

Esta breve cita amerita la realización de una serie de observaciones. Como es posible advertir, se impulsa la definición de “poner énfasis en la práctica de situaciones reales de comunicación” que no se reduce en las “descripciones gramaticales”, como significado vector de la política curricular. Esta orientación de significados expresa convergencias con algunas de las postuladas en las políticas curriculares anteriores como las de PROCAD (1979-1980) y DC MCBA L (1981), en lo relativo a la priorización de la comunicación como eje vertebrador del área. A su vez, impugna que la “didáctica de la lengua” se acote a las “descripciones gramaticales”. En este sentido, el documento asigna significados de connotación positiva o negativa a ciertas acciones de enseñanza, funcionando como control simbólico y buscando, la implicación del docente. Cabe remarcar además el empleo de la proposición “práctica de situaciones reales de comunicación” que revela una continuidad con las políticas curriculares previas en tanto reenvía a definiciones difundidas por organismos internacionales (cfr. OCDE [1972] 1974) y a las del área Lengua que, a fines de los setenta, ponderaban la “práctica del lenguaje”²²⁴ (cfr. PROCAD FA M2, 1979).

De acuerdo con el sostenimiento de la orientación comunicativa del área Lengua, se categoriza como “hechos lingüísticos” el “hablar, escuchar, leer y escribir” (LIED M2, 1985, p. 11), que vuelven a remitir a las precisiones del DC MCBA L (1981), acerca del eje de la “comunicación oral y escrita”. Dicha categorización expresa consonancias con documentos de organismos internacionales como el de OCDE ([1972] 1974), en el que se indican como prioritarias las “tareas de entender, hablar, leer y escribir”. Sin embargo, a manera de variación de los documentos de política previamente analizados, se destaca, por ejemplo, la pormenorización efectuada en las diferencias entre “la lengua oral y escrita” (LIED M2, 1985, p.

²²⁴ Definiciones que, a la vez, se ligan con el cauce asumido por las políticas curriculares que tienen lugar desde los noventa hasta la actualidad, abonando nuestra hipótesis de que dichas políticas constituyen un ciclo.

15), o la delimitación de tres campos de estudios lingüísticos: la “sociolingüística”, la “psicolingüística” y la “neurolingüística” (p. 25). En este sentido, los módulos de LIED proveen explicaciones a los docentes de las propias áreas de estudios lingüísticos, lo cual resulta otra variación en relación con las definiciones de política curricular precedentes. Sin embargo, comparten la prioridad asignada curricularmente a lectura y la escritura (LIED M2, 1985, p. 59, p. 73) en cuanto se relevan juicios a concepciones de lectura y escritura que ponen el acento en la “decodificación” (p. 57) o “actividad motriz” (p. 71). De acuerdo con el lugar prioritario asignado a la lectura y la escritura se realizan fuertes críticas a las actividades de aprestamiento y de madurez para la lectura (LIED M3, 1985, p. 3), planteando la inconveniencia del “aprestamiento” como “preparación para leer” (pp. 18-20). En efecto, en los documentos de LIED (1985) se sostiene la preponderancia asociada a la lectura y la escritura, significadas como actividades cuyo sentido central son la “comprensión” y la “producción de significados” (LIED M2, 1985, p. 81). Estas apreciaciones en torno del sentido de la lectura y la escritura coinciden con las atribuidas en el PROCAD (1979-1980) y DC MCBA L (1981) en su vínculo con la “comprensión” y “producción” de “discursos”.

Para definir la lectura como “comprensión” se vehiculizan desarrollos conceptuales en torno de la lectura como los de Kenneth Goodman (1982)²²⁵ en los propios documentos (LIED M2, p. 59), asignándoles una mayor presencia teórica a diferencia de los documentos publicados entre 1979 y 1983. Si bien se retoma el acento puesto en la comprensión por los desarrollos psicolingüísticos, se critican las concepciones universalistas de la lectura en tanto proceso cognitivo, planteando que el “medio social y cultural”, tanto “familiar” como “escolar” influye en la lectura (LIED M3, 1985, p. 41) a la vez que lo hacen las características particulares de los “sistemas de escritura” (p. 39). No obstante, prevalece una concepción funcional ligada a la lectura y la escritura, esto es, relacionada con usos funcionales de la lengua escrita. En este sentido, se vehiculizan ideas en torno del leer y escribir con “propósitos”, de raigambre cognitivista. Tal es el caso de las consideraciones de LIED M5 (1985) respecto de la lectura:

[...] los propósitos del que lee modifican el mismo hecho de la lectura. No es lo mismo la lectura de quien lee:

- un cuento para entretenerse,
- una receta para cocinar,
- una obra literaria para hacer su crítica,
- un tratado para comprender una teoría científica (p. 41).

²²⁵ En este sentido, se vuelve necesario destacar el hecho de una presencia de los desarrollos psicolingüísticos en las políticas curriculares de CABA desde la década de los ochenta. Se trata de desarrollos que prevalecen en las orientaciones curriculares hasta la actualidad.

En los documentos de LIED (1985) se realizan distintas apreciaciones que comportan significados positivos acerca de la lectura y el libro. Así, se propone que se debe “desarrollar el amor por el libro” en el alumno porque “es la clave de su aprendizaje” (LIED M5, 1985, p. 16). También que se “debe persuadir a los padres para que desde edades muy tempranas les lean a sus hijos pequeños” (p. 15). Además, se establecen definiciones en torno de la selección de textos, aspecto tematizado en los módulos del PROCAD (1979-1980) y el DC MCBA L (1981). En LIED (1985) se reconocen orientaciones de significados relativos al “placer” y la “calidad” de los textos. Por ejemplo, en LIED M5 (1985) se indica que los niños tienen que leer libros “que les produzcan placer, sobre todo cuando los padres comiencen a leer los textos que acompañan primero, o los libros de literatura infantil que corresponden a las sucesivas edades” o “leerles a los niños materiales de alta calidad idiomática” (p. 80)²²⁶. Es decir, se presentan significados positivos ligados a la lectura²²⁷, como “amor por los libros” o “placer” ligado a “leer”, asignando un papel relevante a la “literatura infantil” según las “edades”.

Por su parte, en cuanto a la escritura, también se propone “escribir con propósitos” como concepto funcional de la escritura.²²⁸

En cuanto a la escritura, darles desde el primer día de clase la oportunidad de que vean cómo el maestro escribe con distintos propósitos, aunque ellos no sean todavía capaces de leer lo que dice esa escritura. Y, sobre todo, darles desde el comienzo a los mismos alumnos la oportunidad de escribir, - no de copiar -, a menos que lo haga espontáneamente, sino de escribir, aunque sus trazos sean ilegibles para ellos mismos y para los demás (LIED M5, 1985, p. 17).

Como vemos, los documentos de LIED (1985) le otorgan un lugar de relevancia al hecho de que el “niño” comprenda “lo que es leer y escribir” (LIED M5, 1985, p. 4). Para definir esa comprensión se explicitan usos de lectura y escritura (pp. 5-6). Si bien la propia noción de *propósitos de lectura y escritura*, de bases cognitivistas presupone universalizaciones, en los

²²⁶ El significado “calidad” para referirse a los textos a leer en la escuela se extiende en las décadas posteriores. Nos referimos a los ya reseñados trabajos sobre el problema de la “selección de textos” de “calidad”, “calidad literaria”, o “calidad estética” (Andruetto, 2008; Bajour y Carranza, 2005; Carranza, 2006; Colomer, 2005).

²²⁷ Se trata de significados presentes en las definiciones de las políticas curriculares como las del DC MCBA L (1981), en las que proponía que el niño “aprecie el valor estético de la obra literaria” (p. 24). También se presentan en definiciones curriculares desde los noventa hasta la actualidad, como lo hemos señalado respecto de la proposición “valorar la literatura como experiencia estética” (DC CABA PL, 2004, p. 654).

²²⁸ Las referencias a “leer y escribir con propósitos” de LIED (1985) sostenidas en desarrollos conceptuales de la psicolingüística y la psicología cognitiva evidencian su presencia en la historia documentada del sistema educativo. Se trata de una presencia invisibilizada, si no desconocida, en las escasas referencias históricas de las políticas curriculares ancladas desde los años noventa en CABA y también en la producción de las perspectivas dominantes. Dichas políticas y producción de las perspectivas se arrogan la autoría o responsabilidad de haberlas inscripto y propagado en la formación docente. Se trata de una evidente operación de deshistorización que, insistimos, o invisibiliza o desconoce una historia de continuidades en la vectorización de definiciones curriculares, acaso como mecanismo de autolegitimación.

LIED (1985) se abreva en las características del lenguaje de los alumnos en el territorio de la MCBA²²⁹ (LIED M5, 1985, p. 7).

La presencia de los planteos instrumentales o usos funcionales concernientes a la lectura y la escritura estaban ya de manera incipiente en los materiales del PROCAD (1979-1980), ligados al significado de “comunicación eficaz”. En LIED (1985) se desarrolla con mayor profundidad la noción funcional asignada a la lectura y la escritura. No obstante, la centralidad otorgada a la “lectoescritura” no supone la omisión del propio nivel lingüístico del área, esto es, la enseñanza del “lenguaje” abstraído de la enseñanza de la lengua. Por el contrario, les son asignadas un lugar de relevancia a las definiciones lingüísticas, presentes en las remisiones al trabajo con la “conciencia lingüística” (LIED M5, 1985, p. 61) para que promueva en los alumnos una “conciencia de su gramática” (p. 63), y la “conciencia sintáctica” (LIED M5, 1985, p. 80), además de la “conciencia fonológica” (p. 89). De acuerdo con lo expresado, los documentos de LIED (1985) atribuyen un lugar preponderante a la *faceta lingüística* de la alfabetización (Soares, 2017, 2020). Respecto de esto último, si bien se insiste en la centralidad de la consideración de la “lectura” como “comprensión” (p. 73), se promueve a la vez un trabajo que busca reconocer las “unidades sonoras” del “lenguaje hablado” (p. 73). Este trabajo sobre las “unidades sonoras” remite a las investigaciones enmarcadas en desarrollos vygotskianos y propone una “secuencia”²³⁰ de enseñanza para abordar la “conciencia fonológica”. Además de enfatizar el abordaje didáctico de desarrollo de la conciencia fonológica se postula la necesidad de realizar un trabajo específico sobre la “conciencia gramatical”, ya que esta favorece “el aprendizaje de la lectura” (p. 83).

Hemos referido de qué manera en los documentos de LIED (1985) se alienta una concepción funcional de lectura y escritura que no suprime el tratamiento de la faceta lingüística de la alfabetización. En este sentido, hemos relevado que se efectúan severas críticas al aprestamiento y la presuposición de la madurez para la lectura (LIED M3, 1985, p. 3). De acuerdo con el reconocimiento de la presencia de las posiciones de base psicologicista que desde los módulos de PROCAD (1979-1980) supeditan el tratamiento de los contenidos a las características evolutivas de los alumnos, en los LIED (1985) hay un pronunciamiento en torno de su consideración. Si bien se reconoce el valor de tener en cuenta las etapas del “desarrollo del niño”

²²⁹ Esta diferenciación sobre el lenguaje de los alumnos en el territorio constituye una diferencia respecto de las orientaciones curriculares que anteceden a LIED (1985), como el PROCAD y el DC MCBA L (1981). También de las políticas curriculares que advienen con posterioridad, sobre todo desde la década de los noventa hasta la actualidad, en las que prevalece la noción de un sujeto universal (cfr. Sawaya, 2018b).

²³⁰ Resulta notoria la presencia de orientaciones de significados ligados a la secuenciación de actividades y contenidos en tanto no son privativas de las orientaciones de los años noventa, sino que se remontan a décadas previas. Específicamente nos referimos a las orientaciones de los años noventa que se presentan así mismas como “innovadoras” en cuanto a sus planteos de evitar la “fragmentación” de las actividades de enseñanza (cfr. Lerner, 2001). Al omitir la presencia de orientaciones de políticas curriculares previas ligadas a la realización de “secuencias” abonan un efecto de deshistorización, propio del presentismo ahistórico de las reformas. Sobre las estrategias y efectos de deshistorización volvemos más adelante.

(LIED M3, 1985, p. 29) se cuestiona una “pedagogía de la espera” (p. 30). Se propone, entonces, una “acción cooperativa del educando y educador” (p. 31).

En los documentos de LIED (1985) se sintetizan diversos desarrollos teórico-metodológicos respecto de la alfabetización. En efecto, entre ellos se citan los desarrollos de Ferreiro y Teberosky (1979) que, como ya argumentamos respecto de las perspectivas didácticas dominantes, ocupan un lugar central en las políticas curriculares de la región. Esto se debe, como hemos explicado y volvemos a hacerlo más adelante, por el impulso dichas líneas dominantes adoptan en su vínculo con las definiciones de los organismos internacionales. Evidentemente, Braslavsky -autora de los contenidos de los módulos de LIED (1985)- se encontraba al tanto no solamente de las producciones de la perspectiva psicogenética, sino de las difusiones de sus planteos como parte de la agenda curricular impulsada desde agencias del Estado y organismos internacionales. Es por ello que en los módulos de LIED (1985) se documenta la producción de la perspectiva psicogenética y sus distintos grados de incidencia en países de la región, como México. Pero dicha documentación trae aparejados señalamientos críticos. Por ejemplo, al referirse a los desarrollos de Ferreiro y Teberosky (1979), en los módulos de LIED (1985) se plantea:

Las autoras sólo hablan de planificación de actividades siguiendo el ritmo y la originalidad de la construcción del aprendizaje en el niño y de arreglos del aula. Pero, a pesar de estas recomendaciones se han puesto en práctica programas para la enseñanza inicial que se atienen a las pautas conceptuales de los sistemas de escritura. Los materiales están constituidos por cartones de colores distintos (fichas numeradas)²³¹ para cada nivel de los patrones evolutivos cuyo propósito es facilitar actividades, ya sea:

- para hacer análisis silábico de los textos
- comprender las características del sistema alfabético de escritura y otros similares

Se dice, que con estos materiales, se busca:

- promover la confrontación de ideas entre los niños
- suscitar conflictos cognitivos [...] (LIED M4, 1985, p. 55).

Como vemos, se revelan las traducciones de los desarrollos conceptuales de Ferreiro y Teberosky en propuestas de enseñanza. Según hemos indicado, constituyen propuestas promovidas por agencias del Estado en países de la región. No obstante, en los LIED esos desarrollos y propuestas se evalúan desde una mirada crítica. Así, entonces, al cotejar esa producción de la perspectiva psicogenética, que ejerce una pretensión dominante en la región, y

²³¹ En nota al pie, se indica que el material es “Propuestas para el aprendizaje de la lengua escrita. Dirección General de Educación Especial, SEP México, 1983”. En esta referencia se evidencia cómo los planteos de Ferreiro y Teberosky (1979) empiezan a formar parte de las políticas curriculares de la región, es decir, de qué manera se interseca la producción de las autoras con la propia política curricular. Desde LIED (1985) esta intersección es puesta en revisión crítica.

el alcance de sus posibilidades en relación con el trabajo docente de enseñar, se plantean algunos reparos:

Por nuestra parte agregaríamos dos recomendaciones:

1) que se eviten las denominaciones de niño "pre-silábico", "silábico" o "alfabético", por tres razones:

- a) porque estratifican y cristalizan etapas que se suponen evolutivas,
- b) porque en ningún caso se aconseja rotular a un niño y en éste se justifica aún menos,
- c) porque puede confundir a los no iniciados con terminologías usadas para métodos de lectura muy discutibles.

Debemos tener en cuenta que las autoras, sólo usan la expresión de "nivel pre-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético".

2) Abandonar toda pretensión de elaborar un método de enseñanza según la progresión de los patrones evolutivos. Esto podría interpretarse como la justificación teórica de un método emparentado con los métodos fonéticos, que [...] han sido desechados (LIED M4, 1985, p. 56).

Dichos reparos se pivotan en torno de los límites que presentaría ajustar una propuesta de enseñanza a patrones evolutivos. También, alrededor de la inadecuación del traslado de categorías asignadas a “niveles de conceptualización” a una clasificación ontológica de los alumnos. Asimismo, los reparos giran sobre la necesidad de no abonar a la confusión al concebir los “métodos” como verdades indiscutibles.

La posición crítica expresada en LIED (1985) respecto de la necesidad de diferenciar la producción científica de las realidades propias del trabajo docente y del sistema educativo, evitando el derrame forzoso e inadecuado de esa producción a dichas realidades, da lugar a una historización de los métodos de alfabetización. Entonces, se abordan los métodos de enseñanza de la lectura y escritura, tanto aquellos que ponen el acento en la “codificación” como en la “comprensión” (LIED M6, 1985, p. 6).

La exposición de cada uno de los métodos, el desagregado de sus características, de sus “ventajas” y “desventajas” no conduce directamente a la manifestación de cuáles serían necesarios de ser adoptados oficialmente por los docentes. Sin embargo, es clara la posición de inclinarse por concebir a la lectura como la búsqueda de la “comprensión” y así, se ofrece una mirada crítica sobre los métodos sintéticos. Más allá de esta inclinación en torno de la necesidad de buscar la “comprensión” en la lectura, los métodos y su historia son puestos en valor por los documentos de LIED (1985), y ponen en valor, a su vez, a los docentes y al carácter creativo de su actividad. Los métodos, según lo expresado en el módulo, son “creaciones de los maestros”:

Los métodos nacen en las aulas, son creados y perfeccionados por los maestros en una sucesión de experiencias que emergen de la necesidad impuesta por su compromiso profesional para responder a las demandas crecientes de una población que acentúa su necesidad de aprender.

[...] Y.... quizás algún epistemólogo puede reparar en esta sucesión para rescatar la capacidad de autonomía que tiene la acción pedagógica (LIED M6, 1985, p. 75).

Puede observarse, de acuerdo con la cita, la atribución de significados de connotación positiva atribuidos a los métodos como parte de una historia de la alfabetización. Y esto dado que han “emergido” para dar respuesta a las demandas sociales a la institución escuela, respuesta que revela el tenor no pasivo sino activo de los docentes y la escuela, su creatividad²³². Asimismo, se destaca la adopción de una perspectiva histórica para abordar los métodos, por cuanto se presuponen coexistencias entre unos métodos y otros, y no desplazamientos, reemplazos o superación, en una suerte de seguimiento de una evolución lineal:

Sin referencias cronológicas precisas el análisis histórico nos interesa observar una sucesión coherente de métodos. Se puede advertir que no desplazaba a los anteriores, sino que coexistían con ellos. La evolución de los métodos en tan largo período sólo puede explicarse por la necesidad de responder a las exigencias internas de la acción interna ante la respuesta que se recibía en el acto de enseñar (LIED M6, 1985, p. 71).

Volvemos a insistir en que en la historización que realiza Braslavsky en LIED (1985) en torno de los métodos de alfabetización, la consideración de su diversidad no se atribuye a una progresión evolutivo-lineal. Más bien lo que la autora repone y vehiculiza, y como parte de una política curricular de formación docente, es el hecho de reconocer las expectativas sociales, las “demandas” ejercidas sobre la escuela y la alfabetización de los alumnos como determinante fundamental de la existencia de la diversidad de métodos. De allí es que sea posible entender los planteamientos críticos sobre enfoques pedagógicos que subsumen el trabajo de enseñar a los “patrones evolutivos”, omitiendo dichas “demandas” sobre la escuela como conformadoras de las expectativas sociales que recaen sobre ella. No se trata de que se impugne el aporte de las disciplinas científicas, como la lingüística o la psicología, por el contrario:

La mayor parte del anecdotario de los métodos ocurrió antes de la configuración de otras ciencias que se conectan con la pedagogía, Y el analfabetismo retrocedió gracias a la escuela cuando, además, el medio social promovía la necesidad de leer. Pero ahora, en la época de la interdisciplina, tratemos de asomarnos a la psicología y a la lingüística para reconocer, de acuerdo a nuestra capacidad, algo de lo que nos aportaron y nos pueden aportar (LIED M6, 1985, p. 75).

²³² En nuestro marco teórico hemos referenciado las contribuciones conceptuales de Viñao y Julia respecto de categorías tales como *cultura escolar* y *disciplina escolar*, recuperadas por Rockwell (2009) en su vínculo con el carácter creativo y vivo de las escuelas y sus actores (cfr, Julia, 1995, p. 149; Viñao, 2002, pp. 75-76).

Entonces, en LIED (1985) se moviliza una definición que busca atender no solo al conocimiento científico sobre la alfabetización, sino a la propia historia de la alfabetización, que involucra los saberes históricos localizados y acumulados en el trabajo docente, y a las expectativas sociales de que en la escuela los alumnos se alfabeticen. Esta definición explica por qué en LIED (1985) el debate sobre los métodos puede organizarse entre posturas pedagógicas o antipedagógicas:

Como se advierte, se mantiene la polémica en el ámbito de los métodos. Pero ya no se trata del combate entre dos enemigos: los fónicos y los globales. Ahora, la solución consistiría en suprimir ambos contrincantes declarando la guerra total a los métodos y también a la educación, por lo menos formal, y a la pedagogía. La crítica excede a las atribuciones de quienes nos movemos en el ámbito de la lectura. Los teóricos de la educación probablemente encuentren el parentesco entre esta postura y otras que coinciden con la desescolarización. Estas tendencias preocupan en América Latina y en el Tercer Mundo donde la escuela se considera como el agente más eficaz para resolver de manera perdurable el problema del analfabetismo. Para eso tiene urgente necesidad de mejorar su calidad y recuperar así su papel alfabetizador (LIED M6, 1985, p. 96).

Resulta interesante en función de la cita de LIED M6 (1985) volver acerca de qué es significado como posturas “pedagógicas” y “antipedagógicas”. Entre las posturas antipedagógicas se incluyen aquellas que plantean que “se aprende a leer leyendo”²³³, que plantean que la “lectura y la escritura no se enseñan, sino que el niño las construye” (p. 94). También otra postura que “no se preocupa por sistematizar la preparación y además desconoce la participación de cualquier método. Esta posición ha avanzado hasta negar la legitimidad de una pedagogía normativa y se revela contra una didáctica con normas” (p. 94). En LIED M6 (1985) se hace referencia y de manera explícita en nota al pie, a la perspectiva psicogenética²³⁴.

La propuesta de LIED (1985) se posiciona favorablemente respecto de la enseñanza y los métodos, aunque se aclara que con estos no se solucionan los problemas que acontecen en el trabajo docente de enseñar:

Por nuestra parte creemos en la importancia de los métodos aunque estamos convencidos de que ellos no agotan por sí mismos los problemas del aprendizaje de la lectura y por eso creemos que no son una panacea. Los problemas de la lectura solo pueden resolverse dentro de una concepción pedagógica comprehensiva, holística, normativa, con perspectivas sociales, culturales, políticas y filosóficas, que investigue los hechos educativos con las respuestas de otras ciencias a las cuales respeta e interroga, pero no se subordina (LIED M6, 1985, pp. 95-96).

²³³ Se trata de uno de los eslóganes educacionales (Dubin, 2019; Fonseca de Carvalho, 2001; Scheffler, 1970) -junto con “se aprende a escribir, escribiendo” o a “revisar, revisando”- propios de la perspectiva psicogenética (cfr. Castedo, 1995, Kaufman, 2007, Lerner, 2001). No obstante, Braslavsky en LIED M6, 1985, no ubica a Teberosky en la postura que plantea que “se aprende a leer leyendo”, sino en las posturas reticentes a la “participación de cualquier método”.

²³⁴ En efecto, la cita es de Teberosky (1984).

Tal como puede advertirse las definiciones de LIED (1985) abordan problemáticas vinculadas a la enseñanza desde una serie de movimientos específicos que describimos a continuación y que conforman, en buena medida, las particularidades históricas que dotan de identidad a dicha propuesta de formación docente. Por un lado, el tratamiento de las temáticas, problemas y debates educativos desde una perspectiva de pretensión científica, enmarcada en desarrollos actualizados para la época, con explicitación de extractos y citas que se corresponde con la producción de autores diversos, lo que muestra una pluralidad conceptual. Por otro, y en relación con lo último, esto es, la diversidad de perspectivas o posturas presentes y reconocidas como tales frente a los temas planteados, no se dejan de expresar posicionamientos particulares en los módulos que se corresponden con aquellos que posee la autora. Remarcamos que la autora es Berta Braslavsky, investigadora en alfabetización de reconocida trayectoria académica. Se trata, entonces, de una participación que promueve la toma de posición respecto de temas o asuntos considerados de relevancia en el marco de una política curricular, pero sin dejar de reconocer la existencia de otras posiciones posibles²³⁵.

Cabe hacer notar, asimismo, las circunscripciones históricas de las ideas, conceptos o debates planteados, el reconocimiento -aunque realizado de manera crítica- de la autonomía del trabajo docente, la coexistencia o amalgama de métodos de enseñanza como uno de los rasgos de su historicidad. Por último, las referencias constantes a las particularidades históricas, sociales y culturales de la Ciudad de Buenos Aires y su consideración como conformadoras de condiciones que tienen incidencia en la enseñanza y en el aprendizaje que involucra a los maestros, alumnos, en el marco de las escuelas y también a los padres. En suma, y como en uno de los documentos se registra:

Hemos procurado, no sólo en este último módulo sino también, a lo largo del curso, brindarle información, presentarle posiciones confrontadas, demostraciones, sobre los numerosos temas que se relacionan con la lectura, la escritura y su aprendizaje. Suponemos que si usted vuelve sobre los diagramas conceptuales y piensa sobre los contenidos podrá encontrar apoyo para su reflexión y para sus decisiones. Y que también sentirá la necesidad de buscar nuevas fuentes para mantener una actualización constante (LIED M7, 1985, p. 99).

Respecto de las vinculaciones que podría tener a nivel de lo documentado las propuestas de LIED (1985) del SICADIS, con las expresadas en PROCAD (1979-1980) y el DC MCBA L

²³⁵ Más adelante, a partir de la década de los noventa, se produce un cambio sustancial en los modos de configuración y operacionalización de las políticas curriculares. De modo tal que en el nivel temático-argumental y de las orientaciones y regulaciones curriculares, se busca que el trabajo de enseñar de los docentes se enmarque en una perspectiva didáctica particular frente a una única posible opción que sería la “enseñanza tradicional”. Se trata de una posición de características ahistóricas propias de las reformas (Viñao, 2002) que incluso se fragmenta y disloca de una historia reciente en términos de política curricular de formación docente, como lo representa LIED (1985).

(1981), se encuentra la relevancia asignada a la comunicación, el lenguaje, la lectura y la escritura de textos como vectores centrales del área Lengua. Se trata de una vectorización que entabla puntos de convergencias en el orden de los significados con las prerrogativas internacionales respecto de las directrices que debería tener el currículum del área en cuestión²³⁶. No obstante, se expresan diferencias entre las propuestas de 1979-1983 y las de 1984-1989, en el ámbito de la MCBA. En la producción de documentos de fines de los setenta y principios de los ochenta la configuración del área se supedita al objetivo de la “comunicación eficaz”, a las “teorías del aprendizaje” de raigambre psicogenética como fundamento psicológico y didáctico. Asimismo, a los estudios del discurso fundamentalmente, como basamento epistemológico, con escasa atención a las variables sociales y culturales y, por lo tanto, con preferente abordaje de las dimensiones cognitivas de base universalista e idealista. Los módulos del PROCAD (1979-1980) y DC MCBA L (1981) que conforman la propuesta curricular a nivel de lo documentado, promueven líneas en cuanto a la didáctica de la lengua y la literatura cuya documentación no se expresa, sino que se deriva e infiere de la trayectoria de los especialistas referentes que confeccionan la propuesta y cuya participación se consigna como “especialistas de contenido”, diferenciados de los “psicopedagogos”. Las referencias bibliográficas son consignadas en el apartado de “bibliografía”, pero en el discurrir de los módulos no se exponen ni confrontan lineamientos independientemente de la explicitación de los posicionamientos particulares que se hallan en dichos módulos.

Mientras tanto, como una de las diferencias de los módulos de LIED (1985) del SICADIS, se encuentran las remisiones a distintas perspectivas psicológicas -piagetianas y vygotskianas- confrontadas, más allá de que prevalezca una orientación enmarcada en estas últimas. De igual manera ocurre con las concepciones de lectura y escritura, los métodos -expuestos en sus avatares históricos-, las líneas que expresan divergencias o convergencias en torno del aprestamiento, así como en temas que no recuperamos, como la dislexia y las patologías del aprendizaje. Queda expresado un conjunto de posiciones en relación con temas que, al ser recortados y puestos en agenda, también resultan indicadores de posicionamientos particulares. Y, como es esperable que así suceda, en tanto política curricular con fines prescriptivos y regulatorios del trabajo docente de enseñar, se presenta una diversidad de desarrollos teórico-metodológicos. Muchos de los cuales resultan divergentes respecto de otros, pero sin dejar de atender a sus particularidades históricas.

²³⁶ En este sentido, resulta un aspecto a destacar la continuidad de la presencia de la OEA tanto en el asesoramiento realizado en la confección de los documentos del PROCAD (1979-1980) como su auspicio a distintas iniciativas de política educativo-curricular durante la década de los ochenta. Nos referimos al DC MCBA (1986) y al documento “Proyecto de formación del personal de educación para la renovación, reajuste y perfeccionamiento del sistema y proceso educativo”, fechado en 1987, de la Dirección Nacional de Educación Superior del Ministerio de Educación y Justicia y la OEA. Sobre este último documento volvemos luego.

También cabe destacar, como lo hicimos más arriba, que pese a que se toman posiciones en el marco de la expresión y explicitación de diversas líneas teóricas y metodológicas, se reconoce en varios momentos de la producción de estos documentos, la autonomía del docente, su papel creativo para la resolución de problemas y el hecho de instar a proseguir su formación de manera justamente autónoma, como lo expresa el extracto “sentirá la necesidad de buscar nuevas fuentes para mantener una actualización constante” (LIED M7, 1985, p. 99). La búsqueda de implicación en cierta forma de trabajo asociada a una “escuela para la democracia” encuentra un correlato en el tipo de control simbólico movilizado en los documentos. En este sentido, es innegociable la posición de asociar la lectura y la escritura como comprensión y favorecedoras del aprendizaje y, de allí se desprende una búsqueda de implicación del docente. Sin embargo, y a pesar de su carácter prescriptivo, la iniciativa de implicación del docente en una escuela para la democracia como pretensión dominante movilizadora de significados, no invalida una multiplicidad de maneras de alcanzarla. En este sentido de no invalidación es que entendemos la puesta en valor de los saberes docentes, de la historia de los métodos, del referir las realidades sociales y culturales de los alumnos y reconocer las expectativas sociales sobre la escuela.

Buena parte de los núcleos rectores de la propuesta de LIED (1985) se encuentran en el DC MCBA (1986) y también DC MCBA L (1986) como puede observarse en el análisis que hacemos a continuación.

4.2. Competencias, autoaprendizaje y lectura, escritura y alfabetización para la comunicación

En el marco del proceso de apertura democrática, con posterioridad a la dictadura militar (1976-1983), se produce una serie de transformaciones curriculares que expresan un estado de sintonía con la denominada “transformación democrática” (DC MCBA, 1986, p. 7). Uno de los antecedentes de esas transformaciones son los Lineamientos de la Política Educativa Municipal, de 1984. El DC MCBA (1986)²³⁷ establece que este documento estaba “destinado a enmarcar la

²³⁷ El DC está fechado en 1986, pero su vigencia se inicia a partir de 1987. Así se expresa en el Decreto N° 0795, en la Carpeta N° 232/SED/87: “Apruébase el Diseño Curricular que como Anexo I (fs. 397) forma parte integrante del presente decreto y que tendrá aplicación en los siete grados de escuelas primarias comunes dependientes de la Secretaría de Educación, a partir de la iniciación del ciclo lectivo de 1987” (DC MCBA, 1986, p. 7). En los créditos del DC MCBA (1986) figuran: Julio César Saguier, Intendente Municipal. Juan Francisco Correa, Secretario de Educación; Ma. Cristina Vesco de Carranza, Subsecretaria de Educación. Graciela Carbone, Dirección del proyecto. Emilce Botte, Berta Braslavsky, Graciela Carbone, Carlos Cullen, Herminia Ferrata, Sara Gutkowski, Isabel Ludueña, María Saleme, Elaboración del marco teórico. Sara Melgar y Ángela Martínez (Lengua) como integrantes del diseño de las disciplinas escolares (no consignamos los nombres de quienes diseñaron áreas de otras disciplinas). También participaron Carlos Silveyra, en la Colaboración en la selección bibliográfica para los alumnos. Silvia Braümmüller de Bardini, en la Coordinación general del Equipo de coordinadores distritales. Como vemos, participan la autora de los módulos LIED (1985) del SICADIS, Berta Braslavsky y otras dos especialistas, Sara Melgar y Ángela Martínez.

acción pedagógica de las escuelas municipales, en el contexto de las transformaciones democratizantes del país” (p. 11). En términos de su extensión, el documento cuenta con 431 páginas -casi un tercio del DC MCBA 1981- y, particularmente, el área Lengua consta de treinta páginas. Consideramos necesario aclarar que, a la hora de efectuar nuestro análisis nos remitimos a tres partes definidas del DC MCBA (1986): el “Encuadre general”, el “Modelo didáctico” y, dentro de este, a la “Disciplina curricular Lengua”. De la primera parte escogemos fragmentos que nos permiten ubicar significados y conceptos asociados a las competencias, el aprendizaje, el trabajo de enseñar y al lenguaje, fundamentalmente. De la parte referida al “Modelo didáctico”, relevamos significaciones y conceptualizaciones relacionadas con el trabajo de enseñar y sus posibles relaciones con las características del desarrollo de los niños. En cuanto al apartado sobre la “Disciplina Curricular Lengua”, cabe aclarar que está estructurado en cinco partes: “Enfoque didáctico”, “Objetivos generales”, “Objetivos”, deslindados de primero a séptimo grado, y “Contenidos”, también desglosados grado a grado. Nos detendremos, principalmente, en el “Enfoque didáctico”, por cuanto expresa, de manera manifiesta, las características que se le buscan imprimir al área, a la vez que se presentan posicionamientos reconocibles en torno de la escuela, la enseñanza, los saberes disciplinarios y didácticos, entre otros. Sin embargo, comenzamos con la necesaria referencia a otras partes del DC MCBA (1986).

En el texto del decreto de aprobación²³⁸ del DC MCBA (1986) de manera explícita se indica que “la organización curricular debe promover la formación de los alumnos en lo que atañe a su identidad sociocultural, a su competencia comunicativa y su quehacer científico de modo congruente con todas las jurisdicciones del país”. Al postular la promoción de la formación en la “competencia comunicativa”, se le da continuidad a la iniciativa de política curricular previa, esto es, proponer como objetivo del área Lengua la “comunicación eficaz” (que aparecía en los PROCAD, 1979-1980 y el DC MCBA L, 1981), pero revistiendo dicha iniciativa con un concepto específico proveniente de los estudios de la etnografía de la comunicación²³⁹.

En el apartado “Encuadre general” del “Marco teórico” y, dentro de este, puntualmente en la parte que corresponde a “Educación”, se presentan algunos significados que resultan convergentes con los de la política curricular previa a la recuperación democrática, aunque con algunas variaciones particulares, a la vez que se inscribe en un contexto de influencia internacional, como lo hemos analizado a partir del seminario de Kassel (OCDE [1972] 1974). Nos referimos al concepto de “competencias” asignado a la ponderación del saber-hacer como una de las directrices de la política educativa. Si en el DC MCBA (1981) se presentan

²³⁸ Decreto N° 0795. Carpeta N°232/SED/87.

²³⁹ Nos referimos al concepto de Hymes (1971, 1972).

significaciones de connotación positiva respecto de la “resolución de situaciones problemáticas”, en el DC MCBA (1986) se plantea:

La educación básica pretende apuntar a “generar un conjunto de aprendizajes que permita lograr las competencias requeridas por las situaciones comunes, corrientes y constantes del presente y haga posible los desempeños esperados en el futuro previsto”²⁴⁰ (p. 21).

En esta cita se refleja un arco de significados a través de los cuales se vinculan “educación básica” provista por el Estado, “competencias requeridas” para las “situaciones de la vida del presente” y “desempeños esperados del futuro”. En otros términos, el DC MCBA (1986) parece reflejar como significado nuclear asociado a la educación la formación en las “competencias” que permitirían resolver “situaciones” del “presente” y el “futuro”. De hecho, se manifiesta que la educación básica “apunta, entonces, a las competencias educativas que debe lograr el educando: los conocimientos, la instrumentación y las actitudes para conocer, para hacer y para participar” (p. 21). Es decir que la definición curricular acerca de las “competencias” está presentando tres dimensiones: conocimientos, acción y participación. Si bien se trata de dimensiones que evidencian convergencias con los significados asociados a las definiciones adoptadas en el seminario de Kassel (OCDE [1972] 1974, p. 37), en cuanto a la necesidad que contener una formación en “capacidades, conocimientos y actitudes”, se destaca el significado “participar” relacionado con las “actitudes” que se espera que logre el “educando”. Consideramos que tanto “participación” como “democracia” (presentes además en la propuesta de LIED) son dos significados distintivos de la periodicidad 1984-1989. No obstante, pese a reconocer dichos significados distintivos, se advierte, insistimos, una continuidad, pero no solo entre definiciones tales como formar en “capacidades, conocimientos y actitudes” (seminario de Kassel, OCDE [1972] 1974) y deber lograr “conocimientos, instrumentación y actitudes” (DC MCBA, 1986). También la continuidad se evidencia en la posterior división de los contenidos escolares acaecida a partir de los años noventa en “contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales” (Mauri Majós, 1993, p. 86). Otro significado presente el DC MCBA (1986) es el de “aprender a aprender” o “autodidaxia”, que se conserva desde los módulos de PROCAD (1979-1980) y el DC MCBA (1981), como ya lo consignáramos oportunamente. Se reiteran significaciones asignadas al aprendizaje que lo centralizan como clave de las políticas curriculares, en consonancia con prerrogativas de carácter global –así lo observamos en el análisis del seminario de Kassel (OCDE [1972] 1974)-. En efecto, se retoma la idea de “aprender a aprender”²⁴¹ propia de la formación en competencias (del Rey, 2012, Sawaya, 2016). Se señala en DC MCBA (1986):

²⁴⁰ Se trata de una cita de Romero Brest, Gilda (1984) “Hacia una ética del compromiso. Mira de una educación para la democracia”, en: *Propuestas para el debate educativo en 1984*. Buenos Aires: CEAL.

²⁴¹ Las proposiciones tales como “aprender a aprender” o “aprender para toda la vida” adquieren mayor impulso a partir de la Declaración de Jomtiem de 1990, como vemos en la parte siguiente de esta tesis.

El concepto de autodidaxia supone entender que el sujeto de proceso educativo debe ser concebido activo, participante, creativo [...] En síntesis, se trata de *aprender a aprender* para continuar y conducir la autoeducación (p. 21).

Este planteo, al igual que los modos bajo los cuales se efectúan en los documentos antes mencionados, va a tener implicancias en el trabajo docente de enseñar:

La educación básica requiere un replanteo pedagógico que abarca tanto la educación inicial como la primaria y media. Sin ese replanteo [...] [se] permitirán el logro de la autonomía y autosuficiencia para el aprendizaje (p. 22).

La cita indica, nuevamente, la estrecha ligazón entre la iniciativa de ponderar el “aprendizaje” - autónomo y autosuficiente- y el “requisito” de un “replanteo pedagógico”. Más adelante, al precisar las “funciones de la escuela” (p. 23) se retorna a significados y conceptos vinculados a la “formación en competencias”. Se trata de referencias reiteradas e inscriptas en otros documentos analizados de fines de los setenta e inicios de los ochenta, además de estar propagados a través de la producción de documentos de organismos internacionales también referidos en esta tesis, en torno de la asociación de conocimientos orientados a la “resolución de problemas” y de la “vida cotidiana”:

Es fundamental que la escuela sepa integrar -en la persona del alumno- [...] los conocimientos científicos y técnicos y la competencia del sujeto para resolver los problemas de la vida cotidiana (p. 25).

Y más adelante, aunque inscribiéndolas en la necesidad de “volver a formas democráticas de la vida” y la responsabilidad de “llevar al terreno de la acción pedagógica un proyecto educativo para un país en transición a la democracia” (p. 29) -inscripción que da cuenta de especificidades históricas ya apuntadas por nosotros- reaparece la alusión a la formación en “competencias”, en función de que la escuela contribuya a cumplir con “eficacia” las “exigencias del mundo de hoy”:

Las necesidades básicas hacen que los aprendizajes que permiten lograr competencias para poder cumplir con eficacia a lo largo de la vida, tareas y responsabilidades, se resuelven en una educación de doble circuito [...] La Institución, hoy tiene como meta preparar para un mundo cada vez más exigente (p. 30).

Como vemos, se hace explícita la necesidad de una formación en “competencias” para un “mundo” que presenta “exigencias”. Dichas exigencias no son esclarecidas, es decir, se presuponen, así como cuáles serían las “tareas y responsabilidades” que habría que cumplir con “eficacia”. Asimismo, y respecto de los maestros, si el autoaprendizaje requiere de un “replanteo pedagógico” este aparece cifrado, en parte, en las “tareas del docente” (p. 39). De este modo se plantea aquello que “compete” al educador:

[...] orientar al alumno para que construya su propio conocimiento. Esto será posible en la medida en que adopte como punto de partida los intereses del alumno, sus competencias para conocer y para comunicarse [...] Seleccionar estrategias metodológicas que mejor se adapten a las construcciones cognoscitivas (p. 39).

La centralidad del aprendizaje y de las “construcciones cognoscitivas” del alumno como punto de partida de la “acción pedagógica” resultan significados extendidos y movilizados desde las orientaciones de política curricular expresadas en documentos, desde fines de los setenta e inicios de los ochenta. Incluso, se configura el trabajo de enseñar entendido como de “orientar” a la “construcción del propio conocimiento”²⁴². En efecto, de acuerdo con esta última formulación, puntualmente en el apartado del DC MCBA (1986) denominado “Perfil del educando” (pp. 41-72) se sintetizan las etapas del desarrollo infantil desde la epistemología genética, aspecto que muestra una continuidad, más allá de sus variaciones, con las consignaciones efectuadas respecto del desarrollo en el DC MCBA (1981). Posteriormente, en el apartado “El problema de la metodología”, se vuelve con insistencia a las formulaciones piagetianas relacionadas con el trabajo de enseñar, sobre el que se plantea, con referencias a la “Escuela Nueva” (DC MCBA, 1986, p. 84). Así, se señala que:

El trabajo colectivo no es sinónimo de trabajo pasivo, no es el momento de la “explicación superflua” como lo llamaba Freinet, o del “verbalismo de la palabra”, como lo llamaba Piaget. Es el momento donde maestros y alumnos planean una tarea común, formulan un proyecto, plantean preguntas, [...] (p. 86).

Pueden advertirse a partir de este extracto las intersecciones entre perspectivas sobre el desarrollo de raigambre piagetiana y metodológicas del escolanovismo. También se reflejan significados de connotación negativa atribuidos a la verbalización de conocimientos, su transmisión, ubicando en su lugar la realización de “proyectos”, “planteo de preguntas”, plan de “tarea común”, tal como aparecen representadas en las producciones documentales internacionales analizadas, junto con las jurisdiccionales de fines de los setenta e inicios de los ochenta (PROCAD (1979-1980); DC MCBA, (1981); OCDE [1972] 1974). En efecto, se reitera el significado de proponer situaciones problemáticas (como en el DC MCBA, 1981) y la priorización de la actividad cognitiva del sujeto desde una noción de sujeto universal:

En esta perspectiva el docente:

- a) Planteará situaciones problemáticas que susciten la actividad estructurante del niño.
- b) Movilizará a un niño activo que al enfrentar un problema formula hipótesis compara, ordena, selecciona, clasifica, reformula sus hipótesis, busca regularidades, reorganiza datos, etc. (DC MCBA, 1986, p. 87).

²⁴² Se trata de un eslogan educacional cuya presencia tiene una larga duración en las políticas curriculares de la región (cfr. Fonseca de Carvalho, 2001, pp. 102-105).

Cabe destacar las consideraciones efectuadas sobre el lenguaje, en el “Perfil del educando”, al cual se define como un “proceso de interacción a través de la palabra, entre personas que actúan en un contexto social” (DC MCBA, 1986, p. 59). Las referencias al lenguaje se realizan de modo tal que se expresan y confrontan distintas perspectivas, sobre todo piagetianas y vygotskianas, en una manera de tramar los significados, conceptos e ideas en sintonía con los módulos de LIED²⁴³ (1985) del SICADIS. De hecho, en no escasas oportunidades se hacen referencias a los distintos módulos, entre ellos el LIED²⁴⁴ M2 (DC MCBA, 1986, p. 60), el LIED M 5 (DC MCBA, 1986, p. 61), LIED M4 y M6 (DC MCBA, 1986, p. 63). Expresamos más arriba que buena parte del trabajo conceptual y metodológico presente en LIED (1985) constituye un antecedente de la política curricular del DC MCBA (1986). Así lo confirma el mismo documento, al remitir a los módulos del SICADIS -más arriba citados-, e incluso al plantear que las “orientaciones” (se refiere a las que resultan de investigaciones sobre “lectura inicial” realizadas desde la Dirección General de Planeamiento de la MCBA) “se encuentran en los objetivos del área lengua de la propuesta curricular y en los módulos 5 y 6 del SICADIS” (DC MCBA, 1986, p. 63).

Al atender al “Enfoque didáctico” para el área Lengua, en el DC MCBA (1986) se plantean reflexiones con el propósito de que “permitan identificar problemas y hacer de esta propuesta curricular un instrumento que contribuya a superarlos” (p. 113). Una de estas se refiere al hecho de la división que parecería estar establecida entre “el lenguaje fuera de la escuela y dentro de la escuela” (p. 113). Es así como se plantea que “el niño que llega a la escuela es un hablante, es competente para comunicarse con otros hablantes [...] sabe usar su lenguaje y se desempeña en situaciones comunicativas” (p. 113). De allí, que se proponga reflexionar acerca de la relación entre el sujeto-niño hablante de una lengua y el área Lengua en la escuela, en términos de un desajuste que habría entre los saberes del niño y la propuesta de enseñanza escolar:

Consideramos que hay una gran diferencia entre la forma en que el niño construye su saber espontáneo y efectivos acerca del lenguaje y la forma en que la escuela le propone [...] Lengua dentro de la escuela está constituida por una serie de prácticas no integradas (lengua oral y lengua escrita; literatura y gramática; recepción y producción) con predominio de la descripción como método y un cuerpo normativo ya establecido que el niño debe aprender [...] el niño percibe el lenguaje escolar como un objeto extraño a su experiencia. Esta percepción, que podemos llamar visión extrañada del lenguaje, se acentúa con la interposición de esquemas descriptivo entre el hablante niño y su actuación lingüística concreta (p. 113).

²⁴³ No resulta casual que Berta Braslavsky haya sido una de las integrantes del equipo de especialistas que elaboró el “Marco teórico” en el cual se inscribe este apartado y la sintonía expresa entre este “Marco” y los módulos de LIED (1985), en su referencia al lenguaje.

²⁴⁴ Recordamos que se trata de los módulos de LIED (1985).

En este extracto se presentan una serie de significados recurrentes en sus connotaciones y asociaciones respecto del “habla natural” del niño y la propuesta metodológica de la escuela. También, y en estrecha relación con estos arcos de significados, se hace remisión a conceptos referidos a dichos significados: “actuación” y “desempeño” (“actuación lingüística”) y “saber espontáneo y efectivo acerca del lenguaje” (“competencia lingüística”), “el niño es un hablante competente” (“competencia comunicativa”) ligados al “lenguaje fuera de la escuela”. La “descripción como método”, “esquemas descriptivos”, “prácticas no integradas”, “cuerpo normativo”, operan como significados de connotación negativa proyectados al “lenguaje dentro de la escuela”.

Se dispone así una suerte de relación opositiva entre dos espacios. Uno de ellos es el “fuera de la escuela” en el cual se presentan significados como “espontaneidad”, “saberes”, “competencia”, “actuación”. El otro espacio es el “dentro de la escuela”, asociado a “normatividad”, “descripción”, “interposición”, “visión extrañada”. Las características del espacio “dentro de la escuela” permiten “identificar un problema” al cual “la propuesta curricular”, en tanto “instrumento”, contribuiría a “superarlo”. Es en este cuadro de situación que se inserta la propuesta curricular, esto es, a partir de la objeción del tratamiento didáctico que la “escuela” le daría a la enseñanza de la lengua, en tanto la entendería como “sistema” que puede describirse. De hecho, el documento curricular esboza una breve historia de los estudios lingüísticos cuyo ápice es la idea de lengua como sistema, atribuida a los desarrollos teóricos de Saussure (1945). Luego de hacerlo, ensaya un estado de la cuestión de la enseñanza -sin mayores referencias históricas que inscriban aquello que resulta observado- que define como “transferencia de métodos”, ya que lleva a un “divorcio” entre lo que se “inculca” -el saber- y las “prácticas lingüísticas²⁴⁵”, aspecto antes significado como “visión extrañada” o “interposición” sobre estas:

No cuestionamos aquí el método estructural, sino la transferencia del método de la ciencia al método del aula que da como resultado el divorcio entre las prácticas lingüísticas del niño y el saber que se le inculca, del cual podemos decir que ha perdido horizonte pedagógico (DC MCBA L, 1986, p. 114).

A partir de esta crítica apuntada sobre el supuesto estado de situación en el que se encontraría la enseñanza de la lengua, según el documento curricular, se plantea una pérdida de “horizonte pedagógico”, esto es, la insubordinación de los saberes disciplinarios respecto de los saberes didácticos. En este sentido, se mantiene vigente la orientación curricular del PROCAD

²⁴⁵ Nótese la presencia extendida de la expresión “prácticas” a lo largo de cuatro décadas de políticas curriculares. Hemos localizado y referido las expresiones “práctica de la comunicación” (cfr. OCDE [1972] 1974), “práctica del lenguaje” (cfr. PROCAD FA M2, 1979), “práctica de situaciones reales de comunicación” (cfr. LIED M2, 1985), “prácticas lingüísticas” (cfr. DC MCBA L, 1986) y “prácticas del lenguaje” (cfr. DC CABA PL, 2004; DC CABA PL, 2019).

(1979-1980) y DC MCBA L (1986) en relación con el estudio de la lengua asociado a la “comprensión” y “producción” de “discursos”, que se cifra en el “doble enfoque de lenguaje”. En el DC MCBA L (1986) se emplean calificativos que reenvían significados de connotación negativa a la enseñanza de la lengua:

Señalamos dos derivaciones alarmantes de esta cuestión [...] Parece haber una forma legítima, escolar, de acercarse al texto literario que es transferencia del método descriptivo antes mencionado: se trata de partir, buscar correspondencias, analizar. [...] La segunda derivación muestra la inoperancia del instrumental descriptivo a la hora de que el niño debe pensar su lenguaje. En efecto, en la medida en que la disciplina-lengua impone al niño la descripción de un objeto dado de antemano y no explota su capacidad de descubrimiento [...] lo deja librado a la presión de diversos y seductores discursos sociales [...] (DC MCBA L, 1986, p. 114).

Como orientación alternativa respecto de la “cuestión” apuntada, la “propuesta” del DC MCBA L (1986) apunta a efectuar un ordenamiento particular de la relación entre saberes disciplinarios y saberes pedagógicos y didácticos que deriva en una subordinación de los primeros en los segundos. Hemos dicho que se trata de una continuidad de las orientaciones curriculares establecidas desde fines de los setenta, pero con la variación de movilizar la expresión y significado “competencias”:

Se trata de subordinar los aportes lingüísticos al marco pedagógico, seleccionando aquellas ideas y orientaciones que parecen más adecuadas para estimular las competencias del niño (p. 114).

En efecto, en este extracto y el anterior, se alude el concepto de *competencia comunicativa* (Hymes, 1971, 1972), ya referido en el texto del Decreto N° 0795. Carpeta N°232/SED/87. Desde dicho concepto se caracteriza al niño como “hablante” y logra constituirse como punto de partida para la propuesta curricular del área. De acuerdo con ello, se propone una dependencia del cuerpo de saberes lingüísticos hacia la propuesta pedagógica, porque así se orientaría al estímulo de dicha competencia en el niño. Incluso, más aún: sería la didáctica “el horizonte pedagógico”, como eje central ordenador del área, la que sería capaz de regular, en tanto encuentra en la política curricular un mecanismo de vehicular, las competencias del alumno. “Estimular las competencias del niño” requiere “ideas y orientaciones”: “la noción del hablante competente”, “la lengua de uso como punto de partida”, “el lenguaje como actividad”, “el trabajo sobre unidades amplias: texto y discurso” (DC MCBA, 1986, p. 114). Reiteramos que resulta evidente la presencia de una continuidad ya expresada en una serie de significados e ideas que se hallan en los módulos del PROCAD (1979-1980) y en el DC MCBA L (1981). Nos referimos, por un lado, a sus correspondientes postulaciones de la necesidad de adoptar un “doble

enfoque”²⁴⁶ como “fundamento del área”²⁴⁷. Por otro lado, la indicación de trabajar con unidades como el “texto” o el “discurso”, también ya presentes en las orientaciones de los mismos documentos. Asimismo, la centralidad otorgada al lenguaje entendido como “actividad” (DC MCBA L, 1986, p. 115). Por último, la asignación del significado “reflexión” a aquello que debería hacer el “sujeto hablante” con las “estructuras lingüísticas”, pues se “observan” y “entienden” en su “funcionamiento comunicativo”, “reflexionando” sobre sus propias “prácticas lingüísticas” (p. 114) a partir de “necesidades comunicativas” porque se trata de promover el “desempeño con fluidez” en “distintos contextos y situaciones de comunicación” (p. 115).

No obstante, más allá de las convergencias identificables entre DC MCBA L (1986) y los documentos curriculares del período anterior, dicho diseño curricular manifiesta algunas particularidades, tanto en el nivel de los significados como en el conceptual. Por ejemplo, “competencias” se convierte en un significado aludido en reiteradas ocasiones para validar cuál sería el foco al que se dirigiría la enseñanza. Sin embargo, conceptualmente se especifican distintos tipos de “competencias”: “competencia gramatical”, “competencia pragmática” (p. 114), “competencia morfológica” y “competencia sintáctica” (p. 115). Asimismo, y como otra de las especificidades del DC MCBA L (1986) se tematiza la “diversidad lingüística” de Ciudad de Buenos Aires, ya referida en LIED (1985), como es el caso de la orientación de “partir de los registros propios del niño y proponerle el juego con otros registros y variedades” (p. 115).

En el plano metodológico, se orienta la enseñanza de la lengua desde un “proceso de aprendizaje heurístico o inductivo”, ya que se apunta que “la gramática y la normativa” se van “reconstruyendo en forma gradual” a partir de “la reflexión sobre las construcciones que impone el discurso” (p. 115). De este modo queda planteado el establecimiento de regularidades desde “caso particular”, pensado como un “descubrimiento de reglas” basado en la “reflexión”. Pero la “reflexión lingüística” (p. 115) debe orientarse, entre otros aspectos a considerar: “reforzar la noción de tema y comentario sobre cualquier discurso que se comente y/o lea”, “inducir los significados en las funciones”, “producir textos de variada extensión”, en el primer ciclo. En el

²⁴⁶ En los documentos del PROCAD (1979-1980) respecto del “doble enfoque del lenguaje” se aclara que no solo está integrado por los conocimientos “acerca del fenómeno del lenguaje”, sino por los “aportes de la psicopedagogía” (PROCAD, FA 2, 1979, p. 7). De este modo, se pone de manifiesto una estructura particular del área. Los conocimientos del lenguaje dan cuenta de su abordaje como “objeto de estudio” pero los “psicopedagógicos” permiten considerarlo como “actividad de comunicación” (p. 9). Vemos así la estrecha relación entre estas proposiciones y las del DC MCBA L (1986) de “subordinación” de los “aportes lingüísticos” al “horizonte pedagógico” para impedir el “divorcio” de las “prácticas lingüísticas” y el “saber” (sobre la “lengua”).

²⁴⁷ Oportunamente, al ingresar en el análisis del plano documentado de las décadas posteriores se observa un claro predominio de algunas de las perspectivas dominantes, en tanto se agencian en la política curricular. Se observa en esta la permanencia del arco de significados de connotación positiva atribuidos a la preeminencia de los saberes didácticos por sobre los saberes disciplinarios, con la diferencia, respecto de las políticas que anteceden, de que extreman la subordinación de los saberes disciplinarios al punto de su relegamiento, desplazamiento o, incluso, su omisión. Volvemos sobre este punto más adelante.

segundo ciclo: “sistematizar mecanismos de coherencia tendientes a la conservación del tema y el control de las transiciones del discurso”. Para el tercer ciclo, la “reflexión lingüística” debe propiciar “un acercamiento al vocabulario formal (sintáctico y morfológico) [...] sistematización de clases funcionales [...] si se han cumplido etapas previas de comprensión de los contenidos comunicativos de los mensajes” (p. 116). Tal como puede advertirse, ocupan un lugar destacado en las definiciones curriculares significados como “comunicación”, además de “producir textos” (escritura), “comprensión de los contenidos comunicativos” (lectura y/u oralidad), “discurso que se comente y/o lea” (oralidad y lectura). En dichas definiciones se asigna a la lengua el lugar de la “reflexión” sobre la actividad de “comprensión” y “comunicación” realizada con anterioridad. Y todo este trabajo se debe orientar a partir de una “metodología de la construcción” (p. 116). Observemos de qué manera prevalece en las propias orientaciones de política curricular del DC MCBA L (1986) una convergencia manifiesta respecto de las expresadas en los documentos curriculares de 1979 y 1981 en aquello que concierne al diseño del área Lengua. Nos referimos a la centralidad otorgada a la “comunicación”, entendida como “comprensión”, “producción” y “comentario” de textos y a la enseñanza de la lengua entendida como actividad de “reflexión” sobre distintos aspectos de la “comunicación”.

Para el DC MCBA L (1986), hay tres aspectos que “vertebran todo el proceso, sirven para que el maestro organice su trabajo: la lengua oral, la escritura y la sistematización de experiencias lingüísticas de los niños” para “convertirse en acción, en lengua viva”. Entonces aquello sobre lo cual se “vertebra” el área, en tanto se vuelve su fundamento y define su estructura, es la “comunicación”²⁴⁸. La “comunicación” posee un carácter “vivo”, que es “acción”, y que debe ser resguardado, proveyendo un lugar central a la lectura, escritura y oralidad, “experiencias y prácticas lingüísticas”, porque son “la lengua en uso” -como punto de partida- sobre las cuales se busca la “reflexión” y “sistematización”, de forma “gradual”:

El niño construirá su discurso estandarizado, el que le permitirá una mejor inserción escolar y social. [...] El material provisto por la lengua oral (maternal, regional) servirá para que el maestro trabaje favoreciendo los aspectos motivacionales, cognitivos y funcionales de la lecto-escritura. Es imprescindible que comprenda [...] que el propósito de leer y escribir es, fundamentalmente, la comunicación (p. 116).

²⁴⁸ Volvemos una cita del DC MCBA L (1981) para graficar cómo es retomado del significado “vivo” reenviado a “lengua” en el vínculo con la “comunicación”: “El discurso es la unidad real de comunicación, tanto oral como escrita. Iniciar el aprendizaje a partir del discurso o texto, estimulando las tareas creativas en lengua oral y escrita, es instalarse en el *hecho vivo de la comunicación* y no en esquemas abstractos que en alumno no logra internalizar. De esto surge una pauta metodológica: considerar el discurso como punto de partida de la enseñanza del lenguaje” (DC MCBA L 1981, p. 72). El destacado es nuestro.

Si bien, en determinados momentos del documento, se reconoce la “variación lingüística” (p. 114) se plantea de manera explícita la “construcción de un discurso estandarizado” como condición de una mejor “inserción escolar y social”, cuestión que debe darse a partir de su comprensión del “propósito leer y escribir” en cuanto se define por la centralidad de la “comunicación”. De allí que sea necesario, según el documento, el favorecimiento de los “aspectos motivacionales, cognitivos y funcionales” de la lectura y la escritura. En este sentido, resulta clara la orientación movilizadora en torno de formar en usos funcionales de la lectura y la escritura para la “inserción” del “niño”. De este modo, se establecen una serie de significados que permiten acercarse a la comprensión de los núcleos rectores de la propuesta curricular: la relevancia de la “comunicación” como objetivo terminal del área, que afecta a una “competencia” que puede “desarrollarse”: la “competencia comunicativa”. Para ello, resulta indispensable que el niño deba comprender qué es la “lectura y escritura” (p. 116), a la vez que el maestro debe favorecer sus aspectos “motivacionales, cognitivos y funcionales”. Asimismo, y específicamente como aspectos vinculados con la lectura, se disponen valoraciones o creencias condensadas en significados de connotación positiva: “la lectura debe ocupar un lugar destacado en la planificación docente”; “volver al libro como fuente, será pues, la otra gran meta” (p. 117); “privilegiar el placer de la lectura”, “que vean en la lectura una actividad gozosa y compartida”; “promover su valor de experiencia compartida” (p. 118).

Se registran orientaciones respecto de los “criterios básicos” en torno del “material de lectura”, frente a lo cual se aclara que opera una “valoración ideológica que no siempre es consciente”. Se propende a “seleccionar textos en función de los intereses de los chicos y de sus reales valores estéticos” y “no tiene sentido guiarse por la recomendación de un colega y conocer el contenido del texto junto a los alumnos” (p. 117). La primera aclaración apuntada pondera el interés de los niños, siendo el “interés” un significado de larga duración retomado de tradiciones escolanovistas. Pero también se apunta a priorizar “valores estéticos”, significado ya sedimentado en cuanto a su presencia en las definiciones de política curricular que hemos analizado y que se prolonga en las orientaciones curriculares de las décadas venideras. La segunda aclaración refiere una evaluación al propio acto de seleccionar textos como parte del trabajo docente, y que se busca justificar en los saberes pedagógicos movilizados curricularmente. Este tipo de evaluaciones constituyen una instancia del control simbólico que evalúa el propio dispositivo de implicación, en tanto busca implicar al docente en determinados significados y acciones a desarrollar. Así, los “criterios básicos” del “material de lectura” no admiten un orden de saberes docentes acumulados que podrían exceder el “interés” o los “valores estéticos” como articuladores de la decisión de los docentes sobre qué leer. Tampoco evidencian atender al orden de las condiciones materiales del trabajo docente, las que podrían, quizás, explicar por qué se conocería “el contenido del texto junto con los alumnos” o el valor que podría tener “la recomendación de un colega”, algo que,

según la formulación del DC MCBA L (1986) no “tiene sentido”. En otros términos, la evaluación acerca de qué comporta o no sentido respecto del trabajo docente de enseñar se basa en el despliegue de una naturalizada racionalidad de saberes pedagógicos movilizados.

Las definiciones curriculares profundizan sus evaluaciones en torno de la selección de textos y se discute tanto que haya que seleccionar textos por “edades” como que “es necesario separar a la literatura del desarrollo de contenidos” de áreas de “estudios sociales y naturales” (p. 117). Asimismo, se cuestiona que se deba “manipular el texto literario como fuente de información sintáctica, morfológica o normativa”. De este modo se vehiculizan significados que establecen una autonomía de la literatura respecto de sus funciones, en tanto se abona su consideración como una de las “expresiones estéticas del hombre” (p. 117), es decir, la significación de la literatura como “arte”²⁴⁹. De allí se desprende el hecho de indicar que la “literatura se basta a sí misma” (118).

Si bien se reconoce en el DC MCBA L (1986), el “valor estético” de la literatura, por otra parte, y en cuanto a la lectura, se hace referencia a la necesidad de atender a la “comprensión lectora”, pues se destaca que “al terminar el ciclo el niño debe leer con comprensión” (p. 117). Además, de “promover la lectura inteligente y sensible”, se debe “orientar la comprensión lectora” (p. 118). El significado “comprensión lectora” aparece asociado a la realización de un “proceso” por parte del “lector”, centrado en aspectos cognitivos²⁵⁰:

Guiar atentamente el proceso por el cual el oyente/lector elabora unidades amplias y descarta datos irrelevantes, para formar significados globales que se relacionan con los marcos conceptuales que el sujeto posee como experiencias del mundo. Este proceso permite la inferencia [...] Por su parte, la comprensión literal y, sobre todo, la verificación o lexicalización, supone volver al texto para recuperar información. Ese movimiento de inferencia/verificación resulta más valioso para la formación de un lector alerta [...] (DC MCBA L, 1986, p. 118).

Se advierte un abordaje de la lectura considerada fundamentalmente como un proceso cognitivo cuya inscripción teórica estaba planteada en LIED M2 (1985) a partir de la presentación

²⁴⁹ Ya explicamos que estas consideraciones sobre la literatura presentes en documentos de política educativo-curricular están intersecadas por la producción didáctica que va a tener lugar en los años posteriores y que algunos de cuyos desarrollos se inscriben en perspectivas didácticas dominantes. Por consiguiente, se enclavan en significados respecto de la literatura y la lectura, tales como “calidad literaria”, “lectura literaria”, “práctica estética”, “aspectos o elementos constructivos” (del texto literario), “literatura como arte” (Andruetto, 2008, p. 1; Bajour, 2010, pp. 5-6; Bajour y Carranza, 2005, p. 1; Bombini, 2006, pp. 69-70; 2015, pp. 76, 98); Carranza, 2006, p. 4, 2007, p. 1). Estos planteos se entroncan con las definiciones de Colomer (2005) acerca de la “calidad literaria” (Colomer, 2005, pp. 177-181).

²⁵⁰ La priorización de la dimensión cognitiva de la lectura y la escritura en las políticas curriculares se mantiene a lo largo de las décadas siguientes y hasta la actualidad, como puede verse en el relevamiento y análisis documental efectuado más adelante. No obstante, se trata de una terminología y significados ya presentes en los materiales de LIED (1985) correspondiente con desarrollos de la psicolingüística. Dada la notable influencia que estos últimos tienen en la conformación de la perspectiva psicogenética, de allí que recurrentemente sean referenciados en las políticas curriculares y sus intersecciones con la producción académica de dicha perspectiva.

de parte de los desarrollos de Kenneth Goodman. En este sentido, se debe destacar la presencia de dichos desarrollos respecto de la lectura en la propia década del ochenta y no exclusivamente desde los años noventa, como se manifiesta en definiciones curriculares de CABA o de perspectivas dominantes en el marco de discursos de la innovación en contextos de reformas.

Las precisiones teóricas sobre la lectura vertidas en las propias definiciones curriculares instalan significados que se recuperan en las políticas curriculares venideras, como “lector”, “formación de lector”, “lector alerta”, entre otros. Se trata de significados en los cuales se busca implicar a los docentes, en tanto pretenden orientar y regular el propio trabajo de enseñar. Este trabajo por realizar debería orientarse al hecho de considerar que la escuela “forma lectores”, y que ese “lector” -en singular- realiza “procesos”, como la “inferencia”, la “verificación” o la “recuperación de información”. Así, estos procesos resultan “valiosos” porque hacen a la posibilidad de que se tenga “comprensión lectora”. Entonces, estas precisiones teóricas que se movilizan en las definiciones de política curricular no pretenden la formación de docentes en el conocimiento de perspectivas conceptuales, en una suerte de asepsia de implicación. Sino que, por el contrario, conforman un aval teórico-metodológico en procura de implicar a los docentes en determinados significados que orienten su trabajo y que son movilizados en las propias políticas curriculares, en su vínculo con el contexto de influencia.

Además, se promueven regulaciones sobre el abordaje escolar de la escritura, sobre la cual se elaboran precisiones en torno de cómo debe ser articulada con la enseñanza de la lengua. Cabe recordar que en los documentos del PROCAD (1979-1980) y DC MCBA L (1981) se especificaba cuáles eran los objetivos terminales del área Lengua: la “comunicación eficaz” por parte de los alumnos, entendida como “comprensión y producción de discursos y textos”. En el DC MCBA L (1986) se establecen directrices acerca de cómo llevar adelante dicho objetivo, en favor de lograr que los alumnos alcancen la “competencia comunicativa”. Así se especifica:

La composición, en su sentido más amplio, rara vez se contempla debidamente en la escuela. Es fácil tachar de incoherente una producción; no tan fácil explicar por qué es incoherente. Por lo general, dado un modelo para el análisis (descripción, narración, exposición) se espera que el niño pueda transferir las reglas que lo conformaron a su propio discurso. Los procesos intermedios, que constituyen el plan: elección del tema, verificación de los referentes de las expresiones lingüísticas, encadenamiento de temas y comentarios, uso de proformas (pronombres señaladores, adverbios y verbos), cambio de tópico, coordinación: es decir, todos los recursos que aportan coherencia y cohesión al texto no son objeto de sistematización en nuestras clases de lengua. Y justamente son los que deben examinarse en clase a partir de los trabajos de los niños. Solamente el taller de lengua garantiza la apropiación efectiva de una autorregulación en ese sentido. En resumen, es necesario atender el proceso de construcción y no solamente al producto acabado. Hay que enfocar los temas normativos y gramaticales en su práctica textual y no como inventarios. (pp. 118-119).

De acuerdo con lo expuesto en el fragmento, pueden subrayarse por lo menos tres definiciones relevantes respecto de los significados movilizados en cuanto a la escritura y la enseñanza de la lengua. Estos significados son convergentes con aquellos que se vehiculizan en las políticas curriculares que anteceden al DC MCBA L (1986) y, también, con las que se siguen con posterioridad. La primera definición tiene que ver con la consideración de la escritura en términos de un “proceso” y “producto” (Marín, 1999, pp. 270, 277), “proceso de construcción” y “producto acabado”. Cabe observar, además, la presencia de una inespecificidad en relación con las referencias históricas de los posibles abordajes de la escritura en la escuela: “rara vez se contempla en la escuela”, “se espera”, “los procesos intermedios [...] no son objeto de sistematización”. Ya hemos señalado el rasgo de presentismo a-histórico propio de las reformas educativas. La segunda definición se liga a la disposición de categorías lingüísticas para explicar aquello que acontece en la escritura y que no serían atendidas en tanto “objeto de sistematización”. En los documentos del PROCAD (1979-1980) y DC MCBA L (1981) se busca prestar atención a la “producción de textos”, en el marco del objetivo de que los alumnos logren una “comunicación eficaz”. Dicho objetivo se alcanzaría a través de la puesta en marcha del “enfoque psicopedagógico” como parte del “doble enfoque”. En cambio, en el DC MCBA L (1986) se incorpora la especificación de los saberes lingüísticos provenientes de tradiciones funcionalistas y textualistas en general (Halliday, 1982; Halliday y Hassan, 1976; Van Dijk, 1996) que aportan categorías específicas, reubicadas ahora, por ejemplo, en la escritura: “cohesión”, “coherencia”, “tema”, “comentario”, entre otras. Por último, la tercera definición alude al vínculo particular que ligaría a la enseñanza de la lengua con la escritura: “enfocar los temas normativos y gramaticales en su práctica²⁵¹ textual”. De allí que, en lugar de asignarle a la enseñanza de la lengua el lugar de limitarse a “transferir reglas”, su provecho residiría en convertirla en “objeto de sistematización”. Se trata de una iniciativa de desplazamiento de la enseñanza de la lengua a la del lenguaje, ya presente en el DC MCBA L (1981), ligada a la “comprensión y producción de discursos”. Así, ubica al “lenguaje” como “tema de reflexión”.

Como puede observarse, el documento aporta una mirada que cuestiona la idea de enseñanza de una lengua abstracta -asociada a una visión rígida sobre los estudios saussureanos²⁵² y estructuralistas- desligada de las “prácticas” del niño, pero no anula completamente su lugar en el tratamiento didáctico. Más bien, lo que pretende regular es qué papel va a ocupar ese corpus de contenidos referidos como descriptivos y normativos. Según estas definiciones curriculares, la

²⁵¹ Volvemos a hacer notar la presencia de la expresión “práctica” para referir las acciones de los alumnos en el marco de la enseñanza de la lengua. Ya hemos señalado el empleo de términos como “práctica de la comunicación”, “práctica del lenguaje”, “prácticas reales de comunicación”, “prácticas lingüísticas” y “práctica textual”, además de “prácticas del lenguaje” desde los noventa hasta la actualidad.

²⁵² En cuanto a los cuestionamientos en relación con las caracterizaciones más difundidas sobre la obra de Saussure, cfr. Bronckart (2007); Riestra (2008a, 2010a).

lengua debería abordarse de manera reflexionada y no meramente inventariada, en el marco de la lectura y la escritura. Este abordaje se refleja en la secuencia metodológica (DC MCBA L, 1986, pp. 119-120) que parte de la lengua oral y escrita, la “comprensión” (lectura) y “producción” (escritura), para concluir en la “sistematización de las experiencias lingüísticas” (volvemos sobre este punto más abajo). Tal como hemos referido anteriormente, se trata de un movimiento de reconfiguración disciplinar que presenta distintos grados de continuidad en el ciclo de las políticas curriculares que van desde fines de los años setenta a la actualidad: el foco puesto en el lenguaje más que en la lengua, que se asocia a “sistema”.

Luego de la exposición de los núcleos temáticos centrales del área de Lengua, en cuanto a cómo es concebida conceptualmente, y de las orientaciones metodológicas, se propone una suerte de ordenamiento secuencial del nivel metodológico integrado por un trayecto que va de la “lengua oral” a los “textos” (lectura), “producción” y de estos a la “sistematización de experiencias lingüísticas” (DC MCBA L, 1986, pp. 119-120). En “lengua oral” se incluyen momentos de “conversación e intercambio” (p. 119), mientras que “textos” refiere a que “el grupo se abre al examen, lectura y comentario de textos”. Respecto de “producción” se indica que “los temas de conversación e intercambio, las lecturas [...] dan lugar a producciones” (p. 120). Luego, en la “sistematización de la experiencia lingüística” se da “forma a los instrumentos (reglas de uso) [...] para construir eficazmente sus propios textos orales y escritos” (p. 120). En función de estas precisiones acerca de cómo organizar el trabajo de enseñar lengua -conversar, leer, escribir, sistematizar experiencias lingüísticas²⁵³- se disponen los contenidos grado a grado (DC MCBA L, 1986, pp. 128-143). Cabe notar la remisión a la “eficacia” en la “construcción” de “textos” como significado central presente en el documento curricular, respecto del cual puede notarse la continuidad de las líneas establecidas en el PROCAD (1979-1980) y DC MCBA L (1981), aunque con resignificaciones que constituyen su especificidad histórica. Entre dichas resignificaciones, se encuentra la mayor presencia de conceptos provenientes de los estudios lingüísticos en sus vínculos con la escritura y la lectura. Asimismo, el diseño más acabado de una organización del área, ya no en campos de estudios, pero sí atendiendo a la oralidad, lectura y escritura, como aspectos fundamentales a desarrollar en favor de la formación en la “competencia comunicativa”.

En cuanto a las definiciones curriculares relacionadas con la alfabetización, las orientaciones metodológicas brindadas retoman algunos posicionamientos establecidos LIED (1985). Fundamentalmente, la posición flexible en torno de la diversidad de “métodos” a emplear,

²⁵³ A partir de la década de los noventa el área de Lengua sigue de algún modo esta organización, no en su ordenamiento, pero sí en su estructura: “oralidad”, “lectura”, “escritura” y “reflexión sobre el lenguaje”. Se trata de otra muestra de las continuidades que conforman el ciclo de políticas.

reconociendo un espacio de autonomía en el trabajo docente de enseñar y las realidades sociales escolares, aunque con una serie de principios regulatorios:

Nos negamos la posibilidad de determinar a priori, un método de lecto escritura pues consideramos que sería plantear teóricamente un hecho que desconocemos aspectos fundamentales: características del grupo, medio social y cultural, recursos, etc.

El maestro debe elegir su método. En los módulos 4 a 6²⁵⁴ encontrará un amplio abanico de posibilidades. Pero debe recordar, cuando realice una elección que enseñar a leer y escribir es enseñar a comprender para qué se lee y para qué se escribe. Sólo así privilegiará el lenguaje como fuente óptima de comunicación y comprensión humanas (DC MCBA L, 1986, p. 117).

Es posible notar una serie de caracterizaciones relevantes en torno de la posición oficial expresada en el documento curricular en cuanto a la adopción de perspectivas metodológicas en función de la alfabetización. Una de ellas, como señalamos, es el lugar asignado al docente y el reconocimiento de su autonomía profesional. La definición “no negamos la posibilidad de determinar a priori un método” indica una diferencia sustantiva respecto del cauce que toman las políticas curriculares a partir de la década de los noventa. Estas políticas de los noventa se sesgan en la adopción de una única opción metodológica cimentada en la perspectiva psicogenética. Retornamos a esta apreciación posteriormente. Otra de las definiciones a subrayar es el reconocimiento de que los “métodos” constituyen un “abanico de posibilidades” y este abanico está asegurado como condición de la formación docente, porque se presentan desarrollados en los módulos de LIED (1985). Por último, la consideración de las realidades sociales relacionadas con las propias condiciones de trabajo docente. Estas condiciones son reconocidas como aspectos restrictivos de la propuesta metodológica general adoptada por los maestros: “características del grupo, medio social y cultural, recursos”. Sin embargo, las definiciones acerca de que los docentes cuentan con un “abanico de posibilidades” no implican en sí mismas una ausencia de regulación, sino que, por el contrario, sí se indica un principio regulatorio. Este principio recupera una serie de consideraciones ya presentes en las políticas curriculares que anteceden al DC MCBA L (1986): la centralidad de la comunicación y el lenguaje como foco orientador y vertebrador del área disciplinar. Esta centralidad se expresa a partir de la categoría de “competencia comunicativa”, aunque como categoría no se la despliegue conceptualmente, sino que funcione a la manera de un eslogan.

En suma, de acuerdo con los análisis efectuados, es posible reconocer un significado vectorizado que rige las iniciativas de política curricular para el área de Lengua, en el período que va desde 1979 a 1989. Se trata de un período que atraviesa dos ciclos de gobierno, uno, de facto y el otro, democrático. Dicho significado se condensa como “comunicación”. Es así como puede

²⁵⁴ Se refiere a los módulos de LIED (1985) del SICADIS, previamente relevados.

observarse su centralidad tanto como objetivo y como punto de partida del diseño general del área. A su vez, como significado restrictivo de los contenidos disciplinarios a tratar y del tenor de la propuesta metodológica. Este significado “comunicación”, como hemos analizado desde el seminario de Kassel en adelante, se robustece desde el interjuego establecido entre el contexto de producción y el contexto de influencia del ciclo de políticas. Al atender a dicho significado, que provoca un movimiento de reestructuración sostenido del área curricular, registramos, como rasgo de su dinamismo, un desplazamiento que puede ubicarse, inicialmente, en la relevancia de una acción a alcanzar: la “comunicación eficaz” (PROCAD, 1979-1980; DC MCBA L, 1981) en tanto objetivo del área. Pero luego, en los documentos publicados a partir de 1984 se genera un reposicionamiento que ubica la “comunicación” ya no en una acción, sino sobre una faz o dimensión del sujeto en su potencial capacidad. Queremos decir que, según las definiciones de política curricular a partir de 1984, la escuela primaria debería formar a los sujetos en la “competencia comunicativa”. El área de Lengua, entonces, se constituye curricularmente sobre la resolución adoptada de volcarse a una “competencia” a desarrollar. Dicho en otros términos, la variación sustantiva respecto del diseño general del área de las políticas previas es la de promover un desplazamiento de regulación que se ejerce ya no sobre la acción del sujeto –“comunicación eficaz”- sino sobre el estatuto subjetivo del alumno, porque ubica en este una competencia capaz de ser desarrollada. No obstante, la regulación que ya no se recorta en la “comunicación eficaz” como acción a alcanzar, sino en la “competencia comunicativa” como una competencia subjetiva específica a desarrollar, no llega a elaborar sustancialmente categorías ontológicas asignadas al sujeto, más allá de que se refiera al inicio del DC MCBA L (1986) la noción de “hablante competente”. Se trata, más bien de reconocer que el alumno está dotado de una “competencia”, no es carente de ella, pero que en la escuela puede encontrar cauce su desarrollo.

4.3. Formación docente en prácticas lingüísticas de hablar, leer y escribir

Como hemos indicado en el desarrollo de nuestro trabajo en LIED (1985) se definen lineamientos de formación docente basados tanto en la alfabetización como en la centralidad de la lectura y la escritura de textos, entendidas como propiciadoras del “lenguaje” y la “comunicación”. Dichos lineamientos se incorporan en el DC MCBA L (1986), documento que, por su parte, extiende sus definiciones a otros objetos que atañen a la enseñanza de la lengua en la escuela primaria. A su vez, estos lineamientos trazados a partir de la recuperación democrática no suponen una interrupción de las orientaciones curriculares desplegadas desde fines de los setenta, sino que, por el contrario, se retoman y profundizan. Ahora bien, si la transferencia del sistema educativo nacional a la órbita de la MCBA favorece el desarrollo de un proyecto educativo y curricular local (Pastorino, 2009) este proyecto se consolida a fines de los ochenta y

profundiza su consolidación en décadas posteriores. En este sentido, Ciudad de Buenos Aires impulsa su proyecto curricular y sus definiciones van a asumir un carácter de fuerte influencia nacional, que se va a extender en las décadas siguientes y a alcanzar distintos países de la región.

En el marco de un proyecto de formación de formadores denominado Proyecto de Formación del Personal de Educación para la Renovación, Reajuste y Perfeccionamiento del Sistema y del Proceso Educativo²⁵⁵ (de ahora en adelante, PFPE 1987) que encuentra

²⁵⁵ En los créditos del PFPE (1987) se encuentran: Ministro de Educación y Justicia: Dr. Julio Raúl Rajneri; Secretario de Educación: Dr. Adolfo Stubrin; Subsecretario de Gestión Educativa: Prof. Nilo Fulvi; Director Nacional de Educación Superior y del proyecto: Dr. Ovide J. Menin; Subdirectora Nacional de Educación Superior: Prof. Sulma Guridi Flores; Coordinadora del Proyecto. Prof. Emilce E. Botte. Como miembros de la Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos: Director del Departamento de Asuntos Educativos.: Dr. Oswaldo Kreimer Jefe de la División de Mejoramiento de Sistema Educativos: Prof. Luis Osvaldo Roggi; Representante de la Secretaría General de la O.E.A. en la Argentina: Dr. Benno Sander; Coordinador del Área Educación. Ciencia y Cultura: Sr. Guillermo Corsino Las especialistas que realizan el documento son: Prof. Sara E. Melgar; Prof. Maria Cristina E. Chiocci; Prof. Raquel Gutman. Tanto Emilce Botte como Sara Melgar fueron participantes en la autoría del DC MCBA (1986). Como antecedentes y fundamentación del PFPE (1987) se plantea que: “Los antecedentes del proyecto que obran en lo Dirección Nacional son insuficientes para fundamentar los trabajos previos. Durante el año 1986 se realizaron gestiones ante las autoridades de O.E.A. en Washington poro que pudieran ser reapropiados los fondos no ejecutados correspondientes al bienio 1984-85, y es así como se presenta este proyecto a fines del año 1986; es aprobado en febrero de 1987 comienzan a remitirse los fondos en marzo de 1987. Las acciones programadas se inician en 1987 y terminan en este mismo año. El proyecto que ejecuto la Dirección Nacional de Educación Superior lleva como título Formación del Personal de Educación para la Renovación, Reajuste y Perfeccionamiento del Sistema y del Proceso Educativo. La coordinación del mismo orientó su fundamentación hacia la renovación pedagógica y el mejoramiento de la calidad de la enseñanza de los profesores de los Institutos del Profesorado, tanto nacionales como provinciales, ya que es prioritario el convenio con las provincias participantes. Los grandes metas del proyecto son: Posibilitar la democratización de la enseñanza a partir de la actualización y perfeccionamiento de los agentes que tienen a su cargo la formación de los futuros docentes. Crear espacios estimulantes que faciliten la formación de grupos autogestionarios. Promover innovaciones curriculares a partir del estudio, discusión y reflexión de temas referidos a enfoques pedagógicos” (PFPE, 1987, p. 1). Luego se expresan como “Objetivos y Metas del Proyecto: 1. Constituir grupos de trabajo para redactar documentos de apoyo. a) Contratación de especialistas para redactar documentos. b) Impresión de los documentos. c) Entrega y difusión en cada sede de los documentos de estudio. 2. Capacitar un grupo de docentes, para que como agentes multiplicadores, estén preparados en la implementación de reuniones de estudio. a) Entrenamiento de profesores de las distintas sedes del país, mediante un seminario intensivo. b) Elaboración de estrategias que cada zona implementará para la realización del proyecto. 3. Crear Centros Regionales Multiplicadores para que se generen la discusión e intercambio de problemas educativos comunes a una región a partir del análisis de los documentos de trabajo. a) Realización en las CRM de reuniones, cursos y jornadas de estudio. b) Formación de grupos de trabajo autogestionarios e interdisciplinarios. c) Apoyo técnico de los especialistas que redactaron cada uno de los documentos. d) Integración de los docentes nacionales y provinciales de los Institutos de Profesorado de la zona. e) Actualización y perfeccionamiento de los agentes en servicio. (PFPE, 1987: 6-7). Como puede advertirse en los antecedentes del PFPE (1987) se orienta a la promoción de “innovaciones curriculares” a partir de la reflexión sobre “enfoques pedagógicos”, para lo cual, se “redactan documentos” por parte de los especialistas. Luego, se conforman grupos “multiplicadores” en cada región (Capital Federal, La Rioja, Catamarca, Tucumán, Santiago del Estero, Salta, Jujuy, Corrientes, Chubut, que tuvieron un total de 720 inscriptos de los cuales finalizaron 640) con asesoramiento de los especialistas para que luego actualicen y perfeccionen a los “agentes en servicio” (PFPE, 1987, p. 7). Es decir, que, de acuerdo con lo expresado en el nivel documentado el PFPE busca producir modificaciones curriculares para lo cual enfatiza la intervención sobre los “enfoques pedagógicos”, los cuales, en relación con las disciplinas escolares, van a tener módulos propios. La confección de estos módulos se realiza por la participación de especialistas que realizan actividades en otras agencias del Estado, incluidas las universidades. Pero en términos de los modos de operacionalización de la *puesta en acto* de las políticas (Ball en Avelar, 2016, p. 6), se diseña un

articulaciones específicas entre el Ministerio de Educación y Justicia de la Nación y la OEA, se publica el documento del PFPE correspondiente al área Lengua, “Hacia una práctica lingüística del niño” durante 1987²⁵⁶ (de ahora en adelante, PFPE L, 1987). Este documento expresa definiciones de política curricular cuyos significados y lineamientos conceptuales movilizados adquieren relevancia para la comprensión de los múltiples cauces que adopta curricularmente el área de Lengua en relación con la formación de docentes. Asimismo, el análisis del documento habilita vislumbrar los modos de acción de los organismos internacionales en sus vínculos con las agencias del Estado y la participación de especialistas. Estos modos de acción conforman parte de la especificidad histórica que asumen las políticas curriculares y que tienen efectos en la formación docente. A su vez, evidencian que no constituyen acciones lineales que cambian radicalmente al modificarse los gobiernos de turno, sino que expresan directrices más amplias que pueden ser sostenidas con autonomía de los ciclos de gobierno.

Una de las características que asume el documento PFPE L (1987) “Hacia las prácticas lingüísticas del niño” es el hecho de presentar distintas líneas epistemológicas y ponerlas en una relativa discusión, lo cual lo emparenta a los módulos del LIED (1985) del SICADIS. No obstante, corresponde realizar una aclaración en torno del entrecruzamiento jurisdiccional al cual estamos haciendo referencia. Si bien se trata de jurisdicciones diferentes, puede observarse de qué manera Ciudad de Buenos Aires ejerce una incidencia fundamental en el direccionamiento de las políticas curriculares a nivel nacional, en una lógica de intersecciones jurisdiccionales. Puesto que es posible reconocer de qué manera se asume en la agenda política educativo-curricular nacional aquello que adquiere cierto grado de relevancia a nivel de la jurisdicción de Ciudad de Buenos Aires. De modo tal que, si bien somos conscientes de que se trata de jurisdicciones distintas sus políticas curriculares movilizan lineamientos y significados convergentes. Entonces, Estas convergencias, digamos, interjurisdiccionales, conforman auténticas acciones sinérgicas de política curricular que adquieren carácter ubicuo. Ubicuidad constituida por la presencia de flujos de orientaciones de significados que convergen interjurisdiccionalmente, y lo hacen a partir de su

dispositivo de formación que podemos caracterizar como de “derrame” (Cuesta, 2011, p. 57), en tanto se pretende nacionalizar el “enfoque” curricular perfeñado en el ámbito de la MCBA.

²⁵⁶ Mendez (2018) distingue “dos momentos” de la “agenda educativa” llevada adelante entre 1983-1989 (p. 12). Un primer momento de iniciativas ligadas a la “re-democratización” del sistema (p. 114) y un segundo momento de “reformas parciales” que apuntan, además de lo “organizacional” e “institucional” a lo “curricular” (p. 115). Este “segundo momento”, que Mendez ubica entre 1987-1989, se caracteriza por la “necesidad de cambio y modernización del sistema educativo”, que introduce en la “retórica” de las definiciones de las políticas los “estándares que estaban circulando internacionalmente e iniciando una clara vinculación con los organismos internacionales” (p. 123). Es en el “segundo momento” en el cual se inscriben las definiciones de política curricular para el área de Lengua que nosotros estudiamos el PFPE (1987). Si bien estas definiciones e iniciativas de política más amplias ligadas a la formación docente presentan un alcance nacional, consideramos que son relevantes para el estudio de las políticas de CABA. En principio, por cuanto dichas definiciones son delineadas propiamente en la jurisdicción que estudiamos y de las que venimos dando cuenta hasta el momento. Pero también porque sientan un precedente respecto del diseño y funcionamiento de los dispositivos de formación docente que más adelante caracterizamos.

expresión y movilización mediante estrategias específicas de producción de documentos curriculares inscriptos en dispositivos de formación docente. En este sentido, entonces, definimos como *acciones sinérgicas de carácter ubicuo* a los actos de movilización de significados que constituyen directrices didácticas de pretensión dominante, y que tienen como objeto potenciar la implicación de los docentes y de su trabajo en los vectores de dicha pretensión, expresada simultáneamente tanto en múltiples dispositivos como en múltiples agencias y espacios sociales.

La búsqueda de implicación de los docentes en el programa recupera estrategias ya presentes en módulos como los del PROCAD (1979-1980) o LIED (1985). Hacemos referencia a la interactividad desplegada a partir recursos tales como preguntas directas y retóricas, indicación de actividades que recuperan conceptos vertidos en el módulo o situaciones propias del trabajo de enseñar. Además, la suscitación de reflexiones a partir de extractos bibliográficos diversos, entre otros. Algunos de estos recursos se hacen visibles en la introducción del documento:

Queremos compartir y reformular con ustedes algunas propuestas que incluirían:

- * la flexibilización de las actitudes y la facilitación de canales de comunicación pluridireccionales;
- * la reconsideración y reubicación del rol del docente de lengua a partir de formas dinámicas de aprendizaje;
- * el ejercicio predominante de una práctica de la lengua²⁵⁷.

Entendemos que las problemáticas que este documento plantea no son las únicas posibles. Somos conscientes de haber hecho una selección en la que incluimos las que consideramos más abarcadoras porque afectan a todos los ámbitos sociales y geográficos de nuestro país. Pensamos que las modalidades regionales pueden imponerles variantes, por lo cual no queremos dar pautas puntuales desde la Capital. Es nuestro propósito que el abordaje de las problemáticas se realice a través de la discusión y el intercambio, de los que podrán surgir no sólo enfoques regionalizados sino también una reformulación del objetivo básico del área en la escuela primaria, que es propender a la construcción de una práctica lingüística. Por otra parte, no nos hemos querido sujetar a ninguna teoría lingüística en particular por considerar razones de pertinencia didáctica y ámbitos de aplicación. Tomamos, de distintas corrientes, elementos que pueden servir de sostén a nuestras hipótesis de trabajo. Creemos que no se puede hacer una "adopción" ciega de teorías sino una "adaptación" sensata (PFPE L, 1987, p. 1).

En este extracto es posible advertir la continuidad de definiciones de políticas curriculares precedentes y también algunas resemantizaciones que evidencian los rasgos históricos específicos de la propuesta del PFPE L (1987). En cuanto a las continuidades, nos referimos a la centralidad del aprendizaje, ya establecida y relevada por nosotros en PROCAD (1979-1980), DC MCBA (1981), DC MCBA L (1981) también retomadas en DC MCBA (1986) y en DC MCBA L (1986). Dicha centralidad le confiere restricciones al trabajo de enseñar, significado como "rol del docente" en cuanto a las "formas dinámicas del aprendizaje". Las regulaciones sobre el "rol docente" se expresan en significados específicos como "flexibilización", "facilitación",

²⁵⁷ Obsérvese la expresión "práctica de la lengua" que se conecta con otras expresiones relevadas en los documentos analizados: "práctica del lenguaje", "práctica de la comunicación", "prácticas reales de comunicación", "prácticas lingüísticas", "práctica textual".

“reconsideración”, “reubicación” que, si bien están presentes en las definiciones establecidas en los documentos publicados bajo el gobierno de facto, adquieren una resemantización producto de la propia historicidad: una “escuela para la democracia” requeriría de un docente “flexible” en sus “actitudes”. Otra de las continuidades que presenta resignificaciones específicas es el antecedente que es posible establecer respecto del carácter del área Lengua e incluso de la denominación que va a asumir en la década posterior en la jurisdicción CABA. Nos referimos a la idea de “práctica lingüística” en tanto “ejercicio predominante”, producto de una “reformulación del objetivo básico del área”. En efecto, a partir de la exposición de “problemas centrales del área”, se induce a la “construcción de un modelo de la didáctica de la lengua” (PFPE L, 1987, p. 3), en atención a la “práctica lingüística del niño” entendida como “práctica de hablar, leer y escribir” (p. 10). De allí, se deriva que metodológicamente se promuevan la “actividad pragmática”, entendida como “elaboración de propuestas que planteen a los niños problemas que los lleven a elaborar distintas estrategias del discurso para resolverlos” (pp. 21-22). Así puede constarse el sostenimiento de las regulaciones curriculares ejercidas en torno de las “situaciones problemáticas” como movilizadoras de “aprendizajes” -especificadas tanto en el DC MCBA (1981) como recuperadas en el DC MCBA (1986). Y esto dado por cuanto se abona el “planteo y resolución de problemas” ahora recortados y recontextualizados en la idea de “actividad pragmática”, en sintonía con la centralidad otorgada al lenguaje en lugar de la lengua y acudiendo a las “estrategias del discurso”, planteo que presenta antecedentes relevados en PROCAD (1979-1980) y DC MCBA L (1981).

En PFPE L (1987) queda establecido como lineamiento de formación docente en el área de Lengua la relevancia de la “práctica lingüística” significada como “prácticas del hablar, leer y escribir” cuya atención requiere de la reformulación del “objetivo del área” y, en consecuencia, del “modelo didáctico” y el “enfoque pedagógico”. Esta iniciativa de política curricular es impulsada por las agencias del Estado, bajo el auspicio y financiamiento de organismos internacionales como la OEA (algunos de cuyos agentes participan del PROCAD, 1979-1980) y con la colaboración de especialistas. Asimismo, la iniciativa que surge en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires se robustece y se interseca con otras jurisdicciones, para nacionalizarse, buscando expandir su pretensión dominante. Este modo de operacionalización de las políticas curriculares conforma un antecedente que se potenciará en las décadas siguientes, como veremos.

Al atender a las políticas curriculares establecidas entre 1984 y 1989, que se engarzan con las iniciadas en 1979, observamos que se trata de movimientos que conforman un ciclo de políticas. Este ciclo se inicia con la centralidad otorgada a la comunicación y al lenguaje, en una progresiva comprensión que lo recorta como “hablar, leer y escribir” textos. Así, adoptan una posición de relevancia significados tales como “comunicación”, “lenguaje”, “hablar, leer y escribir”, “poseer competencia comunicativa”. Mientras que se desplazan a la periferia,

significados como “lengua”, “gramática”, “saberes”. Esta segregación del arco de significados movilizado es acompañada por una creciente presencia de la didáctica, que aparece representada como “enfoque psicopedagógico” o “enfoque didáctico”, correspondida con el suministro de un abanico conceptual que proviene, fundamentalmente, de líneas psicológicas piagetianas y vygotskianas. Puede reconocerse esta especificidad en la creciente importancia que asumen las explicitaciones de los “fundamentos del área” o los “enfoques psicopedagógicos” y “enfoques didácticos” (PROCAD, 1979-1980; DC MCBA L, 1981; LIED, 1985; DC MCBA L, 1986; PFPE L, 1987, en convergencia con los planteos de la OCDE ([1972], 1974). La sostenida relevancia de la didáctica asignada en las políticas curriculares vectoriza una subordinación hacia ella de los saberes disciplinarios a través de una estrategia de doble acción. Una es la asignación de significados de connotación negativa a dichos saberes, condensados en expresiones que los semantizan como portadores de un “carácter perecedero”, o “carentes de sentido”, o representativos de una “abstracción desligada de lo vivo de la comunicación”. La semantización negativa de los saberes disciplinarios se apoya a la vez en el marco de un movimiento de des-ubicación de las actividades de enseñanza en sus posibles contextos de realización, a través de la atribución de imprecisiones históricas y la sostenida negación de su valor y sentido para los actores educativos que emprenden dichas actividades. La otra estrategia, que oficia de contrapartida de dichas negativizaciones, es la creación de la necesidad de suministrar saberes pedagógicos y didácticos, en tanto saber diferencial constitutivo de un esquema de legitimización de la participación de especialistas en educación. En este sentido, para reforzar la implicación de los docentes en estos “enfoques didácticos” creados por especialistas, son puestas en funcionamiento estrategias de control simbólico desplegadas en la propia producción de documentos. En efecto, la asignación de significados de connotación negativa constituye una de las estrategias del control. Otra es la motorización de eslóganes educacionales que validan la orientación de la implicación: entre otras, motorizar el “aprendizaje” en función de la “resolución de problemas”, la propuesta de actividades con “sentido” para el “sujeto cognoscente”, favorecer la “comunicación eficaz”, ejercitar la “práctica lingüística”. Esto es, el continuo reenvío de significados de connotación positiva sobre las definiciones y orientaciones en las cuales se busca implicar a los docentes. En cuanto a los mecanismos de reaseguro de la eficacia de estos dispositivos de política curricular, observamos la acción sinérgica de carácter ubicuo en el plano de los significados movilizados en el contexto de producción de documentos. Caracterizamos las acciones sinérgicas como ubicuas por cuanto absorben los cauces a través de los cuales se vehiculizan aglomeraciones de significados, conceptos y proposiciones de distintos alcances, asumiendo todas ellas las mismas orientaciones en distintas jurisdicciones. Dichas acciones se producen a partir de los movimientos posicionales de organismos internacionales, agencias del Estado -ministerios, secretarías de educación, institutos de formación docente, organismos de capacitación docente, entre otros- y participación en estos organismos y agencias de

especialistas²⁵⁸. Los reaseguros de eficacia se potencian en las intersecciones jurisdiccionales, en tanto los programas financiados por organismos internacionales son conveniados con Estados de distintas jurisdicciones. Se trata de un carácter que se profundiza en las políticas curriculares de la década de los noventa y se potencia durante los dos mil y dos mil diez. Estos mecanismos se ajustan a la conceptualización acerca de las políticas educativas entendidas dinámicamente como flujos y movimientos y no como poseedoras de un carácter estático.

Cabe atender a otras características propias del período conformado entre 1979-1989 relativas al contexto de producción. Una tiene que ver con las filiaciones disciplinarias de los especialistas, que provienen fundamentalmente del campo de los estudios lingüísticos y literarios²⁵⁹, hecho que no constituye un dato aislado, por cuanto se revelan sus procedencias epistemológicas en buena parte de la producción documental que efectúan. En este sentido, se expresa una continuidad en esas procedencias a lo largo de dicho período. En cuanto a las variaciones, en los documentos de PROCAD (1979-1980) y en el DC MCBA L, 1981 no se explicitan casi discusiones o confrontaciones de líneas de diversa procedencia epistemológica. Por el contrario, y fundamentalmente en LIED (1985), se revelan distintos posicionamientos teóricos frente a aquello que se ubica como “problemas de enseñanza” y de manera manifiesta se

²⁵⁸ En una entrevista realizada por Mendez (2018) a Sara Melgar -autora del DC MCBA L (1986) y del PFPE L (1987)-, esta última explicita el tenor de su participación en calidad de especialista en el desarrollo de políticas curriculares para el área Lengua a mediados de los ochenta:

“E [la entrevistadora]: Precisamente eso le iba a preguntar, cómo ingresa usted a trabajar al Ministerio Nacional.

S [la entrevistada, Sara Melgar]: ¿Cómo ingreso a trabajar? Porque Emilce Botte formaba parte como pedagoga del equipo que revisaba el Currículum de la Municipalidad, entonces me vio trabajando en el equipo que realizó el Diseño Curricular en la Municipalidad ¿entendés? [se refiere a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires]

E: Entonces, ¿fue convocada por Emilce?

S: Claro y de ahí, a ella la convocan del Ministerio por su experiencia en proyectos internacionales, la convoca Ovide Menín, ella conforma un equipo y me convoca a mí. Y me pide que conforme un equipo de Lengua, ella va conformando equipos de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua, Matemática, los pedagogos, epistemólogos, en fin, conforma un equipo interdisciplinario que va a trabajar en este proyecto de formación docente de maestro de educación básica” (Melgar en Mendez, 2018, p. 354).

Tal como puede advertirse, Melgar relata de qué manera trabaja en un “proyecto de formación docente” a nivel nacional a partir de su trabajo en la “Municipalidad”, hecho que permite comprender las colindancias de las definiciones de política curricular de la MCBA con las definiciones nacionales del PFPE L (1987) en las que participó. Más adelante, en la entrevista que le realiza Mendez (2018), Melgar menciona su participación en agencias del Estado, como el Instituto Nacional de Formación Docente y los organismos internacionales, en los cuales difunde su “modelo didáctico” sobre “didáctica de la alfabetización”: “[...] en el 2009, 2010 Emilce y yo pasamos a trabajar al INFOD, estábamos trabajando en el Ministerio, pero no trabajábamos juntas en alfabetización. Es decir, yo trabajé... mientras tanto yo trabajé para UNICEF. Y en UNICEF sí puse en práctica el modelo didáctico de esto [...] En este momento ya no estoy trabajando en UNICEF Argentina, pero trabajo en UNICEF para América Central y el Caribe y sigo trabajando en este tipo de propuestas. Yo trabajo para el Centro Educativo de Centroamérica y el Caribe, la CECC” (Melgar en Mendez, 2018, p. 359).

²⁵⁹ Nos referimos a la participación de Mabel Rosetti, Ana María Barrenechea en los materiales del PROCAD (1979-1980), Sara Melgar y Ángela Martínez (DC MCBA L 1986).

reconoce un cierto grado de autonomía del docente. La particular confección de los documentos de LIED (1985) incluso también del PFPE L (1987), en sus vínculos efectivos con el DC MCBA L (1986) evidencia diversidad de perspectivas. Estas perspectivas se anclan, por lo menos, en extractos o fragmentos de publicaciones de autores de diversas procedencias epistemológicas, puestos en circulación en función de ciertos asuntos, temas o problemas que, desde luego, no implican una suerte de “disposición” neutral curricular, ajena a cualquier toma de posición. En otras palabras, queremos señalar que, reconociendo aún la toma de posición de cualquier política curricular, quedan manifestados al menos en el plano de la codificación documental, distintos posicionamientos epistemológicos y metodológicos. En este sentido, las definiciones de política curricular producidas entre 1985 y 1989 aquí estudiadas incorporan desarrollos conceptuales que aparecen diferenciados, es decir, no yuxtapuestos, que no procuran adquirir una univocidad. Entonces, de acuerdo con lo expuesto, observamos una diferencia en el contexto de producción en los períodos 1979-1983 y 1984-1989. Mientras que en el primer período se avanza en la construcción de un decir unívoco sobre la enseñanza que se constituye como referencia exclusiva del trabajo docente, este carácter de univocidad varía en el segundo período. Y esto se debe puesto a que se incorporan, al menos, los desarrollos de la didáctica de la lengua, de los estudios lingüísticos y también literarios, las propias voces de sus autores, desde luego, traccionadas por la propia voz curricular. En las políticas curriculares que tienen lugar desde los noventa hasta la actualidad se retorna a la pretensión y carácter de univocidad de fines de los setenta y principios de los ochenta, con sus correspondientes variaciones, por supuesto.

Para poder comprender estas variaciones y también continuidades señaladas nos concentrarnos a continuación en unos modos particulares de operacionalización de las políticas curriculares, en términos de su identidad histórica, atendiendo no solamente a su contexto de influencia y de producción, sino incluso, y más adelante, a sus modos de puesta en acto. Se trata de modos persistentes de producción y puesta en acto de políticas educativo-curriculares que se sostienen con continuidad, en gran medida, e incluso con creciente desarrollo, desde inicios de la década de los noventa a la actualidad. Este sostenido ciclo de políticas tiene como punto de inicio las producciones de fines de la década de los setenta, pero, va a sufrir variaciones en la década del ochenta. Sin embargo, a partir de los noventa, en la jurisdicción estudiada, se reconoce una trayectoria que recursa dentro de un ciclo más amplio y que constituye un trayecto en sí mismo. No obstante, insistimos en la diferenciación que nos lleva a afirmar la existencia de una trayectoria de políticas particular dentro de un ciclo que la engloba, en tanto supone significados, lógicas, estructuraciones y mecanismos de reproducción de mayor complejidad y reaseguros de eficacia respecto de los que operan previamente a dicha trayectoria.

QUINTA PARTE. DE LA ENSEÑANZA DE LENGUA A LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

5.1. Consolidación de un proyecto curricular local y definiciones globales sobre la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje a partir de enfoques curriculares

Al referirnos a las políticas curriculares de fines de los setenta en el ámbito de la MCBA hemos señalado que, partir de la primera transferencia de servicios educativos, se generan condiciones de posibilidad para el desarrollo de proyecto curricular local, que goza de una relativa autonomía (Gudelevicius, 2013, pp. 30-31; Pastorino, 2009, p. 65). Algunos autores incluso plantean que la Ciudad de Buenos Aires en los ochenta inicia una tradición curricular propia (Merodo, 2006, p. 95) que adquiere una consolidación durante la década de los noventa. Cabe destacar, entonces, que la consolidación referida se produce en el cruce de dos hechos centrales a considerar. El primero es la segunda etapa de transferencia de los “servicios educativos” de 1992, que completa la realizada en 1978 (Pastorino, 2009, p. 174):

La segunda transferencia produce cambios significativos: en la matrícula de alumnos, en el incremento de docentes, en las normas reglamentarias, en la inclusión en la estructura del sistema de la Educación Superior y de la Educación Artística (p. 195).

El otro hecho gravitante para comprender la consolidación de la tradición curricular porteña es la sanción de la LFE (1993). Con la sanción de dicha ley se producen reformas que impactan de manera decisiva no solamente en la estructuración del sistema educativo (Edelstein y Aguiar, 2004) sino además en la formación docente, en las configuraciones curriculares y en las condiciones materiales del trabajo docente. Estas reformas se inscriben en las transformaciones del Estado propias de dicha década y en consonancia con las políticas globales a las que atiende la República Argentina (Borón, 1997; Gentili, 1998; Puiggrós, 1996). Ya veremos de qué manera es afectada el área de Lengua desde políticas curriculares específicas. A propósito de los cambios producidos en el sistema educativo de Ciudad de Buenos Aires a partir de la LFE (1993) señala Pastorino (2009):

La sanción de la Ley Federal de Educación tiene presencia en el Sistema Educativo de la Ciudad de Buenos Aires: en la incorporación de los Contenidos Básicos Comunes, en las propuestas curriculares y la capacitación docente a través de la Red de Formación Docente Continua (p. 195).

Al explicar cuáles son las características que hacen al afianzamiento de la tradición curricular local en Ciudad de Buenos Aires, para Merodo (2006) es un rasgo central la presencia de especialistas:

Un primer elemento a destacar, y que guarda relación con la tradición curricular que se inicia en la ciudad en la década de los años 80, es el marcado protagonismo ejercido por un grupo de expertos en disciplinas y didácticas de las disciplinas. La incorporación de estos especialistas a finales de esa década y el crecimiento de los equipos correspondientes a las distintas áreas durante los años noventa, generó las condiciones para que se constituyeran en las “voces legítimas” y autorizadas en las definiciones curriculares (p. 212).

En los años ochenta y, principalmente, entre 1984-1989, aún en el marco de la propia tradición curricular porteña, notamos resquicios de una dotación de cierto protagonismo asignado a los docentes. Nos referimos puntualmente a las iniciativas de formarlos en líneas teórico-metodológicas diversas, en la autonomía para elegir “métodos de alfabetización” y responder a las demandas de sus realidades de trabajo. No obstante, en los años noventa se consolida la constitución de las “voces legítimas” y “autorizadas” de “especialistas”, constitución que paralelamente opera en desmedro de la autonomía del trabajo docente. Se trata, como hemos señalado en más de una oportunidad, del lugar cada vez más preponderante de los especialistas que agencian sus líneas didácticas en la propia política curricular. A propósito, señala Merodo (2006):

En el caso específico de la Ciudad de Buenos Aires, los grupos que hegemonizaron el proceso de definición curricular estaban integrados centralmente por especialistas en las disciplinas académicas, pedagogos o licenciados en educación especializados en la enseñanza de un área curricular, y pedagogos o licenciados en educación con conocimiento y experiencia en planeamiento curricular. El saber de los especialistas representó el lugar protagónico adjudicado a las distintas comunidades académicas, desplazándose, en paralelo, la voz de los docentes entre otras voces posibles. En este sentido, este escenario muestra la disparidad en las diferentes posiciones y voces de, por un lado, los especialistas como grupos profesionalizados para generar iniciativa política y, por otro, los docentes que deben responder a las demandas del cambio mientras cumplen con las exigencias de su trabajo y responden a un conjunto de obligaciones cotidianas (p. 212).

A pesar de que el estudio de Merodo (2006) no se focaliza en las definiciones de política curricular del área Lengua, resulta relevante la caracterización que realiza respecto del propio contexto de producción, en tanto converge con los señalamientos que venimos realizando en esta tesis. Algunos de esos señalamientos indican de qué modo en una parte del trayecto del ciclo de políticas establecido a partir de 1979, y que se desarrolla en los ochenta, operan desplazamientos: la asignación de prioridad a los saberes pedagógicos por sobre los saberes docentes, la centralización de la didáctica y el aprendizaje por sobre los contenidos disciplinarios y la enseñanza. Dichos desplazamientos se promueven en el marco de un suministro recurrente de significados de connotación negativa sobre la escuela y los docentes. La caracterización realizada por Merodo (2006), aunque general, expresa coincidencias con nuestros análisis. Nos referimos a los efectos remarcados por la autora en torno de las articulaciones entre especialistas y agencias del Estado en la constitución de un decir autorizado sobre la enseñanza. También, en la

explicitación de cuáles son las procedencias, la mayor parte de ellas, ajenas a una formación disciplinaria específica. Se trata de “especialistas” que adquieren un “lugar protagónico”, asumiendo justamente un protagonismo que se sostiene en el desplazamiento de la “voz de los docentes” como rasgo histórico específico potenciado desde los noventa y hasta la actualidad.

En principio coincidimos con las observaciones de Merodo (2006) en cuanto a la consolidación de una tradición curricular presente en Ciudad de Buenos Aires. No obstante, nos diferenciamos de sus planteos ya que, por un lado, sí profundizamos en las reconfiguraciones disciplinarias dadas en Lengua reconstruyendo su mapa de políticas. Por otro lado, intentamos explicar la relación entre dichas reconfiguraciones y un contexto de influencia de alcance global. Pero, sobre todo, consideramos que de acuerdo con la política curricular desarrollada no solo se procura la constitución de un decir autorizado sobre la enseñanza, sino que se potencian los dispositivos de implicación de los docentes y su control simbólico en los lineamientos y significados propagados en ese *decir*. En este sentido, y de acuerdo con nuestro marco teórico-metodológico, consideramos que a partir de la década de los noventa, y hasta la actualidad, se desarrolla otro trayecto particular de un gran ciclo de políticas ligado a la reconfiguración disciplinar del área de Lengua que implica el trabajo docente de enseñar. Una de las particularidades de este trayecto, insistimos, consiste en la sofisticación y búsqueda de mayor eficacia de los dispositivos de implicación para orientar y regular el trabajo docente en el área. A la vez, supone una traducción de lineamientos impulsados por organismos internacionales y traccionados por su agenciamiento expresado mediante las perspectivas didácticas dominantes en las políticas curriculares.

Por lo expuesto, resulta imprescindible recuperar dichos lineamientos para hacer observar de qué maneras, en las propias arenas de las decisiones del contexto de producción de políticas curriculares, se producen traducciones de iniciativas globales en el plano local. En este sentido, al atender al contexto de influencia de las políticas curriculares de los años noventa, resulta imprescindible mencionar uno de los hitos que refleja el papel central de los organismos internacionales como agentes que movilizan políticas curriculares. Durante marzo de 1990, tiene lugar la Conferencia Mundial de Jomtien organizada por la UNESCO, donde se despliegan los lineamientos y estrategias de *Educación para todos* (de ahora en adelante la referimos como Declaración de Jomtien²⁶⁰). No analizamos aquí las distintas definiciones de la Declaración de Jomtien (Haggis, 1992) dado que exceden nuestra investigación. Porque, a diferencia de otras iniciativas supranacionales, como el seminario de Kassel (OCDE [1972] 1974) no elabora definiciones precisas acerca de las políticas curriculares en el área de Lengua. No obstante, sí recuperamos dos de sus directrices. Una de ellas evidencia una continuidad respecto de los

²⁶⁰ Como referencia bibliográfica en la que se incluye la Declaración Mundial sobre Educación para Todos empleamos la publicación de Haggis (1992).

significados y acciones de política educativa movilizados en iniciativas previas. Básicamente nos referimos a las definiciones sobre “necesidades básicas de aprendizaje” y la centralidad del aprendizaje, las cuales, según se manifiesta, tendrían incidencia en los “enfoques” que lo promoverían. Otra es el lugar asignado a la lectura, escritura y oralidad como “herramientas”²⁶¹ para el aprendizaje”. La declaración de Jomtien resulta una usina gravitante de definiciones desde la cual pueden apoyarse y comprenderse las actualizaciones de sus significados nodales, puestos en flujo, cifrados y movilizados en el ciclo de políticas curriculares estudiado.

En la década de los setenta la OCDE proyectaba el currículum de los ochenta, impulsando una serie de definiciones que, entre otros efectos, marcarían el cauce que asumirían las disciplinas escolares con posterioridad. Buena parte de esas definiciones resultan convergentes con aquellas traccionadas por las políticas curriculares de la jurisdicción que estudiamos. Sin embargo, lejos de haber perdido impulso y vigencia hasta la actualidad, esos lineamientos se ven potenciados en tanto se integran en nuevas iniciativas de alcance global. Estas iniciativas suponen complejas articulaciones de organismos internacionales, trazan redes de financiamiento y avanzan en la conformación, sin dudas, de una arquitectura global (Ball en Avelar, 2016). Por la envergadura del proyecto regional que encarna, de los organismos que intervienen en su desarrollo y por el tenor de sus definiciones, la Declaración de Jomtien²⁶² marca un hito, como decíamos más arriba, en las iniciativas de políticas educativas supranacionales. La definición central establecida como “necesidades básicas de aprendizaje” constituye una de las evidencias más patentes de la preeminencia internacional de un proyecto educativo basado en la formación del capital humano. Proyecto educativo que encuentra su difusión curricular a partir de la promoción de la formación en competencias y que es principalmente en la década de los noventa que adquiere un notorio impulso.

²⁶¹ Rockwell (2000b) diferencia con precisión las implicancias conceptuales y metodológicas de considerar la lectura y la escritura como prácticas culturales o “herramientas”.

²⁶² En el boletín 21, Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, correspondiente a UNESCO Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean (Chile) se indica, respecto de la Conferencia Mundial de Jomtien: “La Conferencia Mundial, que fue convocada por la UNESCO, UNICEF, el Banco Mundial y el PNUD, constituye una revitalización del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, Proyecto que constituye un precedente importante de este trascendental evento y vía fundamental para el logro de sus objetivos en la región. Este evento tuvo lugar en Jomtien, localidad cercana a Bangkok en Tailandia, entre los días 5 al 9 de marzo de 1990 y en él fueron aprobados por unanimidad por los aproximadamente 1.500 asistentes dos documentos complementarios entre sí: la ‘Declaración Mundial sobre Educación para Todos’ y el ‘Marco de Referencia para la Acción Encaminada a la Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje’”. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086117_spa

Los artículos 1 y 4 de la Declaración de Jomtien expresan un rotundo pronunciamiento en relación con el aprendizaje, en tanto postulan que se trata de una “necesidad básica” a “satisfacer”:

Artículo 1:

Cada persona -niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. [...]

Artículo 4

Que la expansión de las oportunidades educacionales se traduzca en un desarrollo significativo para el individuo o para la sociedad— depende en definitiva de si la gente verdaderamente aprende como resultado de estas oportunidades, esto es, de si verdaderamente incorporan conocimientos útiles, habilidad de raciocinio, destrezas y valores. La educación básica, en consecuencia, debe poner especial atención a las adquisiciones y resultados del aprendizaje real, más que exclusivamente en la matrícula, en la participación continuada e inerte en los programas o en el cumplimiento de requisitos para obtener certificados. Los enfoques activos y participativos son especialmente valiosos para asegurar las adquisiciones del aprendizaje y para permitir a sus sujetos alcanzar su máximo potencial. En consecuencia, es necesario definir un nivel aceptable de adquisiciones del aprendizaje para los programas educacionales y mejorar y aplicar sistemas de calificación de sus logros (Haggis, 1992, pp.97-102).

A la luz de lo referido en estos dos artículos presentes en la Declaración de Jomtien se advierte una disposición de significados respecto de la centralidad del aprendizaje en los sistemas educativos, que constituyen una “necesidad básica” a “satisfacer”. Esta “necesidad básica” comprende “conocimientos”, “destrezas” y “valores”, referencia concordante con la que, recordamos, se dio en el seminario de Kassel de la OCDE: “conocimientos”, “capacidades” y “actitudes” (OCDE ([1972] 1974, p. 37) como muestra de una continuidad con definiciones precedentes. La asunción de una perspectiva sobre el “aprendizaje” como “necesidad básica” que requiere de un “esfuerzo internacional” -por el cual actúan organismos internacionales: UNESCO, UNICEF, BM, entre otros- exige “enfoques activos y participativos” para “asegurar las adquisiciones del aprendizaje”, que permitan “a sus sujetos alcanzar su máximo potencial”. De acuerdo con ello, como se viene constatando en las iniciativas de la década anterior a los noventa, aunque potenciadas en las venideras, a las “necesidades básicas de aprendizaje” le corresponderán “enfoques” que las satisfagan.

Merecen atención, aunque esbozadas de modo muy general en la Declaración, las referencias, escasas, insistimos, pero esclarecedoras respecto del cauce que toman las políticas curriculares a partir de los noventa. En el artículo 1 se plantea, de manera superficial, el vínculo

que con los “contenidos del aprendizaje” tienen la “lectura, la escritura y la expresión oral”, significadas como “herramientas básicas para el aprendizaje”. Esta referencia, recordemos, no conforma una innovación. Sin duda esos significados movilizados ya se caracterizaban como una de las “nuevas exigencias al currículum” establecidas el seminario de Kassel: “las capacidades relativas a la comunicación [...] serán vistas como un elemento común en todos los aspectos del currículum” (OCDE [1972] 1974, p. 3). Como vemos, las orientaciones de la Declaración de Jomtien se engarzan con una historicidad de iniciativas de pretensión dominante, esto es, de flujos de significados reconocibles, localizables, pero que toman, en todo caso, nuevos y más sofisticados impulsos.

Hasta aquí realizamos referencias a una de las esferas de acción que constituye la plataforma de las iniciativas internacionales, pero a las cuales suscriben los Estados en relación con las políticas educativas a inicios de los noventa. Ellas retoman la puntualización acerca del “aprendizaje” y los “enfoques activos y participativos”, en que “la lectura, escritura y expresión oral” resultan fundamentales “herramientas del aprendizaje”.

En 1993 Rosa María Torres²⁶³, en el marco de su participación como especialista en la UNESCO, realiza una evaluación crítica vinculada con los grados de avance de la Declaración de Jomtien. Y, de acuerdo con un encargo de UNESCO-OREALC, se propone sentar un “estado de la cuestión” para “discutir en el seminario” (se refiere al Seminario Regional “Estrategia de acción para la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje” IDRC/UNESCO/OREALC, Santiago, 20-22 de abril de 1992) a partir de considerar una “definición y operativización de un enfoque educativo orientado por las NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE (NEBA), enfoque articulador de la Conferencia de Tailandia [...]” (Torres, 1993, p. 3). Torres realiza algunas aclaraciones en función de tener que “centrar el tema en los ‘contenidos curriculares’ y ‘el punto de vista del aprendizaje’” (p. 3), cuestión que evidencia la intervención de los organismos internacionales a partir de la figura de los especialistas en la elaboración de las políticas curriculares. El trabajo de Torres (1993) repasa una multiplicidad de temas relacionados con distintos dominios de la realidad educativa y social que, por razones de objetivos y alcance de nuestra investigación, aquí no tratamos extensamente, pero algunos de los cuales sí recuperamos. Entre ellos, ciertas definiciones sobre el currículum, y respecto de las perspectivas didácticas

²⁶³ Presentada en Ferreiro (1999) como “Pedagoga, lingüista y periodista educativa. Ha trabajado como especialista en educación básica, dentro y fuera de América Latina, y como asesora en diversos organismos internacionales. Directora pedagógica de la campaña nacional de alfabetización [...] (Ecuador, 1988-1990). Asesora de políticas educativas en UNICEF-Nueva York (1992-1996). Directora de programas para América Latina y el Caribe en la Fundación Kellogg, con sede en Buenos Aires (1996-1998). Actualmente [se refiere a la fecha de publicación del volumen, 1999] se desempeña como Coordinadora del Área de Gestión de Innovaciones Educativas en el IIPE-UNESCO, Buenos Aires.” (Ferreiro, 1999, p. 16). En efecto, en ese mismo volumen, Torres entrevista a Ferreiro y comparten miradas sintónicas sobre la escuela, la enseñanza y los docentes, a las cuales nos hemos referido (cfr. Ferreiro 1999).

dominantes, porque dan cuenta del tenor de acciones sinérgicas de carácter ubicuo de política curricular que van a ser emprendidas. Antes de proseguir con la recuperación del trabajo de Torres (1993), aclaramos que lo hacemos por cuanto ejemplifica de qué manera en el marco de definiciones de política educativa de alcance global -como la Declaración de Jomtien-, acaecen disputas en torno de los significados que las mismas asumen para la región. Disputas que conllevan a determinar prioridades sobre problemáticas a desarrollar, actores, lineamientos pedagógicos o didácticos, áreas a financiar, entre otras. Dentro de esas disputas nos resultan productivas algunas de las definiciones que expresa Torres (1993) en cuanto a las posibilidades de operacionalizar de un “enfoque educativo articulador de la Conferencia de Tailandia” que se define, al menos en parte, en la arena de la propia discusión de los organismos internacionales.

Para Torres (1993), el “cambio curricular y, en particular, el cambio en los contenidos” son para la época “muy débiles” y “de gran inercia en la región” (p. 14), por eso acuerda con las perspectivas que se inclinan por currículums “flexibles y permanentes” y “el desarrollo del saber pedagógico”. Al tratar la relación entre las “necesidades básicas de aprendizaje” y los “contenidos curriculares”, ofrece una visión enfática respecto de la consideración realizada en la Declaración de Jomtien (Haggis, 1992) que concibe a la lectura y escritura como “herramientas”. Allí, Torres (1993) expresa que son “objeto de aprendizaje” y que junto con la “expresión oral” son “parte de un todo que es el lenguaje”; así, “lectura, escritura y expresión oral” son “competencias lingüísticas” y “competencias cognitivas” (Torres, 1993, p. 49). Para Torres (1993) en la escuela el “lenguaje” es “maltratado”, “reprimido” y son “rechazadas” las “materias” asociadas a la “competencias lingüísticas” por el modo en que son “enseñadas” (p. 50). Luego de presentar un repertorio de calificativos y diagnósticos de connotación negativa²⁶⁴ relacionados con la enseñanza -sin mayores elucidaciones o referencias inscriptas en estudios sobre el trabajo docente de enseñar- al referirse a la “lectura y escritura”, alude a la perspectiva psicogenética, de manera explícita:

Uno de los campos que más descubrimientos importantes y consecuencias ha tenido en los últimos tiempos en el panorama educativo latinoamericano ha sido el referido a la psicogénesis de la lengua escrita. De ello deriva un replanteamiento profundo de la visión de sujeto del aprendizaje, del proceso de enseñanza y del objeto específico de la alfabetización, la lengua escrita (p. 51).

Evidentemente, si en la Declaración de Jomtien de manera expresa se planteaba que las “necesidades básicas de aprendizaje” requerían de “enfoques” didácticos que las “satisficieran”, en su evaluación de 1993 respecto del estado de los alcances efectivos de las definiciones de Jomtien, para Torres es claro que uno de esos enfoques es el de perspectiva psicogenética. Pero,

²⁶⁴ Ya hemos observado las recurrencias de este tipo de asignaciones de significado de connotación negativa a la enseñanza, docentes y escuela, que pueden verse reflejados en la propia conversación que Torres tiene con Ferreiro en Ferreiro (1999).

si la “psicogénesis de la lengua escrita” ha hecho “descubrimientos importantes” y ha provocado “consecuencias” en el “panorama educativo latinoamericano”, dado que ha derivado de ellos un “replanteamiento profundo”, tanto del “sujeto”, como del “proceso de enseñanza” como del “objeto” de la “alfabetización” que es “la lengua escrita: ¿qué visión posee Torres que se ajustaría al “replanteamiento de la visión” sobre “el sujeto” y “la lengua escrita” de la perspectiva psicogenética? Luego de proseguir en el diagnóstico deficitario de lo que sería el tratamiento escolar de la “lectura” y “escritura”, Torres (1993) especifica qué entiende por estar “alfabetizado en el mundo de hoy” (p. 54), esto es su visión sobre la relación que debería tener “el sujeto” con “la lengua escrita”. Allí, a partir de la cita de trabajos académicos puntuales, plantea su coincidencia con las siguientes definiciones: “tener un repertorio de procedimientos y la habilidad para seleccionar el procedimiento adecuado cuando nos confrontamos con distintos tipos de textos: a) funcionales [...] (programas de TV, anuncios publicitarios, trámites burocráticos, notas, cartas, etc.), b) informativos: transmiten información factual (libros de referencia, memorias de trabajo, manuales escolares, etc.) y c: de pensamiento letrado [...] (exposiciones sobre teorías científicas, biografía, novelas, poemas, etc.). Este último tipo de textos constituyen los recursos intelectuales y espirituales de una sociedad alfabetizada [...] (p. 55). Lo que Torres (1993), en tanto agente de la UNESCO evalúa como “estar alfabetizado hoy” se vincula expresamente a concepciones de carácter meramente funcional de la lectura y la escritura, ligadas a las necesidades del mercado laboral, como formación del capital humano. Esto es, y como señala Cuesta (2019) respecto de las reformas curriculares de los años noventa, concepciones justificadas en un “horizonte utilitarista” que postulan formar sujetos que puedan “[...] leer y escribir textos representativos de la complejidad discursiva de la era tecnológica y mediática” (p. 61). Pero estas concepciones manifiestan un carácter *civilizatorio*²⁶⁵ en tanto que auspician lo “letrado” como estadio evolutivo superior, conformador de “recursos intelectuales y espirituales” que harían al “ser” de una “sociedad alfabetizada”. De esta manera se advierte lo civilizatorio como pauta de expresión y reproducción de los propios patrones culturales de los centros de poder, cuyos intereses son representados por organismos internacionales.

Estas definiciones instrumentales y civilizatorias resultan aún más evidentes cuando Torres (1993) se pregunta retóricamente qué significa dominar las “cuatro destrezas lingüísticas básicas” (p. 55). Y responde categóricamente: “saber escuchar y analizar críticamente el discurso

²⁶⁵ Respecto de la noción de *civilizatorio*, Dubin (2019) explica: “Recuperamos el concepto civilizatorio de una de las nociones de la antropología decimonónica (Guber, 2006, 2008), caracterizada por las ideas evolucionistas del momento, que suponían unas secuencias en estadios culturales en un flujo unilineal. Esta secuencia posee como ‘estadio superior’ a la ‘cultura europea’ y, por lo tanto, condensa una serie de presupuestos extendidos en las ciencias humanas decimonónicas, pero que poseen su origen en el siglo XV, cuando Europa se presenta a sí misma como la consumación cultural y social del destino humano (Dussel, 1992)” (p. 117). El autor emplea la noción de *civilizatorio* para analizar de qué manera las perspectivas didácticas dominantes de enseñanza de la literatura y de formación de lectores abonan a “una concepción eurocéntrica del saber”, desde “un patrón cultural metropolitano” (p. 118).

de un político, un noticiero, una exposición, un debate [...] saber identificar distintas variantes lingüísticas [...]; saber expresarse correctamente en distintas situaciones sociocomunicativas [...] saber ordenar y expresar las propias ideas con claridad, resumir las ideas de otros [...] saber escribir una carta, llenar un formulario, resumir una idea principal, redactar un texto simple (p. 55). Las orientaciones de significado manifestadas por Torres grafican el horizonte del hablante a formar que alientan organismos internacionales como la UNESCO y cuyas actualizaciones se ven vigorizadas en la producción de políticas curriculares que acaecen de la mano de iniciativas de reforma educativa. Justificadas, como dice Cuesta (2019), en un *horizonte utilitarista* expresan los anudamientos entre el saber hacer-saber ser que forma parte del proyecto de formación en competencias.

Unos años más tarde, precisamente en el año 2000, Torres, desde su participación en la UNESCO, analiza en qué medida ha quedado pendiente la “tarea” de *Educación para todos*. El volumen *Una década de Educación para Todos: la tarea pendiente* fue publicado por el Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (en adelante, IIPE-UNESCO), bajo la autoría de Torres (2000) con apoyo financiero de la Fundación Kellogg²⁶⁶. De este volumen, que amplifica las hipótesis y propuestas establecidas en Torres (1993) a las que nos hemos referido, subrayamos algunos aspectos. El primero tiene que ver con la continuidad del énfasis puesto en el “aprendizaje”, como “objetivo fundamental de todo el proceso educativo”, énfasis que se explica por cuanto, según Torres (2000), habría primado un “enfoque centrado” en la enseñanza (p. 79). Por otra parte, y en función de la centralidad del aprendizaje, la iniciativa de “formular una interpretación más amplia de aprendizaje y saber, capaz de integrar conocimiento y acción, saber y saber hacer (competencia)” y asignar un lugar sustantivo a los “qué y cómo” de la “enseñanza y aprendizaje” (p. 79). Se trata de proposiciones presentes en Torres (1993) pero nuevamente reimpulsadas una década después de la Declaración de Jomtien, en el año 2000. Dichas proposiciones asumen un carácter progresivo, en la medida en que, si en 1993 explicitaban que de acuerdo con la centralidad del “aprendizaje” se requería un “cambio curricular” para formar al “sujeto alfabetizado de hoy”, en el 2000 plantean que ese cambio se cifra en una “interpretación más amplia de aprendizaje y saber”, de “saber y saber hacer”, condensado en el significado de “competencia”. En este sentido, es decir, en los patrones de significados de las iniciativas de la política educativa bajo el impulso de los organismos supranacionales, nítidamente se observa el movimiento que va desde postular el “aprendizaje” como “necesidad básica” a su satisfacción a través de un “cambio curricular” basado en un proyecto de formación en competencias. Y no se trata de patrones ajenos a los de las políticas curriculares del área de Lengua, generadas desde los

²⁶⁶ La Fundación Kellogg ha otorgado financiamiento a distintos proyectos de la perspectiva psicogenética, desde los ochenta y durante las décadas posteriores. Recordamos, entre otros, la financiación del encuentro previamente aludido por nosotros que resultó en la publicación en 1989 de *Los hijos del analfabetismo*, de Ferreiro (cfr. Ferreiro, 1989, p. 9).

años setenta y, mucho menos, desde los noventa hasta la actualidad. En términos de la Declaración de Jomtien, y de la evaluación de sus alcances en las publicaciones de Torres²⁶⁷ (1993, 2000),

²⁶⁷ A las definiciones elaboradas por Torres, queremos agregar aquellas que van a referirse a la necesidad de instalar “comunidades de aprendizaje”. “Comunidades de aprendizaje” es un significado, concepto e iniciativa política que resulta de interés no solo por su impregnación directa o indirecta en el carácter de las orientaciones de las políticas curriculares de la jurisdicción estudiada. Interesa, además, porque refleja un modo específico de operacionalización de políticas curriculares que involucra organismos internacionales, fundaciones, agencias del Estado y participación de especialistas referentes de perspectivas didácticas. Torres (2000) remite al concepto de “comunidades de aprendizaje” (ya en Torres, 1998) en las cuales “todos los recursos educativos y culturales de una comunidad geográfica y social se articulan y aprovechan para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de sus miembros, niños, jóvenes y adultos, individuos y familias” (Torres, 2000, p. 89). “Comunidades de aprendizaje” constituye una iniciativa que contó con financiamiento de la Fundación Kellogg entre 1999 y 2002 para el apoyo a proyectos encuadrados en su ideario. Así lo refiere Rosa María Torres en su blog *Otra educación*: “El término *Comunidad de Aprendizaje* se entiende y usa de maneras distintas. Me refiero aquí a la comunidad local como comunidad de aprendizaje, que es como la planteamos en la Iniciativa de Educación Básica “Comunidad de Aprendizaje” lanzada desde la [Fundación W.K. Kellogg](#) a fines de los 1990s. Comunidad de *aprendizaje* es una comunidad organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias y debilidades sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades. Conceptualicé y organicé dicha Iniciativa siendo Directora de Programas para América Latina y el Caribe de la Fundación Kellogg, con sede en Buenos Aires (1996-1998). Luego le di continuidad desde el [IIPE-UNESCO Buenos Aires](#) (1998-2000). Propuse al director de la Kellogg para América Latina, Marcos Kisil, y al director del IIPE-UNESCO, Juan Carlos Tedesco, llevar la Iniciativa al IIPE, una institución regional especializada en educación que acababa de crearse. Ambos aceptaron, acordamos los términos de la colaboración institucional, y pasé a trabajar en el IIPE, con financiamiento Kellogg. Aquí concluimos visitas a los proyectos que postularon y el proceso de selección de los ganadores, junto con el equipo de consultoras que organicé y que habían trabajado conmigo en la Kellogg. En los dos últimos años de la Iniciativa (2000-2002), el IIPE dio seguimiento a los proyectos e hizo algunas publicaciones al respecto. El ideario que desarrollé para la Iniciativa (y que incluyo abajo) estuvo influenciado por dos conceptos en los que venía trabajando desde inicios de los 1990s: a) la “*visión ampliada de educación básica*” entendida como satisfacción de las *necesidades básicas de aprendizaje* de niños, jóvenes y adultos, dentro y fuera del sistema escolar, planteada en el marco de la iniciativa mundial de Educación para Todos, lanzada por Naciones Unidas en 1990 en Jomtien-Tailandia, y b) el *aprendizaje a lo largo de la vida*, propuesto por la UNESCO como nuevo paradigma para la educación en el siglo XXI”, recuperado de <https://otra-educacion.blogspot.com/search/label/comunidad%20de%20aprendizaje>. Sin pretender realizar un estudio de caso, el propio relato de Rosa María Torres constituye un interesante testimonio de las relaciones establecidas entre organismos internacionales, especialistas, agencias del Estado, fundaciones y ONG, que conforman lo que Ball denomina *redes de política y heterarquías* (Ball, 2011, Ball en Avelar, 2016; Beech y Meo, 2016). Nos interesa el relato de Torres puesto que presenta una estrecha relación con nuestro objeto de indagación, que involucra a las perspectivas didácticas dominantes. Uno los proyectos financiados por la Fundación Kellogg dentro del proyecto Comunidades de Aprendizaje es referido por Castedo (2007) como experiencia de “formación continua” en “didáctica de la lectura y la escritura”: “Especialización docente en el área de la Lengua y Literatura. Proyecto Pampas (1999-2002), proyecto N° 69417, Fundación Kellogg, Sala Abierta de Lectura de Tandil, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, trabajo realizado por Delia Lerner, Mirta Castedo, Diana Grunfeld, Claudia Molinari y Ana Siro” (p. 17). En efecto, al referirse a su artículo, Castedo (2007) señala que “Una versión preliminar de este artículo fue presentada como ponencia en el Seminario Internacional de Alfabetização e Letramento na Infancia en diciembre de 2004 en Brasilia, Brasil. El seminario fue organizado por la Organización de Estados Iberoamericanos y el Ministerio de Educación de Brasil y contó con el apoyo de Unesco” (p. 16). Resulta otro ejemplo de las recurrentes articulaciones entre agencias del Estado, especialistas y organismos internacionales que venimos estudiando. En cuanto al “proyecto Pampas” en la propia página web de la Sala Abierta de Lectura Tandil se reseña que: “Desde el proyecto ‘Pampas’ ejecutado por la Sala Abierta de Lectura desde 1999 al 2002 (financiado por la Fundación Kellogg) a la *comunidad de aprendizaje* se le otorga un sentido específico acorde con los objetivos institucionales: valoración especial que se otorga al ser ciudadanos de la cultura escrita; ejercicio sostenido de las prácticas de lectura y escritura; consideración de la alfabetización como un derecho y por lo tanto una marca de ciudadanía”, recuperado de <http://www.tandil.gov.ar/sala/fundamentosV.php>.

reconocemos las notorias convergencias que manifiestan sus definiciones y las de las políticas curriculares que reconfiguran el área de Lengua en Ciudad de Buenos Aires de manera definitiva a partir de la década de los noventa. Por eso, consideramos que este tipo de operacionalización de iniciativas de políticas curriculares en las que se articulan orientaciones de organismos internacionales, definiciones de política curricular y producciones de perspectivas didácticas en una triple articulación se corresponde con nuestra caracterización de acciones sinérgicas de carácter ubicuo.

5.2. Escuela en “crisis” e “intervención didáctica” en proyectos para formar sujetos competentes

A partir de la sanción de la LFE (1993), en Ciudad de Buenos Aires, se produce un proceso de “actualización curricular” que, si bien evidencia sintonías con el contexto de producción de las políticas curriculares nacionales, adquiere rasgos diferenciales propios. Desde 1990 -a partir del cambio de gobierno²⁶⁸ nacional y municipal- se inicia un extenso trayecto del ciclo de políticas curriculares que no puede dejar de ser comprendido en el marco de un ciclo más abarcador dentro del que se inserta, como vimos respecto de las características que este ciclo asume desde fines de los setenta hasta fines de los ochenta. No obstante, pese a la inscripción en un ciclo más abarcador, y tal como lo hemos dicho, desde la década del noventa se establece un trayecto de políticas que asumen particularidades sustantivas, conforme a los cambios en el contexto de influencia. En esta década, se producen desarrollos específicos en la política curricular en Ciudad de Buenos Aires que presentan consistencias con las impulsadas con la LFE (1993).

Los Contenidos Básicos Comunes de 1995-1996 (de ahora en más, CBC, 1995 y CBC, 1996) efectúan una reorganización del área en bloques, en sintonía con lo ya establecido, por ejemplo, en PFPE (1987) y otros antecedentes de política curricular²⁶⁹, como el DC MCBA L

Como puede advertirse, en los “objetivos institucionales” de la fundación empresarial se presentan convergencias con los lineamientos generales de la perspectiva psicogenética (Lerner, 2001) y con las precisiones establecidas por Torres (1993). Las referencias sobre “ser ciudadanos de la cultura escrita” y acerca de la “alfabetización” como “marca de ciudadanía” se alinean con precisiones como poseer “pensamiento letrado”, en tanto hace a disponer de “los recursos intelectuales y espirituales de una sociedad alfabetizada”.

²⁶⁸ El Intendente de la Ciudad de Buenos Aires designado por el Poder Ejecutivo Nacional bajo la presidencia de Carlos Menem (1989-1999), fue Carlos Grosso, luego seguido por Saúl Bouer.

²⁶⁹ Estos antecedentes, como expresamos previamente, se operacionalizan mediante acciones sinérgicas de carácter ubicuo, presentando numerosas intersecciones jurisdiccionales, incidiendo y permeando así, de manera deliberada, en significados, disposición y provisión de conceptos, y también con eslóganes educacionales. En efecto, Sara Melgar que, como indicamos, es una de las autoras del DC MCBA L (1986) y de PFPE (1987) participa en los equipos técnicos ministeriales de la Nación en la elaboración de los CBC (1995-1996) junto con otros especialistas a la vez que se establecen participaciones de expertos

(1986). Los bloques que estructuran el área -y que tienen continuidad ya sea con los “campos” y “ejes” presentes en el DC MCBA (1981), o con las divisiones del DC MCBA L (1986) “lengua oral”, “lectura”, “producción”, “sistematización de experiencias lingüísticas”- son, centralmente los de “Lengua oral y escrita”, “Escritura”, “Reflexión sobre los hechos del lenguaje”²⁷⁰. La configuración del área a nivel nacional se ajusta a los fines de la formación en *competencias*, como ya hemos explicado, una prerrogativa global actualizada en la reforma educativa de los noventa a nivel nacional que se vehiculiza en el documento de los CBC (1996):

La Ley Federal de Educación y los Acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación son los fundamentos que enmarcan y orientan el trabajo para impulsar y concretar la transformación de la educación argentina. Todos estamos comprometidos en esta transformación (p. 9).

Más adelante se afirma:

Es necesario recordar el movimiento de transformación curricular e innovación pedagógica desarrollado en algunas provincias desde hace tiempo. En ellas se revisaron, planificaron y aplicaron diseños y proyectos actualizados que se inscriben en un proceso mundial de esfuerzos por el mejoramiento de la calidad de la educación. [...] El primer supuesto aprobado indica que los contenidos que se seleccionen deben promover la formación en competencias. Ser competente significa poder resolver problemas en un mundo en el que se entrelazan aspectos naturales, sociales, tecnológicos y simbólicos, con saberes y “a conciencia”. El otro supuesto aprobado plantea que es necesario actualizar el concepto mismo de contenidos para que se contribuyan a la formación de esas competencias (pp. 14-15).

Al revisitar estas líneas de los CBC (1995-1996) podemos establecer el indudable flujo de significados que impulsan promoviendo la formación en competencias. Ese flujo es avalado

internacionales. Así lo expresa Viramonte de Ávalos (1997): “A lo largo de 1994 y acompañada de fructíferas reuniones periódicas de discusión, el área de lengua fue produciendo sus documentos, sometidos, además, a discusión de diez miembros de la comunidad científica local, a elección del autor. A medida en que avanzaba la redacción, los equipos técnicos del Ministerio de Educación de la Nación, en este caso, Sara Melgar y Alicia Romero de Cutropia, iban interpretándolos y dándoles el formato de contenidos; así los borradores fueron sufriendo modificaciones y rectificaciones, procesos de compatibilización, hasta llegar a la forma como han sido conocidos en el país: los Contenidos Básicos Comunes, aprobados en el seno del Consejo Federal de Educación en diciembre de 1994 y revisados por expertos internacionales en ese mismo mes” (p. 28). La cita de la autora documenta los distintos niveles de mediación y articulación que se dan en el seno del contexto de producción respecto de los cuales se evidencia la participación de agencias del Estado, organismos internacionales y especialistas en educación lo que vuelve a evidenciar el carácter dinámico de la puesta en acto de las políticas, de los modos de operacionalización de integración entre dimensiones locales y supranacionales.

²⁷⁰ Así se señala en los propios CBC (1995-1996): “Los CBC de Lengua para la Educación General Básica han sido organizados en siete bloques: Bloque 1: Lengua oral. Bloque 2: Lengua escrita. Bloque 3: La reflexión sobre los hechos del lenguaje. Bloque 4: El discurso literario. Bloque 5: Lengua/s extrajera/s. Bloque 6: Procedimientos relacionados con la comprensión y producción de textos orales y escritos. Bloque 7: Actitudes generales relacionadas con la comprensión y producción de textos orales y escritos” (CBC, 1995, p. 28). La organización del curriculum que discrimina los “bloques” 1 a 4 de los “bloques” 6 y 7 referidos como “procedimientos” y “actitudes” es convergente con las líneas ya difundidas e impulsadas desde el seminario de Kassel (OCDE [1972], 1974) respecto de contenidos organizados como “conocimientos, capacidades y actitudes”.

en las referencias al “proceso mundial de esfuerzos” a los fines de promover una “transformación educativa”. Esto es, las reformas estatales estructurales al amparo de líneas de financiamiento por parte de organismos internacionales y que van a derivar en que las agendas de dichos organismos sean las recogidas por las políticas curriculares nacionales y de la jurisdicción estudiada. En este sentido, resulta clarificadora la Declaración de Jomtien y la evaluación de sus alcances como hemos visto con Torres (1993, 2000) desde la UNESCO en Latinoamérica. La definición de que el currículum requiera un “cambio” comprendido como modificación en el “qué” (y “cómo”) del “aprendizaje” que debe asumirse como “saber/saber-hacer (competencia)” es aquella que coincide con los lineamientos movilizados en los CBC (1995-1996). La orientación es tajante: “los contenidos que se seleccionen deben promover la formación en competencias” para lograr “ser competente” y, por ello, “es necesario actualizar el concepto mismo de contenidos para que contribuyan a la formación de esas competencias”.

Consideramos que esta línea propositiva en términos de las orientaciones de significados que se impulsan internacionalmente, y se recuperan a nivel nacional, son las que caracterizan el proceso de reconfiguración disciplinaria en CABA. Esta reconfiguración va a tener lugar a partir de las acciones deliberadas de “actualización curricular” dadas en el área de Lengua en CABA. Por su parte, el proceso de “actualización” se enmarca en proyectos de la Dirección de Curriculum de la Secretaría de Educación del MCBA que derivaron de investigaciones acerca de la puesta en acto del DC MCBA L (1986), a partir de 1989. Como bien explica Merodo (2006):

En el año 1989 las autoridades de la gestión educativa municipal decidieron dar continuidad a la política curricular iniciada a partir de la creación del DC 86, manteniendo y definiendo políticas destinadas a su desarrollo. Los proyectos de Contextualización Curricular (1990) y de Desarrollo Curricular e Innovaciones Didácticas (1991-1993). Según los documentos producidos por la Dirección de Curriculum, estos proyectos buscaban enriquecer las perspectivas de análisis de la función del diseño curricular y sus posibilidades de implementación, proponiendo enfoques y líneas de acción que les proveyeran elementos para asumir el proceso de contextualización curricular. Las tareas de contextualización curricular implicaron la incorporación de nuevos profesionales a los ya existentes equipos técnicos de las diferentes áreas curriculares. Se entendía como proceso de contextualización curricular la elaboración de proyectos de desarrollo de propuestas de enseñanza en las diferentes áreas disciplinares (Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales), teniendo en cuenta las orientaciones generales del DC 86. Varias de las propuestas de enseñanza se derivaban de investigaciones didácticas llevadas a cabo en escuelas municipales con la participación de docentes y alumnos. Al mismo tiempo, se implementaron acciones de capacitación de maestros, algunas en servicio, poniendo el acento en el proceso iniciado (p. 102).

La característica básica que asumía el tipo de trabajo en la Contextualización Curricular consistía en la definición de una propuesta de enseñanza por parte de los especialistas y realizar una “investigación” acerca de cómo la implementaban los maestros:

Algunos especialistas, a su vez, consideraban que las tareas que realizaban como parte del proyecto de contextualización curricular, se inscribían en el marco de tareas de “investigación

didáctica” cuyo propósito era poder testear, en situaciones reales de enseñanza, secuencias didácticas previamente definidas (p. 103).

En efecto, Merodo (2006) recoge las propias voces de especialistas y dice:

Una especialista define el tipo de trabajo²⁷¹ que realizaban de esta manera: “Se trataba de tomar determinados proyectos didácticos que nosotros definíamos y ponerlos en acción en algunas escuelas y analizar lo que sucedía” (p. 104).

Uno de estos proyectos se constituye, en rigor, luego en un documento²⁷² que difunde una “experiencia de investigación”, denominado “Enseñar a escribir en 4º y 5º grado” (de ahora en más, EE MCBA, 1993) que cuenta con la “supervisión” de una de las referentes de la perspectiva psicogenética: Delia Lerner²⁷³. En dicho documento se pueden evidenciar algunas de las líneas

²⁷¹ Resulta notable este modo de operacionalización distintiva de la política curricular a partir de los noventa que reconstruye Merodo (2006), pues se ajusta a la ya caracterizada explicación de Ezpeleta y Rockell (1983a) acerca de abordar la escuela “desde arriba y desde afuera”. Se trata, asimismo, de una operacionalización coincidente con aquello que Lerner en Alegría y Cisternas (2018) indica como “investigación didáctica”. En efecto, Lerner señala: “Acercar la enseñanza al aprendizaje, suponíamos ya en esa época (alrededor de 1980) es crucial para que puedan avanzar muchos niños que se encuentran en situación de dificultad. Podríamos considerar que esta sigue siendo nuestra hipótesis nuclear. Elaboramos unas ‘líneas de trabajo’ que incluían diferentes tipos de actividades de lectura y escritura y decidimos ponerlas en práctica para analizar cómo se desarrollaban en el aula, qué se podría aprender a través de ellas, cuáles podían ser productivas para que todos o algunos niños avanzaran, qué intervenciones del maestro parecían contribuir a esos avances. Como ignorábamos qué pasaría al trabajar con una propuesta de enseñanza que se apartaba fuertemente de los métodos tradicionales (fonéticos, en particular, ‘palabra generadora’) y ponía en primer plano las ideas y modos de aprendizaje de los niños, las interacciones cognitivas entre ellos y también su participación en la cultura escrita, teníamos que observar y analizar lo que sucedía en la clase con esa propuesta. Fue así como comenzamos a hacer investigación didáctica sin saberlo” (Lerner en Alegría y Cisternas, 2018, p. 101). Obsérvese que Lerner explica que desde los años ochenta elaboraban “líneas de trabajo” para “ponerlas en práctica” para luego “analizar”, trabajo al que denomina “investigación didáctica”, aunque “sin saberlo” en ese entonces. Ese modo de “trabajo” es consonante con el referido por la “especialista” aludida en Merodo (2006) en el marco de la SDE MCBA. En otro orden, resulta llamativo que Lerner denomine como “fonético” al “método” de “palabra generadora” -caracterizado a su vez como “tradicional”-. En efecto, se trata de un método centrado en unidades significativas, como la palabra, que solía, es cierto, descomponerse en sílabas para luego recomponer la palabra. De allí que Braslavsky lo denomine “método analítico-sintético”, pero de ninguna manera “fónico” o “fonético” (cfr. Braslavsky, 2005, pp. 82-83).

²⁷² Entre los créditos del documento se encuentran: Intendente, Dr. Saúl Bouer; Secretario de Educación y Cultura, Prof. Gervasia Sica de Matzkin; Subsecretario de Educación, Prof. Ignacio Hernaiz; Dirección General de Planeamiento-Educación, Lic. Ana Lía Ruth Sorín; Dirección de Curriculum, Lic. Marcela Benegas; Dirección del Proyecto, Prof. Beatriz Sarquis; Supervisoras académicas, Lic. Delia Lerner y Lic. Hilda Levy de Weitzman; Especialista en el área de Lengua, Prof. Liliana Heredia; Especialista en Lingüística, Claudia Zenobi; Ayudantes académicos, Lic. Silvia Lobello, Prof. Ignacio Dalton; Coordinación de material impreso: Lic. Anahí Mansur; Corrección de estilo, Prof. Guillermo Micó; Diseño de tapa, Prof. Gabriela Cháves; Arte y diagramación, Prof. Graciela Sanz; Composición del texto, Beatriz Narnesi.

²⁷³ Una de las características de las políticas curriculares de los noventa no es solamente la publicación de documentos con o de autor, sino de autores especialistas referentes de perspectivas didácticas que las agencian en el Estado. Más adelante volvemos sobre este punto.

que se establecerán como dominantes desde ese momento hasta la actualidad. Cabe remarcar que en la “presentación de la experiencia” se expresa que se trata de una investigación enmarcada en el “desarrollo curricular”, en tanto las “líneas directrices” del Diseño Curricular son “puestas a prueba” mediante su empleo en el aula y el análisis de resultados obtenidos²⁷⁴ (EE MCBA, 1993, p. 1):

En diciembre de 1990 la Dirección de Curriculum nos propuso una investigación didáctica en el área de Lengua. En realidad, esto implicaba profundizar la experiencia de Contextualización del Diseño Curricular 1986 que habíamos realizado durante ese año en el distrito 5° y 13°. [...] La lengua es fundamentalmente el instrumento básico que el ser humano emplea en sus aprendizajes y su comunicación. Por medio de ella, accede a todas las esferas de conocimiento mediante cuatro actividades básicas: hablar, escuchar, escribir y leer. La escuela presenta hoy una crisis en cuanto a la elección de las estrategias didácticas adecuadas en el área de Lengua (p. 1).

A partir de este extracto realizamos algunas observaciones. En primer lugar, el documento remite a una de las constantes históricas de la perspectiva psicogenética en relación con sus modos de operacionalización que es la de la “publicación de experiencias”. Buena parte de estas “experiencias”, como la del EE MCBA (1993) tienen la particularidad de inscribirse en el seno de iniciativas de agencias del Estado intersecadas o confluidas, algunas de ellas, por las de organismos internacionales (Lerner, 1985; Lerner y Pimentel, 1985; Lerner de Zunino, Muñoz de Pimentel y Palacios de Pizani, [1987] 1994).

Luego, se manifiesta la evidencia de la impresión del carácter comunicativo asignado al área de Lengua y la centralidad del aprendizaje, asociado a las directrices históricas locales e internacionales -ahora reimpulsadas en la Declaración de Jomtien- que se extienden, como venimos señalando, a por lo menos dos décadas previas a la publicación del EE MCBA (1993). En el documento se concibe la lengua como “un instrumento” que se emplea en los “aprendizajes y la comunicación”. A su vez, la lengua permitiría acceder al “conocimiento” mediante cuatro actividades: “hablar, escuchar, escribir y leer”.

Como se observa, hasta aquí, se retoman las definiciones de políticas curriculares previas en torno de formar a los alumnos en la “comprensión y producción de textos orales y escritos”, las “prácticas del hablar, leer y escribir”, o el “dominio de la lengua en la práctica”, entre otros significados ya relevados (PROCAD, 1979-1980; DC L MCBA, 1981; LIED, 1985; DC L MCBA, 1986; PFPE L, 1987). Pero, si bien se reconoce una continuidad de capas de historicidad de sedimentación de significados, destacamos una diferencia que se liga con una impronta histórica de la perspectiva psicogenética. Dicha diferencia se condensa en la expresión: “La

²⁷⁴ Dicha “experiencia de investigación” se ajusta a la referencia de Merodo (2006, p. 104) acerca del “tipo de trabajo” desarrollado por “especialistas”, que coincide con aquello que Lerner entiende como un tipo de “investigación didáctica” (cfr. Lerner en Alegría y Cisternas, 2018, pp. 101-102).

escuela presenta hoy una crisis en cuanto a la elección de las estrategias didácticas adecuadas en el área de Lengua”. En esta expresión se manifiesta la negativización de la escuela, que supone, además, una concepción de base idealista, como lo explicamos en nuestro marco teórico. También advertimos la presencia del presentismo a-histórico que oficia de estrategia de autolegitimación de las reformas: el diagnóstico de una “escuela” en “crisis”, “hoy” que no presenta una “adecuada” “elección de estrategias”.

Este tipo de definiciones, por su parte, remiten a algunas de las consideraciones que hiciera Torres (1993, 2000) respecto de que las “necesidades básicas de aprendizaje” requerían un “cambio curricular” para formar al “sujeto alfabetizado de hoy” en las “cuatro destrezas”. Observamos de qué manera se ajustan a estas definiciones, y en una lógica de retroalimentación, a las efectuadas en el documento EE MCBA (1993). En las de dicho documento se plantea que la escuela “en crisis” no presenta “estrategias adecuadas” por lo que se infiere que su subsanación estaría en manos de los “especialistas” que predefinan “secuencias didácticas” a ser testeadas²⁷⁵.

Las orientaciones infundidas en el documento no resultan novedosas. Al reconstruir la perspectiva psicogenética en su historicidad, hemos caracterizado sus modos de operacionalización como de “doble movimiento”. Por un lado, un movimiento alcanza la recurrente atribución de significados de negativización de la escuela y, por otro, el suministro de “conocimiento didáctico”. Se trata, tal como hemos explicado en la primera parte de esta tesis, de uno de los ejes ordenadores de la intervención de dicha perspectiva en la política curricular. Nos referimos a la ponderación de saberes pedagógicos por sobre los saberes docentes. Estos saberes pedagógicos significados como “conocimiento didáctico”, y de cuya posesión la perspectiva se adjudica como producto de la “investigación”, debe ingresar a las aulas en un movimiento de derrame, tal como lo explica Merodo (2006): “[...] poder testear, en situaciones reales de enseñanza, secuencias didácticas previamente definidas” (p. 103).

En efecto, el documento registra y explicita el modo de operacionalización en relación con cómo se llevó adelante la investigación. Allí se consigna que se efectúa una tarea de “desarrollo curricular”²⁷⁶ porque se trata, respecto del currículum de “mejorar su inserción en la escuela” y que en dicha tarea participan “especialistas en el área de educación, en el área de lengua

²⁷⁵ E, insistimos, como un tipo de “investigación didáctica” que “acerca la enseñanza al aprendizaje” para “disminuir el fracaso de la escuela” (Lerner en Alegría y Cisternas, 2018, p. 101).

²⁷⁶ Se trata de un concepto tomado de Stenhouse y citado textualmente en el documento: “El intento del desarrollo del currículum es un intento de ataque contra la separación teoría y práctica” (Stenhouse, 1987).

y docentes de grado” (EE MCBA, 1993, p. 1), bajo ciertas pautas “contratadas”. Para clarificar, nos remitimos al EE MCBA (1993):

En el “contrato” para llevar adelante el “proyecto” se establece que los especialistas se comprometen a:

1. Diseñar, coordinar y evaluar el proyecto.
2. Aporta la bibliografía necesaria [...]
3. Elaborar las propuestas didácticas y estrategias que se llevarían a cabo en el proyecto.
4. Observar y registrar clases.
5. Proponer los criterios a través de los cuales se evaluarían los materiales de investigación.

Y los docentes a:

1. Concurrir a las reuniones semanales previstas.
2. Entregar materiales solicitados para la investigación [...]
3. Analizar las propuestas del equipo, realizar nuevas propuestas, sugerir ajustes. [...] (EE MCBA, 1993, p. 3).

Uno de los requisitos en la selección de los docentes era la de “aceptar en forma voluntaria su incorporación al proyecto” y “la designación de, por lo menos, dos maestros de la escuela. El pedido se basaba en la necesidad de que los docentes se observaran mutuamente [...]” (p. 2). Tal como puede advertirse, el “contrato” de la “experiencia” se corresponde, en buena medida, con los modos de intervención históricos de la perspectiva psicogenética²⁷⁷.

²⁷⁷ Estos modos de intervención suponen a priori una división del trabajo entre especialista y docente (Serra, 2004) y se encuentran ya establecidos en la discusión publicada en Ferreiro (1989, pp. 17-64; 1999, pp. 176-177) en relación con las iniciativas de participación en procesos de formación docente. Allí, Teberosky en una discusión en la que participa la misma Lerner señala: “Las investigaciones sobre la formación de profesores han demostrado que el sitio donde los maestros aprenden su oficio es la escuela y, fundamentalmente, el aula. Es allí donde debe darse la oportunidad de desarrollar el curriculum [...]” (en Ferreiro, 1989, p. 50). En este sentido, resulta convergente el planteo inicial documentado en EE MCBA (1993) respecto de establecer una experiencia de “desarrollo del curriculum” en la escuela. Lerner responde que “es imprescindible que el maestro pueda discutir con otros maestros que trabajan en otras aulas” (en Ferreiro, 1989, p. 50), definición estrechamente relacionada con el requisito de que hubiera dos docentes por cada escuela. Respecto de la participación “voluntaria”, la decisión tomada en cuanto a que así la “aceptaran”, Lerner plantea acerca del “problema de la obligatoriedad” que, en el marco de un “proyecto de Educación Especial de Venezuela” se decidió “hacer una distinción entre capacitación a través de los talleres y realización de experiencias de aula”. De esta manera si bien “todos los maestros y psicólogos del Programa de Dificultades de Aprendizaje participaron de los talleres”, en cambio, “no era obligatorio poner en práctica la propuesta de inmediato. En principio, solo lo hicieron aquellos que habían asumido como válidos los principios pedagógicos planteados” (en Ferreiro, 1989, p. 31). Al respecto en el mismo volumen Kaufman y Castedo explican que durante 1985 en una iniciativa de investigación similar a la planteada en el EE MCBA (1993) y relacionada con la puesta en marcha de un “proyecto”, que a la hora de decidir la incorporación de los docentes se tomó en consideración “el deseo de incorporarse” (en Ferreiro, 1989, pp. 153-154). Por lo expuesto, observamos que las iniciativas curriculares ligadas a la formación docente se estructuran como acciones de derrame con carácter multiplicador. Iniciativas que suponen el agenciamiento de perspectivas didácticas en organismos del Estado, promovidas por organismos internacionales de manera directa o indirecta. Retomamos que de esta articulación entre especialistas, agencias del Estado y organismos internacionales da cuenta la misma Lerner cuando relata sus “experiencias en Venezuela”, al referirse al proyecto “Desarrollo de la comprensión lectora y expresión escrita. Propuesta pedagógica”. Allí

Al ingresar en el documento, es posible encontrarse con todo tipo de definiciones acerca de la “naturaleza” de la investigación, por ejemplo, la postulación de reconocerse como una investigación “didáctica, etnográfica²⁷⁸ y participativa” (EE MCBA, 1993, p. 5). Se autodefine como una investigación en “didáctica de la escritura” (p. 11) lo que supone un desplazamiento de asumirse como investigación en didáctica de la lengua. A la vez se plantea como objetivos de la propuesta de enseñanza que los niños sean “usuarios autónomos de la escritura” porque se reconoce que la escritura tiene una “función comunicativa” por lo cual se pretende que los niños “escriban con un objetivo comunicativo inmediato”. Metodológicamente, se escoge el trabajo por “proyectos”, dado que se enlistan en la idea de que la “escuela debe preparar a sus alumnos en el uso de estas diferentes formas discursivas que le permiten desempeñarse eficazmente en todas las esferas de la actividad humana” (p. 12). Estas definiciones se tornan convergentes con aquellas ya descritas en políticas curriculares anteriores. Orientaciones de significados como “comunicación”, “eficacia” o “escribir con objetivos comunicativos inmediatos”, remiten a las definiciones en torno de enseñar a partir de “situaciones problemáticas” o “resolución de problemas”, desde el PROCAD en adelante. No obstante, y como una de las variaciones de las políticas de los noventa, cabe notar cómo se ejerce un desplazamiento en relación con los “objetivos” de formación, que se focaliza en el “sujeto”. Si en las definiciones curriculares de fines de los setenta e inicios de los ochenta se recortaba el significado “comunicación” como acción a desarrollar, luego, desde mediados a fines de los ochenta localizado como una capacidad de los sujetos en tanto “saber hacer” significada como “competencia comunicativa”, en los noventa el desplazamiento se completa en una categorización de los sujetos, esto es, saber hacer-

señala que “surge de un esfuerzo emprendido desde el Ministerio de Educación -con la cooperación técnica de la OEA [...]” y que desde la Dirección de Educación Especial de Venezuela se “toma la iniciativa de estudiar el problema” (se refiere a problemas de “lecto-escritura”) “con miras a elaborar una propuesta pedagógica dirigida a la prevención del fracaso escolar”. Así, “la propuesta elaborada” en el marco del proyecto se “lleva a la práctica con niños de 2° a 5° grado” y se fundamenta en la “concepción constructivista de la adquisición de la lengua escrita [...] la actividad constructiva del sujeto de aprendizaje [...] la utilización de la lengua escrita en contextos funcionales [...] en el manejo de la lengua escrita como medio de comunicación” (en Ferreiro, 1989, pp. 180-181). La propuesta es puesta en práctica por las maestras “especialistas” que son “facilitadoras del grupo a su cargo” (Lerner de Zunino, Muñoz de Pimentel y Palacios de Pizani, [1987] 1994, pp. 29-30). Hemos destacada de qué manera en las iniciativas de política educativo-curricular se da una participación de organismos internacionales entre los cuales se encuentra la OEA, y que hemos relevado documentalmente su participación durante los setenta y ochenta tanto en Ciudad de Buenos Aires como en la Argentina, en articulación con agencias del Estado y participación de especialistas. La “experiencia de Venezuela” es una de las tantas demostraciones de este tipo articulado de intervención.

²⁷⁸ Se trata de una idea de “etnografía” asociada con la atención a las “interacciones” en el espacio del “aula”, soslayando la explicación de cómo se inscribe la investigación en términos de la etnografía como producción de conocimientos respecto de la implementación de una propuesta de enseñanza confeccionada por el equipo de investigación y, por lo tanto, significada como positiva de antemano. Propuesta que se implementaría en un espacio social escolar significado asimismo como “negativo”. De ninguna manera puede reconocerse como etnográfica un tipo de investigación corroborativa que asume como puntos de partida dos premisas que surgen al margen de las realidades propias del campo estudiado: que la propia propuesta es “positiva” y que se implementa en una escuela en “crisis” que “fracasa” (cfr. Lerner en Alegría y Cisternas, 2018).

saber ser. Nos referimos específicamente a planteos movilizados como el que indica procurar que los niños sean “usuarios autónomos” (saber ser) y que tengan un “desempeño eficaz” (saber hacer). Volvemos más adelante sobre este punto por cuanto se ve enfatizado en documentos posteriores.

A continuación, en el documento se adoptan definiciones sobre la escritura que provienen de los desarrollos teóricos cognitivistas (Flower, 1981; Flower y Hayes, 1980, 1996; Hayes, 1996; Bereiter y Scardamalia, 1987, 1992, 1993, Bereiter, Burtis y Scardamalia, 1988), y también desarrollos metodológicos del lenguaje integral (Goodman, 1979, 1982, 1986, 1994, 1996, 2003; Graves, 1979, 1983, 1992; McCormick Calkins, 1986, 1992; Smith 1975, 1988). Luego, y a partir de la observación de clases y el registro, se especifican cuáles son las “intervenciones” que deberían realizar los docentes:

- Pide argumentos o explicaciones
- ofrece contraargumentaciones
- brinda información
- busca consenso en vez de sancionar inmediatamente las respuestas
- señala continuamente los ajustes necesarios para pasar de la lengua oral a la escrita [...]
- formula preguntas abiertas (EE MCBA, 1993, p. 24).

Estas “intervenciones” se ubican en el marco de una comprensión de la “acción didáctica” y son parte “esencial para asegurar el progreso en el aprendizaje” (p. 25). Se postula que para garantizar la “intervención docente eficaz”, el maestro debe “conocer en profundidad las características del contenido sobre el que se trabaja y el proceso por el cual los niños se apropian de ese objeto de conocimiento” (p. 25). El empleo del término “intervención” para significar aquello que hace el maestro cuando trabaja es colindante con el de “acción pedagógica” (Lerner, 1985) o “acción didáctica” (Lerner, Stella y Torres, 2009; Castedo y Torres, 2012) propios de la perspectiva psicogenética en sus reticencias para referirse a la enseñanza²⁷⁹. Por otra parte, las precisiones en el documento esbozadas, que en otros se retoman o diversifican, tienen ligazones -que aquí no exponemos- con producciones enmarcadas en el desarrollo de competencias del profesor²⁸⁰ (Perrenoud, 2007).

²⁷⁹ Ya hemos observado el rechazo de la noción de “enseñanza” en Lerner (1985).

²⁸⁰ Perrenoud (2007) plantea que en un trabajo realizado en Ginebra durante 1996 participó activamente en el suministro de un “referencial de competencias” para la formación continua (p. 4). El autor expone al respecto: “Las instituciones de formación inicial y continua tienen necesidad de referenciales para orientar sus programas, los inspectores los usan para evaluar a los profesores en ejercicio y pedir explicaciones. No pretendo aquí hacer un uso particular del referencial adoptado, sino simplemente ofrecer un pretexto y un hilo conductor para construir una representación coherente del trabajo del profesor y de su evolución” (p. 6). Luego, entre el “referencial de competencias” destaca: “Organizar y animar situaciones de aprendizaje.

Decíamos previamente que el documento comienza efectuando evaluaciones acerca de “la escuela”, que consisten en proyecciones de significados de connotación negativa y que se vuelven generalizadores y abstractos puesto que la noción de escuela subyacente es una escuela ideal y reproductivista. También referíamos que junto con la asignación de significados que negativizan a la escuela y la enseñanza, esto es, fundamentalmente, el trabajo de los docentes en la disciplina escolar, se suministran “conocimientos didácticos” como mecanismo de ponderación de los saberes pedagógicos. Pero estas consideraciones totalizadoras sobre la escuela, los docentes, la enseñanza de una disciplina escolar, que hacen a un estado de “crisis” se extienden en el documento:

En la escuela con frecuencia existe un único interlocutor (el maestro), una finalidad única (ser evaluado) y una situación de comunicación ficticia” (EE MCBA, 1993, p. 12).

A la luz de esta cita, vuelve a reconocerse la presencia del control simbólico como mecanismo conformador del propio documento, y cuyas recurrentes evaluaciones de carácter deshistorizante y totalizador procuran la implicación de los docentes en los lineamientos de la política curricular. Asimismo, estas evaluaciones se estructuran a partir de la dislocación de actividades de enseñanza difusamente referidas y de sus posibles contextos de realización. Es decir, los ejemplos suministrados de caracterización del “estado de crisis” se fundan en continuas imprecisiones empíricas e históricas sobre las realizaciones del trabajo docente de enseñar, a la vez que lo hacen sustrayendo la potestad de la asignación o no de valor de las realidades institucionales escolares y de dicho trabajo. Dicho de otro modo, son los especialistas y sus perspectivas agenciadas en las políticas curriculares quienes definen qué tiene o no valor en torno del trabajo docente de enseñar en las escuelas. Y esa atribución o potestad para asignar valor, para

2. Gestionar la progresión de los aprendizajes. 3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación. 4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo. 5. Trabajar en equipo” (p. 6). Estas precisiones, ampliamente desarrolladas por Perrenoud (2007) encuentran correspondencias con algunas de las “intervenciones docentes” descritas en EE MCBA (1993). Por ejemplo, “propuestas, organización de actividades e intervenciones propiamente dichas”, que resultan esenciales para asegurar el “progreso del aprendizaje” (EE MCBA, 1993, p. 25), asimismo, se corresponden con “organizar y animar situaciones de aprendizaje” y “gestionar la progresión de los aprendizajes”. Dentro de la referencia de Perrenoud (2007) a “organizar y animar situaciones de aprendizaje” se detallan: “[...] conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje; trabajar a partir de las representaciones de los alumnos; trabajar a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje; construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas; implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento” (p. 12). Nótese la convergencia entre dicha referencia de Perrenoud (2007) y el documento EE MCBA, (1993) en cuanto a los significados atribuidos al trabajo de enseñar denominado “intervención” o “acción didáctica”. En este último se señala: “Partimos de un modelo triádico en el que la acción didáctica debe comprenderse a la luz de las interacciones entre el alumno, el docente y el objeto de conocimiento. Desde este punto de vista, la intervención docente es esencial para asegurar el progreso del aprendizaje. Para garantizar una intervención docente eficaz, el maestro debe conocer las características del contenido sobre el que trabaja y el proceso por el cual los niños se apropian de ese objeto de conocimiento” (p. 25).

orientar sentidos acerca de dicho trabajo niega a la escuela como espacio social propio (“situación ficticia”) y a las expectativas sociales que recaen sobre ella.

En EE MCBA (1993) se advierten con nitidez definiciones que caracterizan los lineamientos de las políticas curriculares de la década de los noventa y las que siguen. A pesar de que la publicación del referido documento es previa a la sanción de la LFE (1993) y los CBC (1995-1996) sus lineamientos presentan continuidades con aquellos que se expresan en el desarrollo del proceso de actualización curricular del DC MCBA (1986). Uno de los rasgos de este proceso es las publicaciones de documentos de política curricular entre los que se hallan cuatro denominados Documentos de Actualización Curricular de Lengua (de ahora en más DAC MCBA/CABA L, según corresponda²⁸¹), esto es, el DAC MCBA L 1 (1995), DAC MCBA L 2 (1996), DAC CABA L 4 (1997) y DAC CABA L 5 (1999), cuyo punto de culminación es el Pre Diseño Curricular del área Prácticas del Lenguaje, del año 1999 (de ahora en adelante, Pre DC CABA PL, 1999). La publicación de documentos constituye una estrategia de política curricular a los fines de producir cambios en la propia disciplina escolar y en el trabajo docente de enseñar. A su vez, estos documentos poseen como característica el hecho de ser publicaciones de “autor”²⁸². Al respecto señala Merodo (2006):

En la mayoría de los documentos aparece una “función –autor”, como la denomina Foucault, es decir, una intervención que atribuye a individuos una obra con características, intenciones y definiciones relativamente unívocas y coherentes” (Dussel y Stagno, 2004: 6). Como señalan los autores, esto resulta importante cuando se trata de analizar el nivel de regulación de las prácticas, cuestión que caracteriza los materiales de desarrollo curricular aquí analizados. En el caso de las producciones que se analizan²⁸³ en este trabajo la “autoría-autorización” toma rasgos aún más

²⁸¹ La diferenciación MCBA/CABA responde a la autonomía de Ciudad de Buenos Aires a partir de la reforma constitucional de 1994. Es recién promediando el año 1996 cuando se sanciona la Constitución de la Ciudad de Buenos Aires. De allí que algunos documentos como el DAC MCBA L1 (1995) y DAC MCBA L2 (1996) sean publicados bajo la denominación “Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires” los DAC CABA L4 (1997), DAC CABA L5 (1999) y el Pre-DC CABA PL (1999) bajo la denominación “Ciudad Autónoma de Buenos Aires”.

²⁸² Como vemos a lo largo de esta parte y en las que siguen, durante la década del noventa las autorías de los documentos las asumen primero Delia Lerner y, a finales de estos años, Mirta Torres y Mirta Castedo, entre otras, extendiendo de manera alternada su participación hasta mediados de los dos mil. Luego, sobre todo durante los años dos mil diez, desde la propia Dirección de Curriculum otros agentes enmarcados en la perspectiva psicogenética asumen las autorías. Pero pasada la mitad de los dos mil diez, referentes de la perspectiva como Ana María Kaufman vuelven a asumir las autorías, sobre todo en documentos ligados a la evaluación, como es el caso de la misma Kaufman, o de Flora Perelman, en las versiones preliminares del “nuevo” diseño curricular de 2019. Volvemos a este punto más adelante.

²⁸³ Merodo (2006) se refiere a los documentos producidos en CABA durante los años noventa. Las referencias de la autora sobre los documentos son generales, dado que no profundiza en un análisis didáctico respecto de las áreas. Su trabajo, entonces, difiere del nuestro. En términos de Merodo (2006): “[...] no es propósito de este trabajo realizar un análisis exhaustivo de los documentos en sí mismos, producidos por la Dirección de Curriculum [...] Los documentos producidos y difundidos por la Dirección de Curriculum guardan interés para este trabajo no tanto en su dimensión estrictamente didáctica sino más bien en su dimensión política y normativa [...]” (p. 141). Y aclara en nota al pie: “No porque la dimensión carezca de importancia política sino porque un análisis de estas características excede los propósitos de este estudio” (p. 141).

peculiares dado que, en definitiva, se trata de producciones oficiales de la Secretaría de Educación de la CABA. De este modo, el estado estaría “autorizando” a un conjunto de especialistas autorizados en diferentes campos de conocimiento a convertirse en las voces oficiales para la determinación y regulación de prácticas de enseñanza en las escuelas (p. 182).

Agregamos a la explicación brindada por Merodo (2006), al menos en el caso del área estudiada por nosotros, que los “autores” con rango de “especialistas” que escriben los documentos son los propios referentes de perspectivas didácticas que estudiamos como dominantes, en este caso, la perspectiva psicogenética. Es decir, que estos documentos de “autor” constituyen un acto de agenciamiento de perspectivas didácticas en las políticas curriculares del Estado. Dichas perspectivas dominantes son aquellas que son impulsadas simultáneamente, como venimos diciendo, por organismos internacionales alcanzando un carácter regional. En este sentido, consideramos que este tipo de articulaciones e intervención amerita el hecho de considerar a los documentos como algo más que una publicación de “autor”. Se trata, en todo caso, de la instalación creciente y progresiva de lineamientos de perspectivas didácticas agenciadas desde los noventa en las políticas curriculares de los Estados y que cuentan con la promoción de los propios organismos internacionales.

En otros documentos del proceso de actualización curricular que constituye una contundente iniciativa de política de reconfiguración de la disciplina escolar Lengua se abonan similares caracterizaciones negativas de la escuela, la enseñanza y el trabajo de los docentes. Por ejemplo, en el Documento de Actualización Curricular de la Ciudad de Buenos Aires de Lengua I (1995) (de ahora en adelante, DAC MCBA L 1, 1995)²⁸⁴. A diferencia del EE MCBA (1993), la publicación de este documento se enmarca en un proceso más amplio de “puesta en práctica de los procesos de aplicación de la Ley Federal de Educación en el ámbito del Sistema Educativo Municipal (SEM)” (DAC MCBA L 1, 1995, p. 1). Frente a la pregunta “¿por qué es necesario este documento de trabajo?”, se justifica en la “Presentación General” del DAC MCBA L 1 (1995), que “han pasado casi diez años desde la elaboración del DC 86 [se refiere al DC MCBA (1986)] y el contexto actual es sumamente diferente al del momento de su producción”. Además, “ha cambiado el contexto teórico de referencia, tanto en el campo estrictamente disciplinario como en las llamadas didácticas especiales” (p. 1- 2). Como puede advertirse en estos breves extractos, además de referir el contexto de influencia de las iniciativas de política educativo-curriculares, se indican los desarrollos de las “didácticas especiales” que ocupan un lugar

²⁸⁴ Créditos del DAC MCBA L 1 (1995): Intendente Municipal, Lic. Jorge Dominguez; Secretario de Educación; Lic. Enrique Martín; Subsecretario de Educación, Dr. Alberto Sileoni; Directora General de Planeamiento Educación, Lic. María Rosa Almandoz; Directora de Curriculum, Lic. Silvia Mendoza. Asesora de Curriculum: Flavia Terigi. Coordinación de Inicial: Ana María Malajovich, Rosa Windler. Coordinación de la EGB: Ana Dujovney. Coordinación de Polimodal: Mónica Farías, Graciela de Vita. Coordinación de Material Impreso: Anahí Mansur. Diseño y Diagramación: María Laura Cianciolo. EGB área Lengua: Lic. Delia Lerner; Lic. Estela Lorente; Prof. Liliana Lotito.

preminente en el marco de las reformas educativas de los noventa. Desarrollos en los cuales los propios autores del documento participan, porque, en efecto, son los propios desarrollos de la perspectiva psicogenética aquellos exclusivamente difundidos y agenciados en la política curricular de CABA.

Una de las críticas que se realiza respecto del DC MCBA L (1986) es que “dio sobre todo permisos” y que la “deuda es proveer estrategias didácticas” (DAC MCBA L 1, 1995, p. 7), ya que “dejó márgenes para la operación de los docentes” un “espacio de operaciones” que “tendió a ser completado por otras vías. El DC 81 que se quería superar, la bibliografía circulante (especialmente las revistas con propuestas resueltas de planificación), etc.” (pp. 6-7). De allí que el DAC MCBA L 1 (1995) se presente como “contextualización del cambio”, de acuerdo con “avances y nuevas perspectivas que se registran en los campos de conocimiento disciplinario y didáctico” (p. 7). Como vemos, en no pocas oportunidades se indica la necesidad de un “cambio” -significado propio de los contextos de reforma- para el que es esencial la provisión de “estrategias didácticas” y la consideración de los “avances y nuevas perspectivas” del conocimiento “disciplinario y didáctico”.

Estas definiciones ameritan algunas consideraciones. Ya en el PROCAD (1979-1980) se menciona la necesidad de un “doble enfoque” que subordinara lo disciplinario a lo didáctico. Esta necesidad, es a su vez recogida en el DC MCBA L (1981), en tanto se refiere el requerimiento de subordinar el conocimiento disciplinario al “enfoque didáctico”. Ahora bien, en el DAC MCBA L 1 (1995) el movimiento anterior de subordinación del conocimiento disciplinar al didáctico resulta intensificado. Para efectuar una reconfiguración disciplinar que atienda a la “escuela en crisis” respecto de las “estrategias adecuadas” en Lengua, se le debe otorgar una centralidad todavía mayor a los “conocimientos didácticos”, porque así se generan “condiciones para un impacto real del curriculum en las prácticas institucionales y en el aula” (DAC MCBA L 1, 1995, p. 7). Decimos que la subordinación del conocimiento disciplinar al didáctico resulta intensificada, ya que el proceso de actualización curricular viene a dejar de “dar permisos” para las “operaciones de los docentes”. La intensificación aludida va a tener dos rasgos específicos y distintivos del trayecto del ciclo de políticas que se inicia en los noventa. Por un lado, la erosión de la autonomía del trabajo docente, en una respuesta de política curricular que observa como problema “dar permisos” y “dejar márgenes para las operaciones de los docentes”. Ciertamente, cabe observar una respuesta a contramarcha de los impulsos en favor de la autonomía del trabajo docente de enseñar en las políticas de mediados de los ochenta, como las de LIED (1985). Por otro lado, cerrar los “márgenes” regulando el trabajo docente de enseñar en una única y exclusiva perspectiva didáctica que refuerza su dominancia a partir de su agenciamiento en las políticas curriculares del Estado. Será entonces esta perspectiva didáctica originada a fines de los setenta e inicios de los ochenta significada en el DAC MCBA L 1 (1995) la que va a “cerrar los márgenes”

porque es una “nueva perspectiva”²⁸⁵ que va a cancelar la “deuda” en la provisión de “estrategias didácticas”. En función de lo expuesto, esta iniciativa de política curricular atendería a los problemas del trabajo de enseñar priorizando la regulación sesgada en una única perspectiva didáctica. Por el contrario, no considera provechoso el acceso a diversos aportes conceptuales y metodológicos que favorezcan la resolución de dichos problemas porque habilitan “márgenes de operaciones de los docentes”.

Reconociendo su carácter regulatorio el DAC MCBA L 1 (1995) se propone “definir líneas de acción [...] teniendo en cuenta el diseño curricular 86, los avances teóricos en las ciencias del lenguaje y de la didáctica de la lengua, los trabajos de desarrollo curricular y la capacitación, los CBC y las prácticas escolares” (p. 1). Se reconoce que el DC MCBA L (1986) “propuso un enfoque innovador del área [...] el intento por superar la presentación escolar de la lengua como objeto ajeno al niño [...] alejado de todo propósito comunicativo”. Se destaca que “importaba, pues, repensar ese objeto en función de su uso y de su característica comunicativa fundamental”, porque “si la lengua es uso, tiene que serlo dentro y fuera de la escuela” (DAC MCBA L 1, 1995, p. 1). En el documento se expresan, desde el inicio, valoraciones positivas respecto de los significados movilizados en las políticas curriculares realizadas con antelación, esto es, la ponderación de la comunicación en tanto aspecto que dirime si la lengua enseñada en la escuela está alejada o es cercana “al niño”. Asimismo, el hecho de que el DC MCBA L (1986) le haya asignado valor al “uso”, porque entonces ese “uso” es igual tanto “dentro y fuera de la escuela”. Se reconocen positivamente, además, en el DC MCBA L (1986) que se “pone en primer plano el hecho de que los alumnos son hablantes competentes” (DAC MCBA L 1, 1995, p. 2). Pero se marcan algunas diferencias, como la objeción de que, al ser un diseño “abierto” dejó un “vacío didáctico” que los docentes no podían “llenar”, y que “no encontraron en el DC MCBA 1986 una herramienta para trabajar la lengua” (DAC MCBA L 1. 1995, p. 2). De allí que se establezca que se tiene como objetivo “avanzar en la formulación de un nuevo diseño”, pero en un trabajo de “completamiento y explicitación” (p. 2). Un ejemplo de este “trabajo” es “definir lo que tiene que conocer de lengua y saber hacer con la lengua un alumno al terminar el ciclo” (p. 2). Aquí se expresa un aspecto anteriormente señalado, pero que en la década del noventa y hasta la actualidad se ve reforzado que es el “saber hacer con la lengua”, formulación consonante con las especificaciones de los CBC (1995-1996) respecto de la formación en “competencias”. Se

²⁸⁵ Recordamos que, como oportunamente hemos argumentado en la primera parte de esta tesis, esta autocalificada “nueva perspectiva” tiene, al momento de publicación del DAC MCBA L 1 (1995) casi dos décadas de existencia en la región. No resultan “nuevos” ni sus lineamientos ni sus modos de operacionalización. En este sentido, recordemos que las primeras “experiencias” de la perspectiva psicogenética suponen articulaciones entre especialistas de la perspectiva, organismos internacionales, ONG y agencias del Estado. Desde las ya descritas “experiencias” de Lerner a inicios de los ochenta en Venezuela como las de la propia Lerner, Stella y Torres (2009) en Brasil.

postula, además que hay aspectos “incompletos” en el “DC 86” sobre “escritura” o sobre “alfabetización”, porque “no dice [...] lo que hoy podría decirse”²⁸⁶.

De acuerdo con la relación con el DC MCBA L (1986) en cuanto al “enfoque comunicativo” se plantea que “estos documentos” lo “sostendrán” (DAC MCBA L 1, 1995, p. 3). Se especifica como “avance” en las “ciencias del lenguaje” que la lengua haya empezado a pensarse “como uso, como actividad que se da en situaciones comunicativas concretas”, dado que “alguien (un emisor) dice o escribe algo (produce un texto) para alguien (un destinatario) con una determinada intención” (p. 3). Vemos aquí la presencia del significado “lengua” como “uso” y “actividad”, valorado positivamente como parte de los “avances teóricos de las ciencias del lenguaje”.

Si la lengua se define como “uso” y “actividad” y entonces se subraya el “saber hacer” con la lengua, se ingresan conceptos resemantizados, es decir, no empleados en sentido estricto o simplemente recortados para apoyar una serie de definiciones. Por ejemplo, la noción de “competencia comunicativa” de Hymes (1971, 1972) entendida en el DAC MCBA L 1 (1995) como “manejo de las reglas sociales que hacen que el hablante pueda ubicarse de manera adecuada en situaciones comunicativas variadas” (p. 4). Poseer “competencia comunicativa” requiere de “eficacia” en los enunciados del “emisor” para lograr lo que “se propuso” (p. 4). La comunicación es comprendida como “producción de textos” al postular que “lo que se produce entre participantes de situaciones comunicativas son textos” (p. 4). Entonces, “la oración deja su lugar al texto como unidad de sentido a producir, interpretar y analizar” (p. 4). Notamos que se emplea de manera superficial el concepto de “competencia comunicativa” para apoyar la definición de política curricular en pos de que el “texto” sea la “unidad de sentido”, definición que actualiza la directriz de formación en “producción y comprensión de discursos”, ya presente desde el PROCAD (1979-1980).

Al revisar las primeras definiciones del EE MCBA (1993) acerca de la formación de los alumnos como “usuarios autónomos” realizamos algunas consideraciones. Decíamos que, a fines de los setenta e inicios de los ochenta, y al compás de las directrices de los organismos internacionales en el área de Lengua, se legitiman y promueven orientaciones de significados con sus correspondencias conceptuales ligadas a la comunicación como acción a promover. Pero, desde mediados de los ochenta, se ejerce una variación en términos de desarrollar la competencia

²⁸⁶ Por cierto, se trata de una caracterización inadecuada a la realidad, pues cabe recordar las remisiones del DC MCBA L (1986) a los módulos de LIED (1985) del SICADIS. La mayor parte de estos módulos tratan específicamente la alfabetización, ofreciendo a los docentes una suerte de “estado del arte” sobre sus desarrollos. El señalamiento que respecto de la alfabetización hace el DAC L 1 (1995) es que en el DC MCBA L (1986) no se prescribe una metodología en particular, como sí va a acontecer en las políticas curriculares desde inicios de los noventa hasta la actualidad con la perspectiva psicogenética.

comunicativa como una potencialidad o capacidad del sujeto. En los noventa, el desplazamiento va oscilar desde, justamente, el desarrollo de una competencia a la postulación de la “formación de sujetos”. Este aspecto vinculado al tipo de sujeto a formar va a resultar enfatizado por los documentos del proceso de actualización curricular. En efecto, en el DAC MCBA L 1 (1995), se define que ya no se trata de desarrollar la competencia comunicativa, sino de formar “sujetos que sepan hacer con la lengua” (p. 4). Esta tipificación de sujetos a formar se ve profundizada en definiciones como “formar personas competentes para participar oralmente en situaciones de creciente grado de formalidad”; “formar personas competentes para leer textos variados” (p. 13); “formar personas competentes para escribir textos variados” (p. 14); “formar ciertos comportamientos lectores” (p. 8), siempre que se entienda que “un hablante competente es aquel que tenga la capacidad para construir en diferentes situaciones, textos adecuados y eficaces (orales y escritos)” (DAC MCBA L 1, 1995, p. 4). Entonces si la orientación curricular histórica desde fines de los setenta es propender a la “comunicación eficaz” a partir de la regulación de las actividades del aula, a partir de los noventa se busca regular los “comportamientos”²⁸⁷ (saber hacer) que harían que un “lector” y “escritor” sea “competente” (saber ser). Como puede advertirse, estas definiciones de la política curricular resultan normalizaciones de los sujetos que se van a ver especificadas y reforzadas en las políticas curriculares venideras.

En efecto, el DAC MCBA L 1 (1995) se destaca la “coincidencia con los CBC” respecto de “plantear como expectativas de logro fundamentales para el alumno su formación como lectores y escritores competentes”. Por eso, se consignan las “condiciones fundamentales que generan avances en el comportamiento de los alumnos como lectores y escritores competentes y críticos” (p. 7) y se especifica qué se entiende por “competente” en la lectura, escritura y oralidad. Ser un “hablante competente” es aquel que:

[...] puede diferenciar una situación de diálogo informal de una entrevista y saber que esta implica un “contrato” [...] Dicho de otro modo, debe poder desempeñarse adecuadamente [...]

[...] puede intervenir activamente en una conversación acerca de algún tema [...]

[...] sabe que para realizar la exposición oral de un tema (...) debe planificar previamente su intervención [...]

[...] puede reconocer y usa distintas variedades y registros [...] (DAC MCBA L 1, 1995, pp. 15-16).

²⁸⁷ Estas categorizaciones ontológicas resultan compatibles con las definiciones históricas de la perspectiva psicogenética que hacen abstracción de las características sociales y culturales de los sujetos, su historia, cultura y lengua, de las realidades materiales en que desarrollan sus vidas. Se trata de una noción de sujeto ideal pensado en términos estrictamente evolutivos-cognitivos (cfr. Sawaya, 2018b), como señalamos luego. Por ejemplo, lo anterior se observa al postular que el “sujeto” aprende bajo las mismas “condiciones didácticas” (Lerner, 2001), porque se tiene en cuenta el “punto de vista del sujeto que aprende” (Lerner de Zunino, Muñoz de Pimentel y Palacios de Pizani [1987] 1994) y entonces “lo que pasa en clase” debe acercarse “a lo que pasa en la cabeza del niño” (Teberosky, 1984).

Mientras que ser un “lector competente” es alguien que:

[...] sabe que existe una gran variedad de tipos de texto [...]

[...] sabe que cada formato le exige estrategias²⁸⁸ de lectura particulares [...]

[...] construye sentido antes de ponerse a leer [...]

[...] va adquiriendo estrategias a través de una práctica constante de lectura [...] (pp. 19-20).

Y un “escritor competente” es:

[...] alguien que sabe reconocer distintos tipos de texto [...]

[...] un lector competente [...]

[...] alguien que planifica su texto [...] (pp. 20-21).

Conceptualmente, estas denominaciones de alcances ontológicos como el hecho de “ser competente” presupone variables ancladas en los desarrollos de la psicolingüística y la psicología genética, como lo asevera el DAC MCBA L 1 (1995):

[...] en estos últimos años, los estudios psicolingüísticos dieron información importantísima sobre la naturaleza y complejidad de los actos de lectura y escritura, mientras que las investigaciones en psicología genética aportaron al conocimiento del proceso de adquisición del sistema de escritura.

Los estudios sobre lectura permitieron concebir de otro modo qué es leer y qué es lo que aporta el lector al texto en el acto de lectura. Comprobar que leer no es solo decodificar, extraer información del texto, llevó a revisar el papel del lector (es decir, las operaciones que realiza el lector al leer) y considerar la lectura como interacción entre texto y lector.

Finalmente, los estudios sobre el acto de escritura (sobre qué pasa cuando uno escribe) permitieron corroborar que se trata de un proceso en el cual quien escribe pone en juego complejas operaciones mentales (DAC MCBA L 1, 1995, pp. 4-5).

Al revisitar este extracto del DAC MCBA L 1 (1995) pueden advertirse definiciones centrales de la política curricular con una continuidad que se prolonga hasta la actualidad. En primer lugar, la focalización de la formación puesta en el sujeto y sus “operaciones mentales” en la lectura y la escritura, como significados movilizados y ya anteriormente impulsados en términos de la centralidad del “aprendizaje” por sobre la enseñanza. El basamento conceptual de dicha focalización se encuentra en los desarrollos de la psicolingüística (Goodman, 1967, 1977, 1979, 1982; Smith, 1973; Solé, 1992) y de la psicología cognitiva (Flower, 1981; Flower y Hayes, 1980, 1996; Hayes, 1996; Bereiter y Scardamalia, 1987, 1992, 1993) algunos de los cuales son

²⁸⁸ Nótese la importancia asignada a los procesos cognitivos involucrados en la lectura y la escritura. Esta importancia resulta una constante en la perspectiva psicogenética agenciada en las políticas curriculares de CABA, hasta la actualidad. Insistimos luego sobre este punto dado que resulta fundamental para la comprensión de qué entiende dicha perspectiva por “prácticas del lenguaje”.

relevados desde los inicios de la perspectiva psicogenética (Ferreiro y Teberosky, 1979) y recuperados por Lerner (1985, 1994, 2001) y otros de sus referentes (Castedo, 1989, 1991, 2007; Kaufman, 1988, 2005, 2007). Si bien las referencias conceptuales no representan un estado de novedad en el seno de las políticas educativo-curriculares que anteceden a las de los noventa -en efecto, están documentadas en los módulos de LIED (1985) del SICADIS-, sí lo constituye el hecho de que se establecen como parámetros bajo los cuales se predetermina el “sujeto a formar o construir”. En el documento curricular analizado se especifica como “formar un sujeto hablante, lector y escritor competente” que tiene “comportamientos” (DAC MCBA L 1, 1995, p. 7). Se trata de una noción de sujeto de base cognitiva, idealista, universal y abstracta (Bronckart, 2007, 2010; Bruner, [1990] 2000; Sawaya, 2018b), compatible con la de los desarrollos piagetianos para los cuales el sujeto es una “entidad mental y cognitiva”, un individuo “naturalizado” (Lave y Packer, 2011, p. 15).

Otra de las definiciones centrales a las que hacíamos alusión la constituye el inicio de un acontecimiento sin precedentes en la historia de las políticas curriculares de la jurisdicción CABA. Esto es, el establecimiento de una doble agencia del especialista/técnico curricular que asume su participación en tanto tal actualizándola de la siguiente manera. El Estado de la Ciudad de Buenos Aires promueve un diseño de área de alcances metodológicos bajo los parámetros de una perspectiva didáctica dominante, y su codificación en los textos de política queda a cargo de los referentes de la misma perspectiva. Este fenómeno, como ya hemos dicho, expresa una omisión de la autonomía profesional en relación con el trabajo docente de enseñar, que se asume como la “solución” a un problema originado por el “vacío” del DC MCBA L (1986). Dicho vacío se repone en tanto los docentes, a través del currículum, realizan su trabajo dentro de sus regulaciones, que nos son otras que las de la reproducción de las directrices de una perspectiva didáctica, puntualmente la psicogenética. En otros términos, el problema del “vacío” o “espacio abierto” que deja el DC MCBA L (1986) se resuelve mediante la constricción de las orientaciones didácticas homologadas a las de la perspectiva psicogenética. Por lo tanto, la enunciación operada a propósito de cuánto se sabe “en los últimos años” sobre la “lectura y escritura” no resulta de una suerte de ejercicio de “neutralidad científica” que busca “ilustrar” a los docentes respecto de un estado de la cuestión de las tematizaciones realizadas. De hecho, ya en LIED (1985) del SICADIS, algunas de estas líneas significadas como “novedosas” o “innovadoras” estaban registradas, referidas y puestas en sistema con las de otras líneas o desarrollos epistemológicos y metodológicos. La enunciación funciona en términos de constricción teórico-metodológica de acuerdo con sus alcances en la formación docente y el trabajo de enseñar. En la escuela, concebir la lectura y la escritura requiere hacerlo desde la psicolingüística y la epistemología genética, “desde ahora”. Se concibe “así” porque está codificado en los documentos que resultan de los procesos de actualización curricular de Ciudad de Buenos Aires, pero no es una concepción

“impersonal” o meramente “institucional”. Se trata pura y exclusivamente de la concepción de los autores del documento que son referentes de la perspectiva didáctica impulsada. Se trata, en suma, de un caso sin precedentes porque desde 1995 en adelante la producción curricular es retroalimentada por la producción académica de la perspectiva y viceversa. La producción curricular es la producción de la perspectiva psicogenética y la producción de esta perspectiva resulta también la producción curricular. Nuestra afirmación se valida en el discurrir del DAC MCBA L 1 (1995) y en la producción curricular subsiguiente.

Recordamos que Viñao (2002) señala que en el marco de las reformas se establece un presentismo ahistórico bajo el cual el pasado es “demonizado” y se recrea la idea de que se progresa y avanza “en el tiempo”. Así, considera que, para los reformadores, la “amnesia es una virtud” (Viñao, 2000, p.1). En el DAC MCBA L 1 (1995) continuamente se recurre a significados asociados al tiempo como “progreso” y “avance”, respecto de un pasado “incompleto” o “no esclarecedor” que enmascara tres operaciones nítidas. Una, justamente, es la dilución histórica que no contextualiza ni matiza problemas ni temas, ni sus correspondientes tratamientos o respuestas desde las iniciativas políticas. Así funciona, entre otros ejemplos, la proposición “el DC 86 no dice sobre la escritura o sobre alfabetización lo que hoy podría decirse ni construye para el área la propuesta metodológica esperable” (p. 3), puesto que diluye una historia particular de iniciativas políticas que ponemos en correlación histórica, como las de LIED (1985) a las que se remite el DC MCBA L (1986). Volvemos a citar:

El maestro debe elegir su método. En los módulos 4 a 6 ²⁸⁹ encontrará un amplio abanico de posibilidades. Pero cabe recordar, cuando realice una elección que enseñar a leer y escribir es enseñar a comprender para qué se lee y para qué se escribe. Sólo así privilegiará al lenguaje como fuente óptima de comunicación y comprensión humanas (DC MCBA L, 1986, p. 117).

Otra de las operaciones, siempre relacionada con la primera, es la autojustificación que se desprende a partir de ese estado “presentista” de implicancias deshistorizantes, de las propias posiciones de la perspectiva. Porque “lo que hoy podría decirse” -que, como señalamos, ya se venía “diciendo” en los desarrollos de la propia perspectiva psicogenética- es lo que tiene para

²⁸⁹ Recordamos aquí los títulos y cantidad de páginas de LIED (1985) a cuyos módulos remite el DC MCBA L (1986): LIED M4 (1985): Experiencias de lenguaje y escritura del niño (p. 96); LIED M5 (1985): Preparación para la lectoescritura (p. 103) LIED M6 (1985): Método, ¿panacea, negación o pedagogía? (p. 139). Como vemos, no es que no dice “lo que hoy podría decirse” dado que corrobora una política que, al menos, venía “diciendo”. Pero el presentismo a-histórico que se halla en formulaciones como la registrada, muestra sus efectos deshistorizantes, cuando, al revisar aquello que dice la producción curricular a partir de 1993 es básicamente aquello que durante los ochenta e inicio de los noventa la perspectiva psicogenética venía “diciendo” sobre alfabetización (Teberosky y Tolchinsky, 1995, pp. 23-39; Kaufman, 1988, pp. 11-22, 1989, pp. 7-18, 1992, pp. 18-21; Torres y Ulrich, 1991, pp. 9-22). En otros términos, su “decir” no constituye de por sí ninguna novedad en términos históricos.

decir sobre “alfabetización” la perspectiva en la que se inscriben los autores del DAC MCBA L 1 (1995) -y documentos subsiguientes hasta la actualidad-. Esto es, que sus referentes asumen la voz del Estado de la Ciudad de Buenos Aires para construir una “voz oficial” sobre la enseñanza (Batiuk, 2005; Merodo, 2006). Hemos señalado que no se trata de una mera enunciación, sino de una pretensión dominante que busca implicar a los docentes en ciertos significados y acciones sociales específicas con estrictos mecanismos de control de la implicación puestos en juego, incluso, en los propios documentos. Los mecanismos de control simbólico se ven complejizados en las décadas que siguen a la de los noventa y sobre los cuales volvemos más adelante.

Asimismo, constituye una operación la relevancia otorgada a los saberes pedagógicos, de los cuales los especialistas “reformadores” -en términos de Viñao (2002)- son actores protagónicos dada su participación en la producción académica cruzada por su intervención en políticas promovidas en y por otras agencias estatales, de diversas jurisdicciones, muchas de las cuales han estado bajo el amparo de organismos internacionales, como ya lo hemos documentado. Queremos decir que cuando se ponderan los saberes pedagógicos significados como “avances de la didáctica de la lengua” (DAC MCBA L 1, 1995, p. 5) se trata de aquellos promovidos por la propia perspectiva y que han formado parte de las “experiencias” que la conforman en su historicidad. Podemos advertir esta operación, siempre entrecruzada con la de la dilución histórica que opera en carácter de presentismo ahistórico y que circunstancia el tema-problema referido, en formulaciones como las siguientes: “Los avances en los estudios lingüísticos y en la didáctica de la lengua de los últimos años son significativos y hacen que hoy sea posible la conformación de una propuesta didáctica adecuada al enfoque comunicativo”; “los aportes de las ciencias del lenguaje, en primer lugar, llevaron a dar un nuevo enfoque a ese objeto llamado ‘lengua’, que de ser visto como un objeto fijo [...] pasó a ser caracterizado como un objeto variable [...]”; “la lengua empezó a pensarse, pues, como uso” (DAC MCBA L 1, 1995, p. 3). O, “el reconocimiento de la enseñanza y el aprendizaje escolar de cada campo de saber como un objeto de estudio científico es relativamente reciente”; “en el caso particular de la lengua escrita las propuestas didácticas se consideraron durante mucho tiempo como meras deducciones de los conocimientos psicológicos y lingüísticos [...]”; “no se había reparado aun en el hecho de que los complejos problemas planteados por la enseñanza de la lectura y la escritura no podían resolverse a través de una simple ‘aplicación’ [...]”; “no se había tomado conciencia de que los aportes de las ciencias del lenguaje y la psicología eran necesarios pero no suficientes [...]”; (p. 5).

Hasta aquí puede observarse con claridad de qué manera se operacionalizan estrategias de deshistorización que se verifican en proposiciones circunstanciadas bajo expresiones como “relativamente reciente” o “durante mucho tiempo”. También de “demonización” del pasado a partir del suministro de significados en torno de la enseñanza de la lengua como insuficiencia – “no suficientes”, aplicacionismo -“simple aplicación”-, ausencia de esclarecimiento – “no se había

tomado conciencia”, “no se había reparado”-, entre otros, sin explicitación de corrientes y tradiciones teóricas o de enseñanza aludidas, o de discusiones históricas. Pero luego se encadenan significados asociados al conocimiento y la investigación como respuesta frente al estado “anterior”. A saber, “en los últimos quince años se han realizado diversas investigaciones didácticas sobre el objeto de estudiar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela”; “las propuestas didácticas estudiadas están enmarcadas en un modelo didáctico que concibe a los alumnos como productores de conocimiento -y no solo como consumidores- al mismo tiempo que asume los aportes de la lingüística actual”; “en el caso de la lengua oral los desarrollos didácticos son aún incipientes, no obstante [...] enmarcados en este mismo modelo didáctico”; “la modalidad de organización de las actividades que ha revelado ser más apta para dotar de sentido a la lectura y la escritura es la que toma como eje el desarrollo de proyectos”²⁹⁰ (p. 6); “los estudios didácticos llevaron a tomar conciencia de la necesidad de [...]” (p. 7); “en cuanto a la lectura en voz alta, diversos estudios mostraron que las situaciones que contribuyen más a su desarrollo son [...]” (p. 8). En un marco de deshistorización se relevan como “estudios positivos” respecto de la enseñanza aquellos que comenzaron hace “quince años” (coincidentes con el inicio de la producción de la perspectiva psicogenética) y se destacan los “esclarecimientos” de esas “investigaciones didácticas” que conllevan a la ponderación de los saberes pedagógicos. Estos serían la realización de “proyectos”, “recurrir a la lectura con diversos propósitos” y “vinculación entre las propuestas realizadas en clase y las situaciones sociales en las que se lee y escribe” (DAC MCBA L 1, 1995, p. 7), entre otras, definiciones coincidentes con las ya relevadas en la reconstrucción histórica que realizamos a propósito de la perspectiva psicogenética que, como dijimos, recupera y “hace propias” las orientaciones metodológicas del “lenguaje integral”.

Tal como hemos podido advertir, en el inicio del proceso de actualización curricular, a partir de la estrategia de publicación de documentos, se establecen dos relaciones. Una, con la política curricular previa, sobre la que se viene a llenar un “vacío”. Otra, con las políticas curriculares nacionales que se valoran, como es el caso de los CBC (1995), pues se les reconoce su búsqueda de formar “sujetos hablantes, lectores y escritores competentes”. En función de esta proposición cifrada en el sujeto, en sus “comportamientos” y “competencias”²⁹¹ en los cuales

²⁹⁰ Nótese la convergencia con antecedentes históricos de estas propuestas de la década de los noventa significadas como “avances”, con las registradas en el seminario de Kassel (OCDE [1972] 1974) en el cual se promovía la enseñanza a través de “proyectos de trabajo” o “problemas de la vida” (pp. 44-46), ligadas a la vez a una historicidad de definiciones de políticas curriculares que impulsan las orientaciones del trabajo docente de enseñar respecto del “aprendizaje” a través de “resolución de problemas” (PROCAD, 1979-1980; DC MCBA 1981). Según es posible advertir, aquello que se significa como “avance” o “novedad”, sostiene una continuidad con significados movilizados en políticas precedentes, constitutivos de sus capas de historicidad.

²⁹¹ Recordamos la observación efectuada por Díaz Barriga (2014) en sus análisis sobre las competencias en torno de que estas suponen traducciones de las “prácticas sociales” en “ítems de comportamientos controlables”, lo que refleja una mirada “conductista”. En este sentido, la definición de “lector competente”

formarlo, es que se establecen como marcos teóricos de justificación determinados desarrollos de la psicolingüística y la epistemología genética consistentes con dichas directrices.

5.3. “Misión” de la escuela y sustitución de su objeto de enseñanza: enseñar comportamientos del lector, escritor y hablante oyente competente en lugar de “lengua”

Apoyado en la postulación de la centralidad del “conocimiento didáctico” en relación con la “didáctica de la lengua” formulada en el DAC MCBA L 1 (1995), es que se avanza de manera nítida respecto del “objeto de enseñanza” del área. En este sentido, es decir, en la operación de instalar desde la producción de documentos curriculares cuál sería el “objeto de enseñanza” en procura de reconfigurar la disciplina escolar es que se comprenden las líneas rectoras del el DAC MCBA L 2 (1996)²⁹². A propósito, se señala desde el inicio mismo de dicho documento:

Enseñar a leer y escribir, misión original e irrenunciable de la escuela, constituye aún hoy una meta difícil de alcanzar. Lectura y escritura son prácticas sociales. Enseñar a leer y escribir significa comunicar estas prácticas. Esta comunicación plantea complejos problemas [...]: ¿cómo definir el objeto de enseñanza? ¿cómo lograr que la lectura y escritura conserven en la escuela el sentido que tienen fuera de ella? y ¿cómo llevar a cabo proyectos de producción e interpretación de textos cuando los niños aún no saben leer y escribir en el sentido convencional del término?

¿Cómo definir el contenido de enseñanza?

Dado que la misión de la educación obligatoria es formar usuarios eficaces de la lengua escrita - y no lingüistas- la definición de lo que debe ser enseñado no puede derivarse directamente de las investigaciones realizadas por las ciencias del lenguaje. [...]

El objeto de enseñanza se constituye entonces [...] tomando como punto de referencia fundamental el conjunto de prácticas de lectura y escritura que se actualizan en diferentes situaciones sociales (p. 5).

Las definiciones volcadas en esta cita ameritan una serie de observaciones. En primer lugar, el lineamiento expresado sobre que el “objeto de enseñanza” hay que “definirlo” respecto de la “misión” de la educación obligatoria. Es decir, los contenidos de enseñanza son des-inscriptos de cualquier tipo de disciplina de referencia homologándolos a una pretensión

entendido como quien realiza ciertos “comportamientos” es convergente con las precisiones del autor. Se trata de traducciones de las prácticas sociales a “comportamientos”, que las reducen a meras “conductas”.

²⁹² Créditos del DAC L 2 (1996): Intendente Municipal, Lic. Jorge Dominguez; Secretario de Educación; Lic. Enrique Martín; Subsecretario de Educación, Dr. Alberto Sileoni; Directora General de Planeamiento Educación, Lic. María Rosa Almandoz; Directora de Curriculum, Lic. Silvia Mendoza. Asesora de Curriculum: Flavia Terigi. Coordinación de Inicial: Ana María Malajovich, Rosa Windler. Coordinación de la EGB: Ana Dujovney. Coordinación de Polimodal: Mónica Farías, Graciela de Vita. Coordinación de Material Impreso: Anahí Mansur. Diseño y Diagramación: María Laura Cianciolo. EGB área Lengua: Delia Lerner; Estela Lorente; Liliana Lotito; Hilda Levy; Silvia Lobello; Nelda Natali. Supervisión académica: Delia Lerner. Coordinación del equipo: Liliana Lotito.

curricular determinada, determinación, a su vez, efectuada bajo las consideraciones de una perspectiva didáctica que se agencia en las definiciones de la política curricular. En efecto, se plantea que la “definición de lo que debe ser enseñado no puede derivarse directamente de las investigaciones realizadas por las ciencias del lenguaje”, sino por la “misión de la educación obligatoria”. Entonces, además de dislocar los contenidos de enseñanza de las disciplinas de referencia que han hecho a la constitución de una disciplina escolar histórica, se naturaliza qué se considera por “misión de la educación obligatoria”. Porque si, siguiendo a de Alba (1998), un currículum es una “síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonías” (p. 59) queda claro que se confunde dicha “síntesis” con lo que la perspectiva psicogenética, agenciada en las políticas curriculares del área Lengua, considera que es la “misión de la educación obligatoria”. En este sentido, se reconoce una operación de deshistorización en tanto busca eliminarse una disciplina escolar de larga duración, sobre la cual los docentes han realizado su trabajo de enseñar, a través del planteo de que lo que define los contenidos de enseñanza es lo que una perspectiva para sí misma considera que es la “misión de la educación obligatoria”. Desde luego, como ya hemos remarcado en varias oportunidades, esta “misión”²⁹³ es convergente con las definiciones también ya oportunamente analizadas de los organismos internacionales como expresión de los intereses de los centros del poder mundial, acerca de los usos funcionales de la lengua escrita.

En segundo lugar, a partir de esta cita que introduce el documento se advierte de qué manera opera en ella un presentismo ahistórico. Por ejemplo, a través de circunstanciar la proposición “enseñar a leer y escribir [...] constituye hoy una meta difícil de alcanzar”, sin mayor elucidación ni aclaración respectiva, en torno de ese “hoy”. Como ya hemos expresado respecto de documentos anteriores publicados en la década de los noventa, se destacan las reiteradas imprecisiones empíricas, que excluyen cualquier referencia histórica y territorial, cualquier anclaje en estudios concretos sobre el trabajo docente de enseñar. Como correlato de dichas

²⁹³ Respecto de la noción de “misión” como significado movilizado en el mundo del trabajo, Alvarez Newman (2018) señala: “Sostenemos que el nuevo orden sociolaboral que se consolida en los años ’90 legitima la flexibilización laboral mediante la construcción de un sentido de “misión histórica empresarial” a la que denominan como ‘Mejora Continua de la Calidad’. Mediante determinadas herramientas y técnicas que en su conjunto conforman un dispositivo que se expresa tanto dentro como más allá de los espacios de trabajo, el capital concentrado busca implicar a los trabajadores en su ‘misión histórica’. Esta ‘misión’ supone que si los individuos están en competencia permanente la productividad y la reducción de los costos pueden mejorarse de manera continua” (p. 17). Como ya hemos señalado, los cambios estructurales han afectado al trabajo en general, incluido al trabajo docente. No nos parece casual, entonces, el empleo de significados como “misión”, “calidad”, “producción”, “eficacia”, “eficiencia” como parte de los significados movilizados en las producciones curriculares y académicas.

operaciones de deshistorización se encadenan a ellas formulaciones que actúan como eslóganes educacionales, dada su escasa elucidación. Entre ellos, definiciones como “lectura y escritura son prácticas sociales”, “enseñar a leer y escribir significa comunicar estas prácticas”, “formar usuarios eficaces de la lengua escrita”. Se trata, como decimos, de proposiciones sin mayores inscripciones teóricas y metodológicas, posiblemente promovidas a los fines de lograr la implicación de los docentes a través de la fuerza persuasiva de los eslóganes, en el marco del control simbólico. Un caso notable²⁹⁴, y sobre el que volvemos luego, respecto del empleo de eslóganes²⁹⁵ lo constituye el hecho de denominar “prácticas sociales” a la lectura y la escritura y previamente haberlas referido en términos de “operaciones mentales”²⁹⁶ (DAC MCBA L 1, 1995, p. 5) o de concebirlas como “comportamientos”²⁹⁷ (pp. 7-8).

Luego, es necesario volver a la definición central que distingue al DAC MCBA L 2 (1996) respecto de los anteriores documentos, en relación con cómo se erige otra justificación por medio de la cual se plantea una “definición” del “objeto de enseñanza”²⁹⁸. En el documento se asigna una negativización de contenidos provenientes de las disciplinas de referencia dada su “insuficiencia”, entonces, se propone un “nuevo objeto de enseñanza”, que ya no es “lengua”, ni “lengua escrita”. Se trata de un objeto de enseñanza edificado sobre la reificación del modo en que “operan los usuarios competentes de la lectura y la escritura” (DAC MCBA L 2, 1996, p. 6).

²⁹⁴ Ya nos hemos referido también a eslóganes de la perspectiva tales como “se aprende a leer leyendo”, entre otros tantos.

²⁹⁵ Reiteramos que para Fonseca de Carvalho se trata de una característica del mismo constructivismo piagetiano el hecho de emplear ciertas expresiones, proposiciones o incluso conceptos, a partir de datos empíricos organizados. De allí que Fonseca de Carvalho considere que se trata de un conjunto de “expresiones, figuras retóricas y frases efectistas” (cfr. Fonseca de Carvalho, 2001, pp. 95-96).

²⁹⁶ Sobre los problemas conceptuales en la noción de “prácticas sociales” entendidas como “contenidos de enseñanza”, cfr. Cuesta (2015, 2016).

²⁹⁷ En esta tesis, en la parte correspondiente a la reconstrucción histórica de la perspectiva psicogenética se ha señalado de qué manera se denomina, describe y conciben la lectura y la escritura, a través de múltiples nociones y términos que, como vemos, se trasladan a la propia producción curricular en la que se agencia, en tanto se establece un doble circuito de retroalimentación.

²⁹⁸ En EE MCBA (1993) y DAC MCBA L 1 (1995) se propone la “relevancia” del “conocimiento didáctico” o la “insuficiencia” de los estudios lingüísticos o de las “ciencias del lenguaje”. Esto no constituye, entonces, ninguna novedad en términos históricos, puesto que los saberes disciplinarios sufren cuestionamientos sobre su centralidad ya en PROCAD (1979-1980), DC MCBA L (1981) y DC MCBA L (1986) -también en PFPE L (1987)-. Dichos cuestionamientos se vehiculan en significados como necesidad de un “doble enfoque del área”, para que los saberes disciplinarios se subsuman en el objetivo de la “comunicación eficaz” (PROCAD, 1979-1980; DC MCBA L, 1981). O, mediante la postulación de un “Enfoque didáctico” en el cual los contenidos del área se subordinan a lo “didáctico” (DC MCBA L, 1986; PFPE L, 1987). Sin embargo, en las iniciativas de política curricular de fines de los setenta y durante los ochenta, se reconoce una presencia de los contenidos provenientes de los estudios lingüísticos y literarios, los que, en todo caso, se hacen presentes desde diferentes tradiciones epistemológicas. Pero a partir del DAC MCBA L 2 (1996) se advierte un avance contundente sobre los contenidos históricos del área Lengua cimentado en el cuestionamiento de su “sentido” en función de la “misión”.

Es decir, sobre sus “comportamientos” (DAC MCBA L 1, 1995, pp. 7-8). Estos “comportamientos” se especifican desde la psicolingüística y la psicología cognitiva, también desde sus didactizaciones²⁹⁹ (Jolibert, 1995; Solé, 1992), como hemos señalado oportunamente. En efecto, Lerner (2001)³⁰⁰ ya no en calidad de “supervisora académica” del “equipo” que confecciona el DAC MCBA L 2 (1996), sino como referente de la perspectiva psicogenética plantea:

Reformular la concepción del objeto de enseñanza en función de los aportes psicolingüísticos y la concepción del sujeto que aprende a leer y a escribir de acuerdo con los aportes psicolingüísticos realizados desde una perspectiva constructivista parece ser una condición importante para contribuir, desde el diseño curricular, en el cambio de la propuesta didáctica vigente en la escuela (p. 64).

En la cita queda demostrado de qué manera la reformulación del “objeto de enseñanza” se establece desde conceptualizaciones provenientes de la psicolingüística y la epistemología genética, las que, a su vez son naturalizadas y generalizadas en la política curricular como “misión de la educación general obligatoria”³⁰¹. Pero volvamos a la cuestión que denominamos como

²⁹⁹ Nos referimos a propuestas metodológicas derivadas de modo reflejo de las construcciones conceptuales tomadas como referencia. A manera de ejemplo, Solé (1992) propone como trabajo “antes de leer”: explicitar “los objetivos de la lectura” (pp. 80-87), “activar el conocimiento previo” (p. 87-93) y “establecer predicciones sobre el texto” (pp. 93-99). Estas proposiciones se corresponden con las formulaciones conceptuales en la descripción del “proceso de lectura” (Goodman, 1982): “el propósito del lector” (p. 18), “sus esquemas conceptuales” (p. 19) y las “estrategias de lectura” como la “predicción” (p. 21). De allí que, siguiendo a Cuesta (2011) consideramos esos desarrollos como didactizaciones de teorías.

³⁰⁰ Dice Lerner (2001) respecto de uno de los capítulos de su libro: “Una primera versión de este capítulo fue presentada como ponencia -con el título ‘Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente’- al Encuentro de especialistas auspiciado por CERLALC (en el marco del proyecto ‘Renovación de prácticas pedagógicas en la formación de lectores y escritores’) y realizado en Bogotá, del 6 al 10 de octubre de 1993. Fue publicado en 1994, con el mismo título, en *Lectura y Vida*, año 15, núm. 3” (p. 39). Se reconoce, entonces, la doble agencia de Lerner, como referente de la perspectiva psicogenética y como autora de documentos curriculares de CABA. Se trata de lo que hemos explicado anteriormente como doble circuito de retroalimentación. Esta nota aclaratoria muestra algunas de las afirmaciones sostenidas en nuestra tesis. Entre ellas el señalamiento respecto de cómo se efectivizan acciones sinérgicas a través de las cuales se vehiculizan definiciones de políticas curriculares. Una de ellas, la participación de especialistas en organismos internacionales y agencias del Estado jurisdiccionales. En este caso Lerner -referente de la perspectiva psicogenética- en tanto “especialista” que participa como autora de documentos curriculares y en investigaciones didácticas jurisdiccionales, interviene en el marco de iniciativas de organismos internacionales -CERLAC, Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y Caribe-. En estas iniciativas se tematiza la “renovación de las prácticas pedagógicas”. Dicha participación luego es publicada y difundida en revistas especializadas como *Lectura y Vida*, que pertenece a una ONG como International Reading Association. También en libros, como su volumen (Lerner, 2001) que forma parte de la colección “Espacios de lectura”, del Fondo de Cultura Económica. Este tipo de intervenciones en las que se vehiculizan directrices a través de múltiples dispositivos, como en múltiples agencias y espacios sociales, son las que denominamos *acciones sinérgicas de carácter ubicuo*. Asimismo, reconocemos como antecedentes de dichas intervenciones las desarrolladas en la década de los ochenta en el PFPE L (1987), correspondiente a un “segundo momento” de la “agenda educativa” ligada a la formación docente (cfr. Méndez, 2018).

³⁰¹ De hecho, Lerner (2001) en el capítulo 3 “Apuntes desde la perspectiva curricular” relata su participación dentro de las agencias estatales de Ciudad de Buenos Aires. Al respecto señala: “Muchas de las ideas que

“avance” sobre el “objeto de enseñanza”, que se sostiene, como hemos mencionado, en una previa negativización de los contenidos disciplinarios y asignación de significados de connotación positiva al “conocimiento didáctico”. No podemos dejar de hacer mención a la justificación que se realiza para impugnar la postulación de la “lengua” como objeto de enseñanza: la “misión” de no “formar lingüistas”³⁰², sino “usuarios eficaces de la lengua escrita”³⁰³. La asunción de este postulado, esto es, el desgajamiento de los contenidos lingüísticos y literarios en tanto conformadores del código disciplinar, conlleva a la postulación de un “nuevo objeto de enseñanza”. Dicho objeto se “construye” a partir de los modos en que “operan los usuarios competentes de la lectura y la escritura”, “esa práctica que consiste en leer mucho [...] en comentar o recomendar lo leído [...] recurrir a la escritura como un [...] medio para cumplir diversos propósitos” (DAC MCBA L 2, 1996, p. 6), “los actos de lectura y escritura” (p. 7). En otros términos, el “objeto de enseñanza” es “la lectura y escritura” entendidas desde la psicolingüística y la psicología cognitiva en sus referencias acerca de los procesos de lectura y escritura, en las que se subraya, fundamentalmente, las operaciones mentales o estrategias cognitivas puestas en juego al leer y escribir.

Mientras se retoman las definiciones respecto de la importancia del “saber hacer con la lengua” (DAC MCBA L 1, 1995) en el marco de un contexto de influencia que incide en el de producción, esto es, la prerrogativa actualizada de la “formación en competencias” durante los noventa, se avanza en términos consistentes con dicho proyecto de formación. De acuerdo con la formación en competencias se postula un “objeto de enseñanza” que se concibe como “contenidos

se expondrán en el curso de este capítulo han sido elaboradas a partir de las arduas discusiones sostenidas cotidianamente, en el marco de la Dirección de Currícula de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, con las demás integrantes del Equipo de Lengua [...]” (p. 81).

³⁰² Se trata de un argumento que si se extendiera a otras áreas curriculares requeriría una redefinición de sus “objetos de enseñanza”, aunque se afirme que se trata de una “diferencia de lo que ocurre en otras áreas” (DAC MCBA L 2, 1996, p. 5). Queremos decir que, posiblemente, en el área de Matemática no se busque formar “matemáticos”, en Ciencias Naturales no se pretenda formar “biólogos, químicos o físicos”, en Ciencias Sociales probablemente no se pretenda formar “historiadores, geógrafos o sociólogos”. Sin embargo, esa definición respecto del “sujeto a formar” no impide reconocer el lugar sustantivo de la matemática, la biología, química, historia o geografía como las disciplinas de referencia que hacen a la constitución de aquello que se enseña en las disciplinas escolares. De igual modo podría pensarse en el área de Lengua o Lengua y Literatura. No se trata de formar “lingüistas” ni “literatos”, pero eso no obsta la centralidad de la lingüística, la gramática, la teoría literaria como disciplinas de referencia a partir de las cuales se propone aquello que se enseña en la escuela. Esto es, en la debida atención de las tradiciones conceptuales y metodológicas que, en sus correspondientes historicidades, hacen a la constitución histórica de la disciplina escolar.

³⁰³ Consiste en una remisión a una cita de Tusón Valls (1993), bajo el recurso de paráfrasis, aunque en el documento dicha cita no se explicita: “Si nos planteamos los objetivos de la enseñanza de la lengua en la etapa obligatoria [...] no podemos pensar que el objetivo de la enseñanza tiene que ser formar gramáticos, filólogos o lingüistas, sino lectores y escritores, hablantes y oyentes competentes” (pp. 55-56).

en acción” que pueden devenir en “objeto de reflexión” o “sistematización” (DAC MCBA L 2, 1996, p. 11):

El contenido ha cambiado su naturaleza [...] lo que se enseña y aprende cuando se presenta el contenido en acción es un modo de proceder del lector, es una posibilidad creciente de poner en práctica efectivamente la modalidad de lectura que resulta más adecuada para cumplir un propósito determinado al interactuar con un texto específico (pp.10-11).

Como vemos, el “objeto a enseñar” inscribe su comprensión en tanto “contenidos en acción”, así evidencia un cambio en su “naturaleza”, ya que son “los modos en que operan los usuarios competentes de la lectura y la escritura”, especificados en los desarrollos conceptuales de la psicolingüística y la epistemología genética. Se denominan a estos contenidos “prácticas sociales” pero aparecen significados como “un “saber hacer”, que en la lectura es “lo que tiene que saber hacer un lector en relación con los textos” (p. 23) y en la escritura “lo que tiene que saber hacer un escritor al producir sus textos” (p. 62). También se hace mención a lo que “necesita saber un lector” (p. 23) y “un escritor” (p. 62). No obstante, los conocimientos disciplinarios concebidos como aquello que “necesita saber un lector y escritor” se ubican en un lugar de menor relevancia dado que se subsumen en lo que “necesita saber hacer”.

Los “contenidos en acción” del “objeto de enseñanza” comprendidos fundamentalmente como un “saber hacer” -que incluye un “saber acerca de”- son objetivados como “comportamientos” (DAC MCBA L 1, 1995), explicitados, muchos de ellos, en términos de operaciones cognitivas o mentales (DAC MCBA L 1, 1995) y dispuestos en un repertorio. El “saber hacer” del “lector y escritor” son sus “comportamientos” que didácticamente se expresan como “quehacer del lector” y “quehacer del escritor”. Así se consignan en el DAC MCBA L 1 (1996):

Quehacer del lector:

- Recurrir a la lectura para encontrar información que se necesita
- Ajustar la lectura al propósito y al tipo de texto:
 - Usar los índices de los libros para localizar información
 - Leer rápidamente un texto apoyándose en títulos y subtítulos [...] (p. 43).

[...]

- Anticipar el significado del texto apoyándose en la imagen
- Anticipar lo que sigue a partir de los fragmentos del texto que ya se han leído (p. 47).

Quehacer del escritor

- Definir el propósito del texto (hacer un pedido) y el destinatario
- Leer para apropiarse del formato a escribir (p. 78)
 - [...]
- Determinar el propósito y el destinatario del texto
- Decidir qué se va a decir y en qué orden
- Releer mientras se está escribiendo [...]
- Revisar globalmente el texto, a la luz del propósito planteado y del plan previo (pp. 81-82).

Los “contenidos en acción”, que resultan un “saber hacer” que expresa “comportamientos” a “enseñar”, entonces son el “quehacer del lector y el escritor”. A partir de la discriminación de los “comportamientos” nominalizados como “quehacer” se reconoce una reificación de conceptos de la psicolingüística y la psicología cognitiva, reificación que, cabe adelantar, se ve pronunciada en la medida en que avanza el proceso de actualización curricular. Nos referimos a los conceptos que se incluyen en las teorizaciones sobre los procesos de lectura y escritura (Marín, 1999), -más allá de que incluyan “características de los textos leídos” (DAC MCBA L 2, 1996, p. 9)-. Tal como es posible advertir al recorrer el repertorio de “contenidos en acción” nombrados como “práctica de la lectura” y “práctica de la escritura” estos remiten al “propósito lector” (Goodman, 1982, p. 18) u “objetivos de lectura” (Solé, 1992, p. 80), como se evidencia en un “quehacer” como “recorrer a la lectura para encontrar información” o “ajustar la lectura al propósito”. Mientras que el “quehacer” especificado como “usar índices de los libros para localizar información” o “leer rápidamente un texto apoyándose en títulos y subtítulos” reenvía a la estrategia de “muestreo” (Goodman, 1982, p. 22). Asimismo, “anticipar el significado” o “anticipar lo que sigue”, se liga con la “predicción” (Goodman, 1982, pp. 22-23; Solé, 1992, p. 93). Respecto de la escritura, se observan reificaciones en un sentido similar al de la lectura. Tal es el caso de “decidir qué se va a decir y en qué orden” o “plan previo”, como “contenidos en acción” se ligan con el subproceso de “planificación” en los desarrollos que ven la escritura como un proceso cognitivo (Flower y Hayes, 1996, pp. 4-5). Lo mismo sucede con “revisar globalmente el texto”, lo cual supone un estrecho vínculo con el subproceso cognitivo de “revisión” (p. 9). “Definir el propósito del texto [...] y el destinatario”, reenvían al concepto de “ambiente de trabajo” (p. 7) en términos de restricción del “proceso de escritura”. Mientras que “leer para apropiarse del formato a escribir” remite a la “memoria a largo plazo”, “releer mientras se está escribiendo” recoge la idea de “recursividad” del proceso de redacción (p. 10). Puede advertirse que, a pesar de que se denominen a la lectura y escritura como “prácticas sociales” son comprendidas fundamentalmente en su dimensión cognitiva. Esta comprensión resulta justamente la que habilitaría su reificación en “quehacer del lector y del escritor”, uniformemente igual para los sujetos.

No obstante, también forman parte del repertorio de “contenidos en acción” nombrados como “quehacer del lector” y del “escritor” una serie de “comportamientos” respecto de los cuales no se indican inscripciones teóricas o desarrollos conceptuales que permitan reconocerlas como “prácticas sociales” constitutivas de las diversas comunidades, grupos sociales en sus respectivas variables históricas, lingüísticas, culturales, territoriales, étnicas, de género, entre otras. Nos referimos a los siguientes “quehacer del lector y el escritor”:

Quehacer del lector:

- Compartir la lectura de un texto con otros

- Comentar con otros un texto leído
- Confrontar puntos de vista (DAC MCBA L 2, 1996, p. 33).
[...]
- Elegir un cuento [...]
- Leer un cuento que otro recomendó
- Recomendar la lectura de un cuento fundamentando la opinión (p. 49).

Quehacer del escritor:

- Pedir a otro que lea lo escrito
- Consultar con otros para resolver problemas o para decidir alternativas posibles (p. 95).

Los ejemplos recuperados de contenidos nominalizados “quehacer del lector y del escritor” son referidos como “prácticas sociales”, pero significados como “comportamientos”, ya que “enseñar a leer en la escuela es enseñar a los alumnos a comportarse como lectores competentes, autónomos y críticos” (DAC MCBA L 1, 1995, p. 22). Esto es enseñarle a un alumno a “comportarse como”. Los significados propagados en torno de la lectura y la escritura como “comportamientos” explicitados y sobre la enseñanza como “enseñar a comportarse” comportan un carácter eminentemente conductista. En efecto, las explicitaciones realizadas en el DAC MCBA L 2 (1996) -así como en producciones históricas de la perspectiva como la de Lerner (2001)- acerca de los “quehaceres” entendidos como “comportamientos” y nominados como “prácticas sociales” constituyen “ítems de comportamientos” (Díaz Barriga, 2014). Por lo tanto, esta concepción efectiva de lectura y escritura de tenor marcadamente conductista, se presenta reñida con desarrollos que retoman la concepción de lectura y escritura proveniente de las ciencias sociales (cfr. Bourdieu, [1980] 2007; Bronckart, 2007; Cuesta, 2015; Chartier, 1993, 1995, 1996, 1999; de Certeau, 1996; Rockwell, 2000b, 2001, 2009; Sawaya, 2008a, 2016; Dubin, 2019).

Al atender a los ejemplos de “comportamientos de lectores y escritores competentes” se observan listados en el DAC MCBA L 1 (1995) ejemplos como “estar constantemente en contacto con los textos que circulan socialmente (en diarios, revistas, folletos, libros de diversa índole, guías, etc.), aquellos que cualquier lector adulto usa habitualmente” (p. 18). O, en el DAC MCBA L 2 (1996), tales como ir “a los textos con propósitos definidos [...] pero claros para el lector: buscar información, entretenerse, resolver un problema práctico, conocer otros mundos posibles”. Estos “comportamientos” naturalizados como “lo que debe saber hacer” una “persona competente”, reenvían a usos funcionales de la lectura y la escritura y expresan formas de relación con lo escrito consideradas como legítimas³⁰⁴. Esto mismo es aquello que se refleja en el DAC

³⁰⁴ Recordamos que se trata de aquello que Sawaya (2018a) refiere como “competencias” de lectura y escritura -al analizar documentos de política educativo-curricular del estado de Sao Paulo de 2007- y proyecciones de representaciones legítimas de lo escrito (Sawaya, 2008a). Ampliamos, ahora, que la autora postula que dichas políticas curriculares presentan ideas que implican transformar a los alumnos en sujetos “consumidores de textos producidos por otros” entrenándolos en el uso “competente” frente a los textos

MCBA L 2 (1996), a través de proposiciones tales como: “el primer ciclo de la Educación General Básica tiene la ineludible responsabilidad de sentar las bases para la formación de usuarios competentes, autónomos y críticos de la lengua escrita”, “la democratización del acceso al conocimiento exige la incorporación de todos los ciudadanos a la cultura escrita”, “exige la formación de todos como intérpretes y productores eficaces de diversos escritos que circulan en la sociedad” (p. 17). Para comprender el alcance de dichas definiciones, volvemos a Cuesta (2019), quien expresa que se trata de “justificaciones que primero estuvieron centradas en la formación del ‘ciudadano competente’” (p. 73) que “desplaza saberes disciplinarios [...] para orientar ‘comportamientos’ o actúes, ‘saberes hacer’ como contenidos y objetivos de una educación ‘acorde con las exigencias del mundo actual’” (p. 69). En el sentido de “saber hacer” y “actuar” en detrimento de los desplazados saberes disciplinarios puede comprenderse el eslogan educacional codificado en el DAC MCBA L 2 (1996): “se aprende a leer, leyendo, se aprende a escribir, escribiendo” (p. 15)³⁰⁵.

Luego de definir cuál es el objeto de enseñanza y especificarlo como “quehacer”, en el DAC MCBA L 2 (1996) se propone un repertorio de “situaciones didácticas” y “proyectos” centrados en el primer ciclo, esto es, primero, segundo y tercer grado. Entre otros se destacan “el maestro lee un cuento” (p. 29), “el maestro lee una noticia” (p. 32), “círculo de lectores de cuentos” en el que se intercambian “recomendaciones” (p. 33-34), “los chicos buscan información en un programa de TV” (p. 37), “los chicos buscan información en textos de divulgación científica” (p. 41), “los chicos leen historietas” (p. 44), “los chicos leen una obra de teatro” (p. 50); “los chicos dictan una versión de un cuento tradicional” (p. 71), “los chicos dictan al maestro una carta” (p. 75), “producción del reglamento de la biblioteca del aula” (p. 85), “producción de cuentos para una antología que se va a publicar” (p. 96). Se trata de “situaciones didácticas” que se estructuran en una suerte de “presentación” de la propuesta, “contextualización”, “desarrollo” y “contenidos trabajados en la situación”. Se detalla en ellas qué debería hacer el docente y qué los alumnos, lo que viene a oficiar como “completamiento” que los documentos del proceso de actualización curricular vienen a realizar respecto del “vacío” del DC MCBA L (1986). Estas propuestas de enseñanza publicadas prescriben qué, cómo y en qué momentos habría que realizar ciertas actividades a los fines de regular una “práctica escolar” consonante con el “enfoque

que socialmente se colocan en circulación (Sawaya, 2018a, p. 37), en los “usos funcionales de la lectura y la escritura” (Sawaya, 2016, p. 15).

³⁰⁵ Reiteramos que Castedo (2003), otras de las referentes de la perspectiva psicogenética y autora de documentos de política curricular de Ciudad de Buenos Aires, agrega el eslogan “se aprende a revisar, revisando” (pp. 284-285).

didáctico”. Además, se ven profundizadas en su desarrollo en documentos curriculares posteriores, como el DAC CABA L 4 (1997)³⁰⁶.

Si, en líneas generales, el DAC MCBA L 1 (1995) define las características del “sujeto a formar” en términos de competencias –“hablante, lector y escritor competente”- y el DAC L 2 (1996) evidencia el “necesario cambio de la naturaleza del objeto de enseñanza” en función de dicho “propósito de formación”, con sus correspondientes actualizaciones de contenidos - “quehacer del lector y del escritor”- posteriormente se publica el DAC CABA L 4 (1997) que avanza en dos sentidos definidos. El primero consiste en aportar a la complejidad de la didactización que hace al “enfoque de didáctico o de enseñanza” ya establecido previamente. Nos referimos a que se plantean “los propósitos educativos hacia los cuales se orientan” los “proyectos y situaciones didácticas”: “incorporar a los alumnos a la comunidad de lectores asiduos de literatura, prepararlos para la vida académica y contribuir a su formación como ciudadanos” (p. 1). En función de estos “propósitos” se diseñan “modalidades organizativas”: “actividades permanentes”, “proyectos”. El segundo es el suministro de “proyectos y situaciones didácticas” cuya efectividad ha sido probada en el marco de diversas experiencias e investigaciones” centradas en el segundo ciclo, a diferencia de los suministrados en el DAC MCBA L 2 (1996), para el primer ciclo.

Si bien no profundizamos en el desarrollo de algunas discusiones presentadas como “paradojas” que desde este documento se intentan promover, como la cuestión de la “obligatoriedad” o “elección” de aquello que se lee, entre otras, si nos detenemos en algunas consideraciones respecto del “sujeto a formar”, que es uno de los significados más disputados a lo largo de los documentos analizados. Se plantea que “nuestros alumnos lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita” (DAC CABA L 4, p. 2) y “empiecen a operar [...] como personas letradas” para “formar practicantes de la cultura letrada” (p. 12).

A partir del análisis de estos cuatro primeros documentos, esto es, EE MCBA (1993), DAC MCBA L 1 (1995), DAC MCBA L 2 (1996) y DAC CABA L 4 (1997) puede advertirse la correspondencia con buena cantidad de las proposiciones, conceptos y significados presentes en la compilación de ensayos, ponencias y artículos realizados durante la década de los noventa por parte de Lerner (2001) en *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario*, volumen

³⁰⁶ Entre los créditos del documento se encuentran: Jefe de Gobierno, Dr. Fernando de la Rúa; Vice Jefe de Gobierno, Dr. Enrique Olivera; Secretario de Educación: Dr. Horacio Sanguinetti; Subsecretario de Educación, Prof. Mario Giannoni; Dirección General de Planeamiento-Educación, Prof. María Luisa Lemos; Dirección de Curriculum, Lic. Silvia Mendoza. Asesora de Curriculum, Flavia Terigi. Coordinación de EGB, Cristina Armendano, Guillermo Micó. Autores: Delia Lerner, Liliana Lotito, Estela Lorente, Hilda Levy. Silvia Lobello. Nelda Natali.

anteriormente reseñado. Dicho volumen expone el contenido programático del “enfoque³⁰⁷” del área que más adelante, en 1999, son denominados “Prácticas del Lenguaje”. Lerner (2001) postula que es necesario “reconceptualizar el objeto de enseñanza” (p. 26) en cuanto a los contenidos a ser enseñados, que dejan de ser -para y desde la iniciativa de política educativo-curricular- la “lengua escrita” en pos de “cambiar su naturaleza” (DAC MCBA L 2, 1996) y convertirse en las “prácticas sociales de lectura y escritura” (Lerner, 2001, p. 85), nominalizadas como los “quehaceres del lector y el escritor” (p. 32) y definidos como “lo que hacen los lectores y escritores” (p. 96).

Decíamos que se trata de una propuesta de “cambio” del objeto a enseñar determinada por los “propósitos educativos que se persiguen” (Lerner, 2001, p. 85). En tanto se pretende formar “lectores autónomos y críticos” (p. 145), “formar lectores competentes” (p. 148) y “productores de textos adecuados a la situación comunicativa” (p. 145), “ciudadanos de la cultura escrita” (p. 85) -y no “lingüistas”-, de allí se deriva la necesidad de considerar al “quehacer del lector y escritor” como contenidos a enseñar. A su vez, estos se desarrollan en tres “ámbitos”: el “literario”, el de los “medios de comunicación” y el de “estudio”, dado que deben satisfacer “propósitos” y “modalidades” de lectura y escritura diversas, en el marco de las “modalidades organizativas”, como los “proyectos, secuencias didácticas y actividades habituales” (p. 140). Los proyectos (p. 127) consisten en situaciones de enseñanza que tienen un “producto final” y una “duración de entre tres y cuatro meses”, porque permitirían leer y escribir con “propósitos”. Las secuencias didácticas persiguen un “fin puntual” y las actividades habituales implican la “frecuentación de un género” (p. 127).

Cada una de estas modalidades organizativas habilitaría un tratamiento más o menos simultáneo de los tres “ámbitos”: un proyecto podría estar centrado en el “literario”, la secuencia didáctica en la “formación para vida ciudadana” y la actividad habitual en el “estudio”. En el DAC CABA L 4 (1997) se postulan los “proyectos” y las “actividades permanentes”, a las que luego se incorpora en el Pre-DC CABA PL (1999) las “secuencias didácticas”. Para Lerner (2001) se “aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo” (p. 95), formulación ya señalada, presente en el DAC L 2 (1996, p. 15). En este contrapunto de citas evidenciamos de qué manera se retroalimenta la perspectiva psicogenética y la producción que sus referentes realizan al nivel de la política curricular, en las que una y otra se amalgaman y homologan, abonando nuestra hipótesis respecto de que se trata de un doble circuito de retroalimentación.

Los “proyectos” y “actividades permanentes” que surgen como “situaciones didácticas para la formación de lectores competentes de textos literarios” (DAC CABA L 4, 1997, p. 20)

³⁰⁷ Como veremos, así se denomina en el Pre-DC CABA PL (1999) y en su versión acabada como DC CABA PL (2004). La denominación “enfoque” se liga y coincide con las empleadas en los documentos de política curricular de fines de los setenta de los ochenta.

son: “lectura de novelas” (p. 21), “producción de reseñas literarias” (p. 28), “seguir a un autor” (p. 35), “internarse en el lenguaje poético” (producción de antología de poesías) (p. 41). En procura de “habilitarlos para usar competente y eficazmente esas herramientas” -se refiere a la “lectura y escritura”- se propone: “resumir para estudiar, para dar a conocer lo que se ha leído” (p. 58), “leer textos difíciles” (p. 65); “escribir para comunicar una experiencia (producción de un informe)” (p. 80). Y, para la “formación de ciudadanos activos y críticos” (p. 87) se propone: “escribir para hacer oír la propia voz (producción de una carta de lector” (p. 91).

Cabe agregar que en los “proyectos y experiencias” a los que aluden como “probados” pueden reconocerse continuas recurrencias en los realizados por la misma perspectiva psicogenética, dentro de que reconocíamos, como parte de su historicidad, las “experiencias” publicadas por sus referentes durante los ochenta³⁰⁸ e inicios de los noventa (Castedo, 1995; Kaufman, 1988; Lerner de Zunino, Muñoz de Pimentel y Palacios de Pizani, [1987] 1994; Teberosky y Tolchinsky, 1995; Tolchinsky, 1993; Torres y Ulrich, 1991), resultando un nuevo ejemplo de doble circuito de retroalimentación.

El proceso de actualización curricular expresado en los documentos analizados se completa con consideraciones acerca de la oralidad, en cuanto “comportamiento” de “personas competentes”, expresado en el DAC CABA L 5 (1999)³⁰⁹. En este documento se despliegan significados, conceptos y propuestas de enseñanza en torno de la lengua oral y su abordaje en la escuela. Se da cierre al proceso de actualización curricular y se completa, en buena medida, la reconfiguración disciplinar operada desde la propia política curricular, sobre todo a partir del “cambio de naturaleza” del “objeto de enseñanza” nombrado como “quehacer del lector y del

³⁰⁸ Por ejemplo, entre las “actividades específicas” de una “experiencia” realizada y publicada durante los ochenta en Venezuela, aparecen muchas de las publicadas en los DAC MCBA L 2 (1996) y DAC CABA L 4 (1997): “lectura de cuentos por parte del maestro”, “lectura de diarios”, “cancionero”, “invención de cuentos”, “escritura de cartas”, “elaboración de entrevistas” (Lerner de Zunino, Muñoz de Pimentel y Palacios de Pizani, [1987] 1994, pp. 35-37). Torres y Ulrich (1991) proponen escribir versiones de cuentos –“recrear el cuento leído por la maestra”- (pp. 30-31), “cuentos inventados” (p. 42), “antología de cuentos” (p. 47), “cartas” (p. 52) y otros “proyectos” como “colecciones de poesías, coplas, canciones, obras de teatro” (p. 72). También se presentan actividades de renarración en Tolchinsky (1992; 1993), Tolchinsky y Sandbank (1990) y Teberosky (1995, pp. 114-115). En Solé (1992) -cuyos desarrollos son de influencia para la perspectiva psicogenética- se halla “enseñanza del resumen en el aula” (p. 129). En suma, se definen como “probadas” las “experiencias” de la propia perspectiva para legitimarlas y así favorecer la implicación en la pretensión dominante que expresan en su agenciamiento en la política curricular. Es notorio que se legitime como “probados” los desarrollos de la propia perspectiva cuyos propios autores confeccionan las políticas curriculares.

³⁰⁹ Como créditos del documento figuran: Jefe de Gobierno, Dr. Fernando de la Rúa; Vice Jefe de Gobierno, Dr. Enrique Olivera; Secretario de Educación, Prof. Mario Giannoni; Subsecretario de Educación, Dr. Rogelio Bruniard; Dirección General de Planeamiento, Lic. Margarita Poggi; Dirección de Curriculum, Lic. Silvia Mendoza. Asesora, Flavia Terigi. Coordinadora, Ana Dujovney Autores: Delia Lerner, Hilda Levy y Silvia Lobello. Revisión crítica, María Elena Rodríguez. Colaboraron, Liliana Lotito, Estela Lorente y Nelda Natali.

escritor”, entendidos como “contenidos en acción”. Si en el DAC MCBAL 1 (1995) se estipulaban aquellos “comportamientos” del “hablante competente” -además de los del “lector y escritor competente”-, tanto en el DAC MCBA L 2 (1996) como en el DAC CABA L 4 (1997) no se vuelve sobre la lengua oral, como sí sucede en el DAC CABA L 5 (1999). De allí que se establezcan variaciones respecto de los “contenidos”, aunque no se denominan “quehacer” sino “quehaceres” que junto con los del “lector y escritor” incluyen los del “hablante” (DAC CABA L 5, 1999, p. 2). El documento comienza con una extensa introducción que suministra definiciones portadoras de significados que oscilan entre el reconocimiento de aspiraciones como las de incluir las lenguas de los alumnos en la escuela y respetar las “variedades lingüísticas” (p. 5) así como también las de hacerlo para formar hablantes “competentes y eficaces” (p. 30), “versátiles y dúctiles” (p. 16) que empleen la lengua oral “en forma adecuada y eficaz en las más diversas situaciones comunicativas” (p. 16).

Si bien se reconocen significados de connotación positiva respecto de la diversidad lingüística, se reenvía continuamente a visiones de lengua como “instrumento de comunicación” (DAC CABA L 5, 1999, p. 2; p.5; p. 23; p. 25) que asocian la oralidad con los “comportamientos” del “hablante competente” y su “desempeño eficaz”, es decir, comportamientos naturalizados y universalizados. Así, se presentan proyecciones de significados respecto de la comunicación como evento “transparente” en las que la lengua es un “instrumento” -“usada” por un sujeto-hablante-ideal (Bixio, 2000) con “intencionalidades” estipuladas a priori-. Subyace en estos documentos, incluido el DAC CABA L 5 (1999), la noción de “hablante ideal practicante” de un lenguaje que actualiza “funciones” de comunicación. De allí, posiblemente, las continuas remisiones a Halliday (1982)³¹⁰ (DAC CABA L 5, 1999, p. 18, p. 23), aunque en sesgos interpretativos que se alinean con las directrices de formación en competencias centradas en el sujeto. Hacemos alusión a que son empleados como fundamentos de la formación de “sujetos lingüísticamente competentes” que tienen “intencionalidades” puestas a jugar en usos funcionales de la lengua oral y escrita presentados de modo naturalizado, es decir, a partir de representaciones legítimas de lo escrito y, agregamos, de lo oral, por ello, permiten derivar la postulación de “quehaceres del hablante” en tanto “contenidos en acción”.

Se advierte un desfasaje entre el nivel retórico de la codificación textual del documento y las nociones efectivas de sujeto movilizadas. Así, a nivel retórico, se entrelazan significados encabalgados en eslóganes educacionales, como definiciones acerca del “respeto por las variedades lingüísticas” de los “usos de la lengua oral”. Sin embargo, las representaciones de sujeto y lengua, territorio y lengua, identidad lingüística y cultural (Requejo, 2009, p. 111),

³¹⁰ Recordamos las remisiones a conceptos de Halliday (1982) en los trabajos de Yetta Goodman (1982, 1992) desde la perspectiva del lenguaje integral. Sobre la influencia de Halliday en los desarrollos de dicha perspectiva, cfr. Hurtado Vergara y Yepes Correa (2001).

resultan reñidos con los modos de significación y conceptualización promovidos de matrices cognitivistas, idealistas y abstractas. A estas matrices se corresponden definiciones como “quehaceres del hablante”, “hablantes versátiles y dúctiles eficaces en las diversas situaciones comunicativas”, “hablantes competentes”, “eficaces”. Al respecto, Requejo (2009) señala que a pesar de que a partir de la LFE (1993) se plantee el respeto de las variedades sociolingüísticas, es decir:

[...] cierta pluralidad lingüística [...] presentada como cualidad [...] “democratizadora” [a partir de la] “difusión valorizadora de modelos y teorías lingüísticas y psicológicas dominantes” [se emplean] “categorías [...] tales como “competencia lingüística y metalingüística” [...] “uso lingüístico” [...] que han despojado de historicidad y de acción transformadora al sujeto [...] que debe adquirir tales “competencias” (pp. 306-307).

La autora postula que esas definiciones reflejan una “versión coherente con una ideología naturalizadora del rol social e individual del sujeto que ‘adquiere’ tales competencias” (p. 307). De allí que plantee que:

[...] para la implementación de toda esta curiosa artillería científica, ideológica y política, tan silenciada por los intelectuales que trabajaron en esa “ingeniería del consenso”, se necesitan tres nuevos ejes-saberes, tal como lo mencionan los CBC: saber-saber ser-saber hacer” [...] [para] “educar y valorar un sujeto con permanente capacidad de adaptabilidad, competente” (pp. 306-308).

Los señalamientos realizados por Requejo (2009) que resultan críticos de las definiciones de los CBC (1995-1996) se ajustan a las características de las correspondientes a Ciudad de Buenos Aires, tanto en las directrices analizadas en el DAC MCBA L 1 (1995), DAC MCBA L 2 (1996), DAC CABA L 4 (1997) como en el DAC CABA L 5 (1999). En este último documento se advierte de qué manera se desfasa el reconocimiento en clave retórica de la “pluralidad lingüística” de la concepción de oralidad específica asociada a “competencia oral”, como “narrar historias”, “escuchar radio”, “entrevista”, “exposición” (DAC CABA L 5, 1999). Por ejemplo, en “narrar historias tradicionales” se plantea la relevancia de la dimensión “multicultural” (p. 32) y el “contar y escuchar historias” (p. 33) en la escuela. Pero el trabajo concretamente se centra en las “destrezas” de la narración, esto es, en el “quehacer del narrador” (p. 34), como “generar suspenso” o “sorpresa” (DAC L 5, 1999, p. 34). Es decir, que en la primera sugerencia de actividad se explicita, en clave retórica, la intención de reunir relatos orales que los chicos portan, con el objetivo de valorizar sus experiencias y saberes culturales. Sin embargo, a la hora de especificar lo trabajado se ubican como contenidos el “quehacer del hablante y narrador”, puntualmente lo referido al “volumen de la voz”, las estrategias de “interesar al auditorio”,

anticipar sus “lagunas”, entre otros enunciados que están mostrando de qué manera el foco está puesto en la “eficacia” y la “competencia del hablante”. Posteriormente las actividades propuestas versan sobre preparaciones de entrevistas y, sobre todo, de exposiciones orales, ya que uno de los “propósitos” es “formar expositores capacitados para elaborar y sostener un discurso autónomo” (p. 16). Esto es, se pone como foco la “eficacia comunicativa” (Alvarado, 2001, p. 50) a pesar de que se retorce el trabajo con el respeto y reconocimiento de las variedades de lengua en el aula, porque en el nivel de las propuestas de enseñanza estas aparecen omitidas, en tanto lenguas en las que se “narra, entrevista y expone”. Más bien, la orientación de sentidos que prevalece es la de variedad de actividades de lenguaje de carácter funcional y no de “variedades de lenguas”. Y esto, dado que “se aspira a lograr que todos los alumnos puedan poner en acción los usos del lenguaje requeridos por las diversas situaciones de comunicación que deberán enfrentar en el futuro” (DAC CABA L 5, 1999, p. 1) y “para que los alumnos puedan llegar a posicionarse efectivamente como hablantes responsables, eficaces y críticos, es necesario que se apropien de una gama importante de variedades y usos del lenguaje” (p. 1).

Volvemos a señalar de qué manera se promueven representaciones legítimas de lo oral - además de “lo escrito” - consistente con las prerrogativas de formación en competencias (Sawaya, 2016)³¹¹, respecto de usos funcionales del lenguaje escrito y oral. Siguiendo a Requejo (2009), se trata de propuestas de dominio de la “variante lingüística culta-hegemónica” o de “competencias discursivas (de la variante culta)” (p. 309). Así lo comprueban, en última instancia, los significados de valorización positiva de la “competencia comunicativa” como eje de formación del área: “poner en primer plano el desarrollo de la competencia comunicativa” (DAC CABA L 5, 1999, p. 1). En efecto, por ello se señala:

Cuando una persona cuenta en su vida con muchas posibilidades de interactuar con diferentes interlocutores, en diferentes situaciones, con diferentes propósitos, va incorporando –como parte de su competencia comunicativa– la posibilidad de entablar y sostener el diálogo con menor esfuerzo (p. 1).

Y, luego:

La competencia comunicativa adquirida por los chicos se pone de manifiesto en el momento de realizar la entrevista: quién puede hablar, cuándo, cómo se puede hablar a personas de diferentes (p. 42).

³¹¹ Remitimos para nuestro análisis de las definiciones del DAC CABA L 5(1999) a la relectura que realiza Sawaya (2016) de las políticas curriculares de Brasil durante la década de los noventa, como expresión de los lineamientos de formación en competencias. Dicha relectura se encuentra consignada en la segunda parte de nuestra tesis.

No se trata de promover usos del lenguaje en distintas variedades lingüísticas respecto de los contextos sociales y culturales en los cuales tendrían lugar esos “usos”, propios de determinadas comunidades inscriptas en territorios particulares. Por el contrario, se trata de promover “usos del lenguaje” estandarizados, naturalizados, correspondientes a los representados como legítimos. Usos funcionales naturalizados que asimismo son reificados como “contenidos” que expresan saber, saber hacer, saber ser, es decir, contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales³¹². Reificación cuyo colofón es la denominación “quehaceres del lector, escritor y hablante”, esto es “saber hacer” y “características de los textos”, o sea “saber”, para la formación de lectores, escritores y hablantes oyentes competentes, esto es, “saber ser”.

5.4. Enseñanza de las prácticas del lenguaje como “mayor responsabilidad” que enseñar lengua

El proceso de actualización curricular culmina con la elaboración Pre-DC CABA PL (1999) que, prácticamente con pocos cambios, constituye el DC CABA PL (2004). Si bien se producen documentos de trabajo durante 2000 y 2001 decidimos no analizarlos en nuestra investigación debido a que optamos por atenernos al estudio de las características generales del diseño del área a partir de las iniciativas de intervención de las políticas curriculares. Esos documentos publicados³¹³ en la jurisdicción CABA buscan orientar en la reproducción del diseño general del área o “enfoque de enseñanza” a partir de la difusión de propuestas de enseñanza.

³¹² Tripartición de contenidos estipuladas en los CBC (1995-1996) a partir de reutilizaciones de producciones académicas como las de Coll (1993), presentes a su vez en Mauri Majós (1993), ya señalada anteriormente por nosotros.

³¹³ En el año 2000 se publica “Enseñar gramática en 7º grado”, documento que elaboran bajo el gobierno de Aníbal Ibarra, y la Secretaría de Educación de Daniel Filmus, Jimena Dib, Hilda Weitzman y María Elena Rodríguez. Allí postulan que no se puede enseñar una gramática, que hay que tomar de varias, sobre todo la del texto. Se trata de un documento que sigue mostrando conceptos tales como “competencia comunicativa” y afirmaciones como “eficacia” para referirse a los hablantes. Es un documento que presenta la singularidad de tener explicitados los contenidos a trabajar año por año, cuestión que los anteriores documentos incluso el Pre-DC (1999), no poseen. Durante el año 2001 se realizan dos publicaciones con la denominación oficial “Prácticas del Lenguaje”, coordinados por Delia Lerner con la colaboración de Silvia Lobello, María Elena Cuter y Mirta Torres. Se trata de “La encuesta” y “Yo leo, tú lees él lee”. En ellos se exponen propuestas de enseñanza en las líneas oficiales del Pre-DC CABA PL (1999) con la peculiaridad de que intervienen maestros de distintos distritos escolares de CABA. Los maestros “ponen a prueba” las “secuencias”. Se trata de publicaciones que tienen como objeto lograr la implicación de los docentes en los lineamientos del Pre-DC CABA PL (1999). De esta manera, se proponen trabajos con relatos de tradición oral, las versiones de Caperucita, Blancanieves, recurrentes en publicaciones previas y posteriores de la perspectiva psicogenética y de su agencia en la política curricular.

Dichos documentos no comportan variaciones significativas respecto de la reconfiguración de la disciplina escolar desde la política curricular.

El DC CABA (2004)³¹⁴ consta de tres tomos. Un tomo de 448 páginas para el Primer Ciclo, dos tomos para el Segundo Ciclo; uno de 432 páginas y otro de 368 páginas, lo que suman un total de 1248 páginas³¹⁵. Respecto del proceso de actualización curricular y el Pre DC CABA (1999), en el DC CABA (2004) se manifiesta:

Este *Diseño Curricular* condensa un extenso tiempo de trabajo de los equipos técnicos de la Dirección de Currícula, iniciado en 1995 y que ha involucrado en distintas etapas a docentes, supervisores y capacitadores del Sistema Educativo. En tal sentido, este nuevo *Diseño* es en verdad un viejo conocido, puesto que sus propuestas han circulado bajo la forma de documentos de actualización curricular y de Pre Diseño (p. 13).

Esta manifestación en los párrafos iniciales del DC CABA (2004), en cuanto a su entroncamiento con el proceso de actualización curricular y de Pre-DC CABA (1999) -al menos en el plano documental-, presenta sintonías con las referencias realizadas por nosotros, tal como lo señalamos más arriba, en aquello que respecta al área Lengua devenida oficialmente Prácticas del Lenguaje.

El DC CABA PL (2004) correspondiente al Primer Ciclo y al Segundo Ciclo (de ahora en adelante, DC CABA PL 1C, 2004 y DC CABA PL 2C, 2004) se estructura en los siguientes apartados: “Enfoque para la enseñanza”, “propósitos”³¹⁶, “Contenidos”, “Evaluación” y “Objetivos de aprendizaje”. Al analizar el primer apartado relativo al “Enfoque para la enseñanza” y “propósitos” se advierte la disposición del contenido programático producido en el proceso de actualización curricular. De acuerdo con el modo en que sucede en buena parte de los diversos documentos del proceso de actualización curricular, DAC MCBAL 1 (1995), DAC MCBA L 2 (1996), DAC CABA L 4 (1997), DAC CABA L 5 (1999), el DC CABA PL 1C (2004) comienza

³¹⁴ En los créditos del DC CABA (2004) se consignan como autoridades: Jefe de Gobierno, Dr. Aníbal Ibarra; Vicejefe de Gobierno, Lic. Jorge Telerman; Secretaria de Educación, Roxana Perazza; Subsecretaria de Educación, Lic. Flavia Terigi; Director General de Educación de Gestión Privada, Dr. Gerardo Suárez; Directora General de Planeamiento, Lic. Florencia Finnegan; Directora General de Educación, Haydeé Chiocchio de Caffarena; Directora de Currícula, Lic. Cecilia Parra. Respecto del DC CABA (2004): Directora, Lic. Silvia Mendoza; Coordinación General, Ana Dujovney, Flavia Terigi, Susana Wolman. Equipos responsables de la producción curricular de Prácticas del Lenguaje: Coordinadora: Delia Lerner. Mirta Castedo, María Elena Cuter, Silvia Lobello, Liliana Lotito, Nelda Natali, María Elena Rodríguez, Mirta Torres, Hilda Weitzman de Levy.

³¹⁵ Se trata de un documento más voluminoso que el DC MCBA (1986) similar en su extensión al DC MCBA (1981).

³¹⁶ Entre el DC CABA PL 1C (2004) y DC CABA PL 2C (2004) hay algunas diferencias, pero no sustantivas en la estructuración del área. Por ejemplo, en el documento de primer ciclo el primer apartado es “Enfoque de enseñanza y propósitos”, mientras que en el documento de segundo ciclo se dividen, es decir, por un lado, “Enfoque de enseñanza” y, por otro “Propósitos”.

con la explicitación del “propósito de enseñanza” en función del que se establece el “objeto de enseñanza”, y las características del “sujeto a formar”:

El primer ciclo tiene la ineludible responsabilidad de sentar las bases para la formación de lectores competentes, autónomos y críticos, así como de "escritores" –en el sentido general de "personas que escriben"– capaces de utilizar eficazmente la escritura como medio para comunicar sus ideas, para organizar y profundizar sus conocimientos. [...]

El propósito de formar practicantes de la cultura escrita exige que el primer ciclo asuma una tarea fundamental: lejos de limitarse a la "alfabetización inicial", entendida en el sentido estricto de enseñar el principio que rige el sistema alfabético y los rudimentos de la lectura y la escritura, este ciclo tiene la responsabilidad de dar pasos decisivos en el camino –emprendido desde el Nivel Inicial– que conduce a la formación de los alumnos como lectores y "escritores". La tarea del primer ciclo es introducir a los niños en el mundo letrado –y no sólo en el conocimiento de las "primeras letras" (p. 359).

Más adelante se fundamenta:

Formar a todos los ciudadanos como sujetos de las prácticas sociales del lenguaje es uno de los propósitos fundamentales de la educación general básica, un propósito en cuyo cumplimiento el segundo ciclo tiene un papel decisivo. Al asumir tal propósito, se hace necesario redefinir el objeto de enseñanza: concebirlo como prácticas del lenguaje implica reconocer una responsabilidad mucho mayor que la de enseñar lengua, implica entender que el aprendizaje de la lengua tiene sentido en la medida en que esté incluido en el proceso de apropiación de esas prácticas.

En efecto, desde esta perspectiva, la responsabilidad de la educación obligatoria es formar a los alumnos no sólo como hablantes, lectores y productores de textos competentes y eficaces, sino también como practicantes activos de la cultura escrita (p. 639).

Se observa de qué manera queda oficialmente establecido el “propósito” central que rige el hecho de “formar” a los “sujetos” en ciertos atributos. Entre ellos, que sean “ciudadanos” en tanto “sujetos de las prácticas sociales del lenguaje”, “hablantes, lectores y productores de textos” que resulten, a su vez, “competentes y eficaces”, “practicantes activos de la cultura escrita”, “lectores competentes, autónomos y críticos” y “escritores”, que sean “capaces de utilizar eficazmente la escritura”. Los significados “eficacia”, “ciudadanía”, “cultura escrita”, “producción de textos”, “competencia” son resignificados como atributos de los sujetos: “eficaces”, “competentes”, “lectores hablantes, productores de textos”, “ciudadanos”, “practicantes”. Se trata de proposiciones ya consignadas en los documentos del proceso de actualización curricular y constituyen un desplazamiento del propósito de formación en relación con los lineamientos curriculares de fines de los setenta y la década del ochenta. Este desplazamiento va desde propender a la “comunicación” como “acción” hacia el suministro de categorizaciones de los sujetos como lo hemos reseñado anteriormente. Someramente se apunta que, en función de este “propósito” de los dos ciclos, se deriva una consecuencia respecto de cuál sería el “objeto de enseñanza”, porque “exige una redefinición”, esto es, no una variación o modificación, sino unos nuevos fines o límites. En el documento se expresa que se redefine como

“prácticas del lenguaje” en función de una “mayor responsabilidad” implicada en el hecho de “enseñar lengua”. De esta manera, la justificación establecida para postular oficialmente en el DC CABA PL 1C y 2C (2004) que se “redefine” el “objeto de enseñanza”, no solamente se realiza de acuerdo con un “cambio de naturaleza” en los contenidos ahora “en acción” por el “propósito asumido” -justificación presente en los documentos del proceso de actualización-. Sino que dicha redefinición del “objeto de enseñanza” se deriva de la dimensión ético-deontológica que se pondría en juego al reconocerlo, en tanto se requiere de “mayor responsabilidad”. En otros términos, como significado proyectado en los apartados correspondientes al “enfoque de enseñanza”, la enseñanza de “lengua” aparece asociada a un acto de menor “responsabilidad”. Estos significados de alcances deontológicos asumen un papel fundamental, pues orientan sentidos que atraviesan el trabajo de enseñar en la medida en que funcionan como control simbólico en la búsqueda de implicación de los docentes y otros actores del sistema educativo a quienes está dirigido.

Las formulaciones conformadas por significados de alcance deontológico, que a veces asumen la forma de eslóganes educacionales, se presentan de modo recurrente a lo largo del documento. Se disponen en combinación con el hecho de circunstanciarlas en un presente ahistórico, en un vínculo opositivo a la proyección de una representación del pasado, significado como homogéneo y no esclarecido. Hemos notado a lo largo de esta tesis cómo tanto en los documentos curriculares de la década de los noventa como de la propia producción de la perspectiva psicogenética, a manera de doble circuito de retroalimentación, abonan una perspectiva deshistorizante de las realidades referidas. El tratamiento de la dimensión temporal-histórica en su relación con las formulaciones efectuadas respecto de significados y conceptos como “escuela”, “enseñanza”, “actividades”, “creencias”, “prácticas” constituye un foco de la estrategia propositiva. En otros términos, opera un tipo de montaje histórico a los fines de circunstanciar proposiciones movilizadoras de significados, muchas de las cuales enlazan eslóganes educacionales, que se enclavan en un presente significado positivamente en oposición a un pasado de características negativas. Definimos como *montaje histórico* a una modalidad de representación temporal que esquiva las elucidaciones históricas y empíricas referidas a los asuntos tematizados. Esta representación resulta en una simplificación histórica constituida sobre la oposición presente-pasado con su correspondiente asignación de significados de connotación positiva y negativa respectivamente. El montaje histórico opera en términos de circunstanciar la realidad referida a los fines de avanzar y legitimar en la iniciativa deliberada de política más que de esclarecerse a sí misma y a aquellas de las que presenta distancia, critica o busca, lisa y llanamente erosionar y hasta suprimir. Se trata de estrategias no meramente textuales bajo las cuales funciona el control simbólico como regulador y orientador de sentidos que se expresa en proposiciones presentes en el nivel de lo documentado. Remarcamos que el control simbólico se

realiza a través de diversas estrategias textuales como, por ejemplo, el suministro de proposiciones de alcance deontológico. Al atender al DC CABA PL (2004), entre estas se destacan: “para democratizar el acceso al conocimiento”, “para generar en todos y cada uno de los ciudadanos [...] una posición independiente y crítica”, “formar personas capaces de tomar la palabra”, “se trata de aportar a la formación de hablantes que se consideren autorizados a oír su voz”, “ofrecer a los niños reales oportunidades para ampliar y enriquecer sus posibilidades de comunicación” (DC CABA PL 1C, 2004, pp. 359-363). No evaluamos aquí el contenido de estas proposiciones de alcances deontológicos, sino que postulamos que ofician en términos de control simbólico en procura de garantizar la implicación participativa de los docentes, a partir del engarzamiento y encadenamiento de eslóganes. Tanto las formulaciones de alcance deontológicos como los eslóganes se intersecan con otras formulaciones que se extienden al plano teórico-metodológico, aunque con escasa elucidación. Entre dichas formulaciones destacamos: “los lectores y escritores se forman -así lo han mostrado las investigaciones psicolingüísticas- participando de actos de lectura y escritura: se aprende a leer leyendo, se aprende a escribir, escribiendo”, “el acto de lectura es siempre [...] un acto centrado en la construcción de significado” (p. 359), “el lenguaje oral cumple un papel fundamental en las situaciones de lectura y escritura, ya que muchos quehaceres del lector se ejercen conversando con otros” (p. 363), “es necesario ofrecer a todos los niños un medio que les permita familiarizarse con los diversos escritos sociales y que promueva una interacción continua con integrantes activos de la cultura escrita”, porque “la tarea del primer ciclo es introducir a los niños en el mundo letrado -y no sólo en el conocimiento de las ‘primeras letras’-” (p. 359).

En estos extractos se validan las intersecciones que se dan entre eslóganes educacionales que comprenden formulaciones de alcance deontológico, remisiones teóricas -a la psicolingüística, por ejemplo- junto con proposiciones metodológicas -tal es el caso de la alusión a lo necesario de la familiarización con los “diversos escritos”-. Estos se conjugan a su vez con el montaje histórico que deviene de circunstanciarlas en un presente ahistórico, en oposición a un pasado estático a superar. Así, “el propósito de formar practicantes de la cultura escrita exige que el primer ciclo asuma una tarea fundamental” encarna el “presente” a asumirse. Porque el “pasado”³¹⁷ no lo ha hecho dado que “ahora”: “lejos de limitarse a la alfabetización inicial, entendida en el sentido estricto de enseñar el principio que rige el sistema alfabético y los rudimentos de la lectura y la escritura”, -esto es como se hacía hasta “ahora”-, “ahora” “tiene la responsabilidad [...] que conduce a los alumnos como lectores y ‘escritores’” (p. 359). Se corrobora también, y de manera explícita cuando se afirma que: “es necesario, entonces [...] –

³¹⁷ Entrecomillamos las expresiones “ahora”, “pasado”, “presente” para evidenciar la simplificación histórica que opera abonando a reduccionismos explicativos y a procesos de autolegitimación, como parte del control simbólico necesario para la implicación.

“ahora”- “levantar la barrera que ha separado el período posterior a la adquisición del sistema de escritura” (p. 359)- como se hacía “antes”. En un sentido similar, opera la siguiente proposición:

La reconstrucción del sistema de escritura por parte de los niños-lejos de ser concebida como una etapa dedicada a la adquisición de una técnica “mecánica”- debe ser entendida como parte integrante -e indisociable- de la formación del lector y el escritor. Es por eso que se reconoce desde el inicio el status de lectores y escritores plenos, es por eso que se evita ponerlos en posición de “descifradores” o de meros “copistas”, es por eso que se les ofrece la oportunidad de aprender a leer y escribir por sí mismos en el marco de situaciones auténticas de lectura y escritura (DC CABA PL 1C, 2004, p. 363).

En el extracto citado, se verifica un distanciamiento de una concepción: la escritura como “técnica mecánica”. Como puede advertirse, la inscripción de dicha concepción en su correspondientes historicidad y tradiciones teóricas y metodológicas se encuentra suprimida, si existiera alguna que considerara que la escritura es una “técnica mecánica” y estuviera vigente como concepto y significado avalados como política curricular. De igual modo, operan las referencias a la posición de “descifradores” o “meros copistas” que se “evita” en el “enfoque de enseñanza”. Esto es, se esquiva la elucidación de asignaciones de “posiciones”, “concepciones” contra las cuales el DC CABA PL (2004) “evita poner” al “lector y escritor”, la “distancia” respecto de cómo es “concebida la reconstrucción del sistema de escritura”. Se trata, nuevamente, de modos de operacionalización de las iniciativas de política curricular orientados al control simbólico, en tanto podría inferirse que cualquier posición que no coincida con las definiciones vertidas en el documento serían las que conminan a los niños a ser “descifradores”, “copistas” de una “técnica mecánica”. Uno de los modos de operacionalización se cifra en el ya referido montaje histórico como elemento que circunstancia las proposiciones codificadas en el documento. De esta manera, “ahora” se “reconoce desde el inicio el estatuto de lectores y escritores plenos”, por eso “ahora” se les “ofrece la oportunidad de leer y escribir por sí mismos en el marco de situaciones auténticas de lectura y escritura”, a diferencia de “antes”. Lo que se ofrece “ahora” no tiene que ver con las concepciones y posiciones que se supone “antes” o “hasta ahora” se ofrecían³¹⁸.

³¹⁸ En efecto, en textos de política curricular ya reseñados, como el DC MCBA L (1986), se presentan formulaciones tendientes a reconocer la “lengua del niño” porque “es competente” (p. 113); en el “Primer ciclo [...] La conversación, la narración, el comentario, la poesía y la información serán enriquecedoras del caudal lingüístico que ya tiene cuando llega a la escuela” (p. 116). Y “el maestro debe elegir su método. En los módulos 4 a 6 encontrará un amplio abanico de posibilidades. Pero debe recordar, cuando realice una elección que enseñar a leer y escribir es enseñar a comprender para qué se lee y para qué se escribe” (p. 117). El extracto del DC MCBA L (1986) muestra sin dudas que no entiende una separación que conciba una etapa de “técnica mecánica” y otra de lectura, sino que en el mismo primer ciclo y primer grado leer y escribir se comprenden desde una perspectiva funcional, como ya se expresara en los módulos de LIED (1985), a los cuales refiere el DC MCBA L (1986). La atención a los enmarcamientos históricos correspondientes permite esclarecer aquello que funciona como “presente ahistórico” (Viñao, 2002) o montaje histórico, esto es, las operaciones de deshistorización en las que se cimientan las reformas. El

En un sentido convergente con las referencias que hemos realizado respecto de las intersecciones entre eslóganes educacionales, formulaciones de alcance deontológico y teórico metodológico, la mayor parte de ellos circunstanciados a través de un montaje histórico, reenviamos a otra cita del DC CABA PL 2C (2004):

La institución escolar tiene también la responsabilidad de contribuir de manera decisiva a la formación de hablantes capaces de hacer oír su voz, de oyentes solidarios y críticos. Una condición esencial para concretar este propósito es que la diversidad de usos y formas del lenguaje sea valorada en la escuela [...]. Se trata de asumir que-como lo ha mostrado la investigación sociolingüística- la variación es inherente al lenguaje, que es necesario reformular lo que tradicionalmente se ha entendido por “lengua”: dejar de concebirla como una unidad monolítica -como *la* lengua- y redefinirla como un conjunto de variedades que corresponden a distintos usos sociales (pp. 640-641).

En la cita se evidencian formulaciones de alcance deontológico: “la institución escolar tiene también la responsabilidad de contribuir [...] a la formación de [...] oyentes solidarios y críticos”. De alcance teórico-metodológico: “se trata de asumir que -como lo ha mostrado la investigación sociolingüística- la variación es inherente al lenguaje”, “es necesario reformular [...] “*la* lengua” y redefinirla como un conjunto de variedades”. Propositiones circunstanciadas en el montaje histórico: “es necesario reformular” -“ahora”- “lo que tradicionalmente se ha entendido por ‘lengua’” -“antes”-, “dejar de concebirla como una unidad monolítica -como *la* lengua-” -dejar de concebirla como “antes”- y “redefinirla como un conjunto de variedades” -“ahora”-. Las formulaciones de alcance deontológico, teórico-metodológicos, los eslóganes educacionales, todos ellos circunstanciados generalmente a través del montaje histórico se vuelven recurrentes a lo largo del documento.

Hemos analizado cómo estas formulaciones forman parte del control simbólico para propiciar la implicación en los significados de los lineamientos agenciados en la política curricular como expresión de las pretensiones dominantes. Asimismo, se busca controlar la implicación para garantizar la modificación del trabajo docente de enseñar, en tanto acción social histórica. Nos concentramos ahora en las proposiciones referidas a los contenidos del área, sobre los cuales hemos realizado referencias previamente, a partir del análisis de los documentos publicados entre 1993 y 1999, haciendo notar que se trata del vehicular de la perspectiva psicogenética en el marco de un doble circuito de retroalimentación. Recordamos que, al plantear la existencia de un doble circuito de retroalimentación nos referimos a que la producción (y reproducción) de la perspectiva psicogenética presenta intersecciones entre sus producciones académica y curricular, de modo tal

hecho que sí constituye un rasgo histórico de la política curricular a partir de 1993 es que se agencia en ella una perspectiva didáctica -la psicogenética-, porque esta perspectiva es en sí misma el contenido y tenor de los propios lineamientos y directrices de dicha política, en sintonía con definiciones curriculares supranacionales.

que parte de sus desarrollos académicos expresan sus desarrollos de producción curricular y viceversa. Los significados y proposiciones más recurrentes presentes e intersecados en el doble circuito de retroalimentación se ubican en torno del establecimiento de los “quehaceres” como contenidos centrales del área, también referidos como enseñanza de la “lectura” y la “escritura”, desplazando a “lengua escrita” o “lengua”. Todo ello, en función del “propósito” de formar “lectores y escritores competentes”, en sus “comportamientos” de “expertos”. Para alcanzar ese “propósito” resulta necesario suministrar propuestas metodológicas asociadas a la realización de “proyectos” y “secuencias didácticas” y a la “reflexión sobre el lenguaje”.

Algunos ejemplos de lo que denominamos como doble circuito de retroalimentación se validan en los siguientes extractos referidos a los “quehaceres del lector, escritor y hablante y oyente” como contenidos. Los organizamos de modo tal que se presentan citas de desarrollos de los referentes de la perspectiva psicogenética y luego de los documentos curriculares. Por ejemplo, en cuanto al “objeto de enseñanza”:

Considerar que el objeto de enseñanza se construye tomando como referencia las prácticas de lectura y escritura supone [...] acordar un lugar importante a lo que hacen los lectores y escritores, supone concebir como contenidos fundamentales de la enseñanza los quehaceres del lector, los quehaceres del escritor. Al instituir como contenidos escolares los quehaceres ejercidos por los lectores y escritores en la vida cotidiana se consideran dos dimensiones: [...] la dimensión social [...] y [...] una dimensión psicológica -personal, privada (Lerner, 2001, p. 96).

Los contenidos que ocupan el primer plano de la escena son los quehaceres de los practicantes del lenguaje. Definir como objeto de enseñanza y aprendizaje las prácticas del lenguaje supone concebir como contenidos fundamentales los quehaceres del hablante, oyente, del lector y del escritor, que ellas involucran [...]

Es necesario enfatizar que los quehaceres son contenidos -y no actividades- [...] (DC CABA PL 2C. pp. 648-649).

[...]

Al enunciar los quehaceres del lector, resulta imprescindible considerar dos dimensiones. Por una parte, en tanto práctica social, la lectura está inmersa en una red de relaciones interpersonales, supone interacciones permanentes con otros lectores acerca de los textos (...) Por otra parte en tanto actividad personal de cada lector, la lectura implica tomar decisiones y desarrollar estrategias orientadas hacia la comprensión y apreciación de lo que se lee [...]

Dimensión social y dimensión individual son indisociables en la práctica de la lectura. [...] Es por eso que se han agrupado en el primer contenido que se enuncia a continuación –“integrar una comunidad de lectores”- los quehaceres del lector son observables “desde afuera” [...] en tanto que los otros contenidos enunciados se refieren a los quehaceres del lector vistos “desde adentro”, a las estrategias que se ponen en acción en todo acto de lectura (p. 657).

Las citas de la producción de Lerner (2001) y del DC CABA PL (2004) vehiculizan proposiciones similares en torno del “objeto de enseñanza”, constituyendo así un doble circuito de retroalimentación como uno de los mecanismos de constitución de las acciones sinérgicas de

carácter ubicuo. La actualización del doble circuito de retroalimentación se advierte respecto de las “modalidades organizativas” como los “proyectos”:

El análisis de las respuestas de los chicos [...] nos permite comprobar la validez de las propuestas didácticas que se plantean en forma de proyectos de trabajo. Estos proyectos recrean situaciones comunicativas en que la escritura resulta verídica (Torres y Ulrich, 1991, p.71).

Hemos podido constatar que la modalidad de trabajo que más contribuye a la organización de la actividad grupal es la planificación y realización de proyectos [...] porque [...] permiten asegurar la continuidad del proceso al constituirse en un hilo conductor del quehacer en el aula (Lerner de Zunino, Palacios de Pizani, [1987] 1994, p. 28).

Además, creemos que es central plantearse la elaboración de proyectos institucionales que, por un lado, promuevan actos significativos de lectura y escritura y por otro canalicen diferentes intereses y capacidades de los niños (Castedo, 1995, p. 4).

Organizar proyectos de producción de textos reales en contextos reales. Un proyecto de producción de un texto real en un contexto de comunicación real es nuestra unidad de trabajo pedagógico³¹⁹ (Castedo, 1995, p. 7).

Crear estas condiciones requiere poner en acción diferentes modalidades organizativas: proyectos, actividades habituales, secuencias de situaciones y actividades independientes coexisten y se articulan a lo largo del año escolar (Lerner, 2001, p. 140).

Un recurso importante para lograrlo es adoptar modalidades organizativas que –como los proyectos, las secuencias de actividades o las actividades habituales– aseguran la continuidad de las acciones (DC CABA PL 2C, 2004, p. 649).

Resulta recurrente como directriz el trabajo por “proyectos”, como vemos, tanto en la propia producción de la perspectiva psicogenética como de las definiciones de política curricular, conformando un doble circuito de retroalimentación. Si a este doble circuito le adjuntamos las directrices de organismos internacionales que en sus definiciones impulsan los “proyectos de trabajo” -como lo venimos documentando desde el seminario de Kassel- observamos de qué manera se realizan acciones sinérgicas de carácter ubicuo en procura de la implicación de los docentes.

³¹⁹ Sobre las implicancias en “tiempos” y “recursos” que tienen para los docentes y su trabajo (digamos “real”) las orientaciones curriculares y didácticas que desde los años setenta vienen postulando la necesidad de trabajar con “situaciones reales” (“producción de texto reales”, en “contextos reales”), orientaciones expresadas en definiciones como las de Castedo (1995), cfr. Vaca Uribe et al. (2015, pp. 160-161).

Constituyen también ejemplos del doble circuito de retroalimentación la convergencia de definiciones en torno de la palabra del docente:

El docente sigue teniendo la última palabra, pero es importante que sea la última y no la primera (Lerner, 2001, p. 151).

El maestro tiene siempre la última palabra y en este caso es especialmente importante para la formación de los niños como lectores que sea la última, en lugar de ser la primera. (DC CABA PL 2C, 2004, p. 656).

O sobre la formación de “lectores y escritores competentes”:

El desafío es, en suma, combatir la discriminación que la escuela opera actualmente no sólo cuando genera el fracaso explícito de aquellos que no logra alfabetizar, sino también cuando impide a los otros –a los que aparentemente no fracasan- llegar a ser lectores y productores de textos competentes y autónomos (Lerner, 2001, p. 42).

[...] la necesidad de formar lectores y escritores competentes (Lerner, 2001, p. 57)

[...] el propósito de formar hablantes, lectores y escritores capaces de desempeñarse, en forma competente (DC CABA PL 2C, 2004, p. 749).

En efecto, desde esta perspectiva, la responsabilidad de la educación obligatoria es formar a los alumnos no sólo como hablantes, lectores y productores de textos competentes y eficaces (DC CABA PL 2C, 2004, p. 639).

Instalar la práctica de la escritura en la escuela, para promover efectivamente la formación de escritores competentes (DC CABA PL 2C, 2004, p. 684).

Asimismo, se reconocen definiciones que se vehiculizan en un doble circuito de retroalimentación acerca de lo que se considera como “reflexión sobre el lenguaje”:

La reflexión lingüística pierde su aislamiento y se pone al servicio de las situaciones comunicativas (Torres y Ulrich, 1991, p. 71).

La reflexión sobre el lenguaje [...] se hace particularmente evidente cuando se encuentran en el texto palabras cuyo significado genera dudas o discrepancias entre los niños, cuando se leen chistes [...] basados en juegos de palabras (...) cuando -al autocorregir la propia escritura- se buscan sinónimos [...] con el objeto de evitar repeticiones en el texto [...] o se discute acerca de la concordancia en distintas partes de la oración (Lerner de Zunino, Palacios de Pizani [1987] 1994, p. 41).

La reflexión sobre el lenguaje nace en el contexto de las prácticas [...]. Las situaciones de comunicación oral dan lugar a múltiples reflexiones acerca de la lengua [...] lo mismo ocurre en el marco de las situaciones de lectura, cuando los lectores detectan [...] ambigüedades o contradicciones en el sentido que están construyendo para el texto [...] cuando interactúan con

textos humorísticos que apelan a juegos lingüísticos [...]. Es en el contexto de la escritura donde la reflexión aparece con particular fuerza [...] cuando los niños [...] descubren la necesidad de controlar la concordancia entre el verbo y el sujeto, cuando enfrentan la necesidad de utilizar diferentes recursos para evitar ambigüedades o repeticiones innecesarias (DC CABA PL 2C, 2004, p. 642).

A través de la exposición de los extractos bibliográficos en su cotejo con los de las codificaciones textuales de política curricular resultan evidentes las convergencias, coincidencias y hasta similitudes entre unas y otras. Se hace evidente, así, de qué manera las políticas curriculares vehiculizan los significados, conceptos y proposiciones constitutivos de la perspectiva psicogenética y viceversa, en una historicidad que atraviesa los finales de la década de los setenta para asumir una extensión que se remonta hasta la actualidad. Las posibilidades de comprensión de las razones por las cuales las definiciones de política curricular se sesgan de manera abierta y evidente en una perspectiva didáctica con la que se retroalimenta en sus condiciones de reproducción encuentran mayor amplitud explicativa al observar el vínculo con lineamientos supranacionales. En este sentido, en la medida en que avanzan los noventa y dos mil, el proyecto de formación en competencias de carácter global extiende su continuidad y encuentra mayores niveles de relación con la propia política curricular respecto del área de Lengua. Por ello, consideramos necesario detenernos en profundidad en el foco de la iniciativa de reconfiguración de la disciplina escolar a través de intervenciones sostenidas en la política curricular: el “objeto de enseñanza”.

SEXTA PARTE CONSOLIDACIÓN DE UN PROYECTO DE FORMACIÓN DE SUJETOS COMPETENTES EN LENGUAJE

6.1. Selección y especificación de competencias de comunicación

Si se presta atención al contexto de influencia del proceso mediante el cual el abordaje por competencias en educación se convierte en una tendencia mundializada (del Rey, 2012, p. 37), es posible hallar como antecedentes de dicho proceso distintos hitos en su promoción por parte de los organismos internacionales. Uno de ellos es el ya analizado seminario de Kassel (OCDE [1972] 1974) en que, con claridad, se vislumbran iniciativas de reconfiguraciones curriculares para las décadas venideras en función de las necesidades del mundo del trabajo. Para el área de Lengua, hemos visto de qué modo se promueven iniciativas de carácter curricular que vehiculan significados vertebradores tales como “comunicación”, “lenguaje” o “capacidades relativas a la comunicación”. También, en relación con la dimensión metodológica del trabajo docente, la vectorización de propuestas pedagógicas centradas en el “aprendizaje”, la “experiencia” y la “resolución de problemas” a través de “proyectos”, más que en la “información” (OCDE [1972] 1974). De igual modo, la Declaración de Jomtien y los documentos posteriores de la UNESCO para América Latina (Torres, 1993, 2000) ponen el foco en la formación de “recursos humanos”, la centralidad del “aprendizaje” y, curricularmente para el área Lengua (nominalizada “Lenguaje”), la formación del “sujeto alfabetizado de hoy” (Torres, 1993) en las “cuatro destrezas básicas” (leer, escribir, hablar y escuchar), a la vez que en los “repertorios de procedimientos” y la “habilidad” para seleccionar aquellos que sean “adecuados” al confrontarse con “distintos textos” (Torres, 1993).

Por su parte en 1997 la OCDE, a través de la organización de simposios internacionales, propone que en ellos se definan y seleccionen “competencias clave”, que así quedan tipificadas en el Proyecto Definición y Selección de Competencias. En el año 2000, el Consejo de Europa en Lisboa promueve la adopción de un marco de definición de competencias de base en educación y en el 2006, ese mismo Consejo realiza recomendaciones sobre las “competencias clave a lo largo de la vida” (del Rey, 2012, p. 46). Para del Rey (2012), la lógica de la formación en competencias se instala como “interfaz” en el mundo de la educación y del trabajo (p. 100), en procura de acrecentar el “capital cognitivo” en movilización permanente del trabajador, pues es lo que aseguraría la productividad para la innovación de las empresas (p. 96). De este modo, la formación en competencias que comienza en la escuela y prosigue en el trabajo, apoya la “construcción de una aptitud general para actuar eficazmente” (del Rey, 2012, p. 101).

Centramos el análisis del contexto de influencia en sus definiciones desde distintas esferas de acción y organismos involucrados que dan cuenta del carácter supranacional del

direccionamiento de las políticas curriculares. Nos referimos a de qué modo se actualiza la prerrogativa de formación en competencias en el área de Lengua, reconvertida en Lectura -y también, Lectura y Escritura, Lenguaje, Prácticas del Lenguaje, Comunicación (Cuesta, 2019)-. En primer lugar, si al decir de Bronckart y Dolz (2007) la lógica de formación en competencias busca redefinir “objetos y propósitos”, podemos observar de qué manera se especifican los propósitos y luego los objetos. En el Resumen Ejecutivo de la Definición y Selección de Competencias, OCDE (2005) asigna los atributos que deben tener los individuos a formar como parte de sus propósitos:

En la mayoría de los países de la OCDE, se da gran valor a la flexibilidad, al espíritu emprendedor y a la responsabilidad personal. No sólo se espera que los individuos sean adaptables, también innovadores, creativos, autodirigidos y automotivados (p. 7).

Este mismo organismo, de igual manera, destaca la dimensión cognitiva en la resolución de problemas frente a la “reproducción de conocimiento acumulado”:

Muchos académicos y expertos están de acuerdo en que hacer frente a los desafíos actuales requiere de un mejor desarrollo de las habilidades de los individuos para resolver tareas mentales complejas, más allá de la reproducción básica del conocimiento acumulado. Las competencias clave involucran la movilización de destrezas prácticas y cognitivas, habilidades creativas y otros recursos psicosociales como actitudes, motivación y valores (p. 7).

En cuanto a la redefinición de los “objetos” de formación, OCDE (2005) define la comunicación como una “competencia”:

Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular. Por ejemplo, la habilidad de comunicarse efectivamente es una competencia que se puede apoyar en el conocimiento de un individuo del lenguaje, destrezas prácticas en tecnología e información y actitudes con las personas que se comunica (p. 3).

Tal como puede apreciarse, en estos fragmentos de OCDE (2005) sobre la Definición y Selección de Competencias, se observan las convergencias con los lineamientos ya presentes en el seminario de Kassel (OCDE [1972] 1974), entre otras, las vectorizaciones de significados sobre “comunicación”, “resolución de problemas” y la oposición a un estado de enseñanza asociado a la “reproducción verbal de conocimiento”. Por su parte, en la explicitación que el mismo organismo realiza de los estándares de medición para las pruebas PISA (OCDE, 2008), establece qué entiende por lectura y qué se evalúa efectivamente:

Según el comité de expertos de la OCDE, se entiende por competencia lectora la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, y participar en la sociedad [...] la evaluación de la competencia lectora se despegó de la mera noción del texto literario y se ocupa de una variedad considerable de textos propios de las diferentes circunstancias que puede enfrentar un ciudadano contemporáneo en su vida cotidiana (p. 7).

De la cita se desprende la homologación de lectura a “competencia lectora”, entendida como “comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos”, también, la asignación a la literatura de un lugar entre otros textos, ya que se busca evaluar la “variedad” de textos a los que se puede enfrentar “un ciudadano” en la “vida cotidiana”. Vemos entonces los significados movilizados desde este organismo internacional: lectura como “saber hacer” para “comprender, utilizar y reflexionar” sobre “diversidad de textos”, porque a ellos se “enfrenta” un “ciudadano contemporáneo”. Es decir que se ponderan los usos funcionales e instrumentales de la lectura. Pero ¿qué es aquello que se pondera efectivamente en la lectura a partir de la evaluación? Así, se afirma en OCDE (2008):

[...] se evalúan competencias específicamente cognitivas frente al texto: capacidad para recuperar información, para inferir nueva información a partir de la lectura realizada, para relacionar los contenidos leídos con otros y realizar una reflexión derivada de ellos (pp. 7-8).

La evaluación PISA trae aparejada el reenvío a ajustes de los sistemas educativos relacionados con los ítems evaluados. Como vemos, en el caso de la lectura, se prioriza la dimensión cognitiva recortada en la localización de información, la inferencia y la integración de información, en un sentido alineado con lo que del Rey (2012) denomina “capital cognitivo” y “movilización cognitiva permanente” (p. 96). No buscamos aquí realizar un análisis exhaustivo del papel de OCDE y de las pruebas PISA y su incidencia en el diseño y gestión de los sistemas educativos, dado que excede a esta tesis. No obstante, estas referencias inscriptas y constitutivas a la vez de la “tendencia mundializada” (del Rey, 2012) de la lógica de formación por competencias coadyuva a la posibilidad de avanzar en el esclarecimiento de su extensión y ramificación que afecta nuestro objeto de indagación. Nos referimos a que, si en la década de los noventa se consolida una pretensión dominante en relación con un proyecto global de formación en competencias, dicho proyecto se intensifica durante los dos mil y la década de dos mil diez. Asimismo, las políticas curriculares locales y sus definiciones tanto sobre el área de Lengua como sobre la formación docente, no solamente consolidan sus matrices prescriptivas en las perspectivas didácticas dominantes. Se consolidan e intensifican los dispositivos de implicación de los docentes en dichas matrices que orientan significados y buscan regular el trabajo docente de enseñar.

6.2. Los “quehaceres” como contenidos de enseñanza: transposición didáctica, saberes de disciplinas de referencia y prácticas sociales

Nos detenemos ahora en uno de los aspectos centrales del contexto de producción de políticas curriculares que venimos analizando en el nivel de lo documentado. Este aspecto constituye el foco de las orientaciones y regulaciones del trabajo docente de enseñar y sobre el que se vehiculizan todo tipo de significados y definiciones. Nos referimos, específicamente, a los contenidos de enseñanza del área. Los significados a los que hacemos mención constituyen un arco que incluye, entre otros, la “necesidad” de realizar una “transformación de la enseñanza”, “cambios reales en la enseñanza”, “modificación de las “prácticas” (DC CABA, 2004, p. 14), en el establecimiento de un “nuevo” diseño curricular. Significados asimismo reconocibles en el DC CABA PL 1C y 2C (2004) y los documentos de los años noventa, expresados como “redefinición del objeto de enseñanza” y su nominalización en “quehaceres”. A la vez, en la producción de la propia perspectiva psicogenética desde mediados de los noventa en adelante, que funciona, como tantas veces hemos señalado, a manera doble circuito de retroalimentación. En este sentido, y también como se ha apuntado en esta tesis, se reconoce que en dicha producción explícitamente se justifica y legitima el agenciamiento de la propia perspectiva psicogenética en la política curricular. Se trata, en todo caso, de una doble retroalimentación que funciona sinérgicamente de acuerdo con el proceso de reformas que está puesto en marcha desde mediados de los noventa. De este modo, la perspectiva psicogenética consolida un movimiento a partir del cual se convierte más en una política curricular que en una perspectiva de investigación. La propia producción de la perspectiva durante los años noventa y dos mil oficia como legitimadora de los cambios curriculares que lleva adelante. En relación con el “objeto de enseñanza” que, como dijimos, es el foco de la iniciativa de la reconfiguración de la disciplina escolar desde el propio currículum del área, se destacan múltiples definiciones vertidas en distintos órganos de difusión no directamente curriculares. Por ejemplo, la necesidad de un “cambio en la propuesta didáctica” (Lerner, 2001, p. 46), de “herramientas para transformar la enseñanza” (p. 58), “construir el objeto de enseñanza” (p. 84) o propender a la “transformación de las prácticas pedagógicas”³²⁰ y realizar

³²⁰ Castedo (1995) refiere las condiciones que debieran darse para la “transformación de las prácticas pedagógicas” y la “transformación didáctica”: “Por otra parte, es un elemento central de nuestra concepción, la consideración de que cualquier transformación de las prácticas pedagógicas y la solidaria reorganización de sus marcos conceptuales requiere de un proceso de elaboración colectiva de grupos de docentes e investigadores que desarrollen procesos de enseñanza-aprendizaje en condiciones reales. Con esto queremos referir que, a nuestro juicio, la naturaleza de la enseñanza no permite elaboraciones prescriptivas derivadas de experiencias desarrolladas fuera de los ámbitos escolares y ajenas a las condiciones reales de funcionamiento de las instituciones. Tales desarrollos pueden, sin duda, aportar tanto elementos de reflexión conceptual como evidencias empíricas de invalorable utilidad para proyectar la construcción de alternativas didácticas. Pero no es suficiente para una transformación didáctica, sino que se requiere de una implementación áulica y una reflexión colectiva sobre su desarrollo en los distintos contextos donde las mismas se suscitan. En las conclusiones volveremos sobre estas ideas” (p. 3). Si bien se plantea que “la naturaleza de la enseñanza no permite elaboraciones prescriptivas derivadas de

una “transformación didáctica” (Castedo, 1995, p. 3), entre otros, al referirse a las implicancias de “elaborar documentos curriculares” (Lerner, 2001, p. 81).

Si el foco central de la reconfiguración disciplinar que opera desde los años noventa son las definiciones de política curricular sobre los contenidos nucleares del área, resulta necesario evidenciar la lógica de interjuego que se da entre el contexto de producción de políticas y el de influencia. Ya hemos señalado que constituye un rasgo distintivo del contexto de influencia de fines de los noventa y dos mil, no ya la mera promoción, sino la consolidación de un proyecto global de formación en competencias. Este proyecto que tiene pretensión dominante se intensifica

experiencias desarrolladas fuera de los ámbitos escolares” y que “los grupos de docentes e investigadores [...] desarrollen procesos de enseñanza-aprendizaje en condiciones reales”, sí se sostiene, de modo prescriptivo, que “el planteo y desarrollo de las situaciones pedagógicas está guiado por ciertos principios” (Castedo, 1995, p. 6). Esto es, se prescribe -por la perspectiva psicogenética- “qué características deben presentar y desarrollar situaciones pedagógicas”. Y a saber: “Planteando problemas; organizando proyectos de producción de textos reales en contextos reales; seleccionando la mayor variedad posible de textos; organizando situaciones que permitan aproximaciones sucesivas a los contenidos; organizando situaciones que permitan: la explicitación de las ideas de los niños; la confrontación con pares y modelos; la consecuente transformación; la sistematización colectiva” (p. 7). Es decir, la idea que parece primar en las definiciones de Castedo (1995) es que para que acontezca una “transformación de las prácticas pedagógicas” estas deberían ajustarse a un repertorio de prescripciones consonantes con las “bases didácticas sólidas” señaladas por Kaufman en Ferreiro (1989), que tienen como antecedentes las “ideas” que fundamentan la “intervención pedagógica” (Teberosky, 1984, p. 2). “Ideas” recuperadas y explicitadas por Lerner de Zunino, Muñoz de Pimentel y Palacios de Pizani ([1987] 1994), asimismo relacionadas con “reconocer al niño como constructor de su propio conocimiento, favorecer la producción cooperativa del conocimiento y restituir a la lengua escrita su carácter de objeto social” (p. 16). A todas luces, y más allá del plano retórico-persuasivo que es empleado continuamente por la perspectiva psicogenética, resulta clara la recursividad establecida al aludir a aquellos “principios” que remiten a los orígenes de la perspectiva psicogenética. Y, en efecto, y de acuerdo con el punto de llegada de la lógica de recursividad, retomamos cómo el repertorio de prescripciones está presente en la propia historicidad de la perspectiva en cuyo origen, el “diseño de propuestas” está a cargo del “equipo de investigación”: [...] las maestras especialistas tuvieron la responsabilidad directa de poner en práctica la experiencia, actuando como facilitadoras del grupo a su cargo bajo la coordinación de uno de los miembros del grupo de investigación. La participación de estas maestras se inició desde la etapa de planificación de la experiencia, a través de reuniones con los integrantes del equipo de investigación [...] estas reuniones se dedicaban a analizar las situaciones didácticas diseñadas por el equipo (Lerner de Zunino, Muñoz de Pimentel y Palacios de Pizani, [1987], 1994, p. 29). O de qué manera los miembros del “equipo de investigación” llevan adelante “proyectos” -en conjunto con docentes- en los que algún miembro de los primeros es “conductor de la tarea” u “observador del docente”, a la vez que son los que realizan evaluaciones porque que están “inicialmente a cargo de los investigadores”, como lo refieren Castedo y Kaufman en Ferreiro (1989) acerca de un “proyecto” realizado durante 1985 en La Plata: “[...] la iniciativa surgió de los investigadores [refiriéndose a un ‘proyecto’ que depende de la Dirección de Investigaciones Educativas (DIE)] que lo llevaron a cabo en forma conjunta con los docentes respectivos [...] El trabajo con los docentes contempla: a) reuniones semanales para planificar situaciones y proyectos a desarrollar en el aula, analizar bibliografía, discutir actividades realizadas, etcétera, b) reflexión sobre la propia práctica y la práctica de otros participantes a partir de la inclusión de un investigador en el aula como conductor de la tarea o como observador del docente” (p. 155). En suma, de acuerdo con el planteo de Castedo (1995) la “transformación de las prácticas pedagógicas” y la “transformación didáctica” (p. 3) requiere de una “implementación áulica” de “proyectos” confeccionados por “investigadores -y docentes-”, pero basados en los “principios” de la propia perspectiva psicogenética. Estos “principios” provienen “desde afuera”, ya que se derivan de un modo de investigación que “desde sus mismas premisas constitutivas omiten a la escuela, al cotidiano escolar y a los docentes como espacio y actores desde donde se construyen los problemas de la investigación” (Dubin, 2019, p. 12). A propósito, ya hemos apuntado que Lerner -y también Castedo- (en Alegría y Cisternas, 2018, pp. 101-102) reconocen este “tipo de trabajo” (Merodo, 2006) como “investigación educativa”, “tipo de trabajo” característico de la perspectiva psicogenética.

en los años noventa y se extiende hasta la actualidad. Es entonces en el marco de dichos proyectos y pretensión que opera la reconfiguración disciplinar desde la política curricular que avanza principalmente sobre la “redefinición del objeto de enseñanza”: los “quehaceres del lector, escritor y hablante y oyente” (DC CABA PL 1C, 2004, p. 364; DC CABA PL 2C 2004, p. 648). Ya hemos señalado que tanto las definiciones de política curricular como las de la perspectiva psicogenética conforman un doble circuito de retroalimentación. Recuperamos y ampliamos las definiciones del “objeto de enseñanza” entendido como “quehaceres” movilizado en este doble circuito, tal como podemos observarlo en Lerner (2001) y el DC CABA PL 1C y 2C (2004), simultáneamente:

Construir el objeto de enseñanza

Si algo se espera de quienes están diseñando documentos curriculares, es que tomen decisiones acerca de cuáles serán los contenidos que deben ser enseñados. Mirada desde fuera, la tarea de seleccionar contenidos parece consistir simplemente en elegir entre saberes preexistentes -ya elaborados por las diferentes ciencias que se ocupan de ellos-, y seleccionar se reduciría entonces a definir algunos criterios para decidir cuáles de esos saberes serán enseñados.

Sin embargo, como lo ha mostrado hace tiempo Chevallard (1997), la decisión acerca de cuáles son los contenidos a enseñar [...] supone [...] una verdadera reconstrucción del objeto. [...]

Ahora bien, ¿en qué basarse al tomar estas decisiones? Para fundamentarlas, no es suficiente -a diferencia de lo que a veces se cree- con recurrir a las ciencias que producen los saberes que serán enseñados. Los propósitos educativos cumplen un papel fundamental como criterio de selección y jerarquización de los contenidos.

¿Cómo se plantea esta cuestión en el caso de la lectura y la escritura? Puede afirmarse que el gran propósito educativo de la enseñanza de la lectura y la escritura [...] es el de incorporar a los chicos a la comunidad de lectores y escritores; es el de formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita.

Si este es el propósito, entonces está claro que el objeto de referencia debe definirse tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura. Sostener esto es muy diferente de sostener que el objeto de enseñanza es la lengua escrita: al poner en primer plano las prácticas, el objeto de enseñanza incluye a la lengua escrita pero no se reduce a ella. [...]

Tradicionalmente³²¹, lo que se concibe como objeto de enseñanza es la *lengua*, y en particular sus aspectos descriptivos y normativos. Las prácticas de lectura y escritura como tales han estado prácticamente ausentes de los currícula y los efectos de esa ausencia son evidentes: la reproducción de las desigualdades sociales relacionadas con el dominio de la lectura y la escritura. [...]

Considerar que el objeto de enseñanza se construye tomando como referencia las prácticas de lectura y escritura supone [...] acordar un lugar importante a lo que hacen los lectores y escritores, supone concebir como contenidos fundamentales de la enseñanza los quehaceres del lector, los quehaceres del escritor.

³²¹ Es recurrente, como ya lo venimos señalando, el empleo de referencias históricas imprecisas a manera de estrategia de implicación de los docentes. Estas imprecisiones contradicen las evidencias históricas que hemos recuperado y sistematizado desde 1979 en adelante respecto de las definiciones sobre la lectura, la escritura, las prácticas lingüísticas, la práctica del lenguaje, la práctica del leer, escribir y hablar, entre otras tantas definiciones de los “currícula”.

Al instituir como contenidos escolares los quehaceres ejercidos por los lectores y escritores en la vida cotidiana se consideran dos dimensiones: [...] la dimensión social [...] y [...] una dimensión psicológica -personal, privada.

Entre los quehaceres del lector que implican interacciones con otras personas acerca de los textos, se encuentran [...]: comentar o recomendar lo que se ha leído, compartir la lectura [...] Entre los más privados, en cambio, se encuentran quehaceres tales como anticipar lo que sigue en el texto [...] adecuar la modalidad de lectura [...] a los propósitos que se persiguen [...].

En cuanto a los quehaceres del escritor, la distinción entre lo compartido y privado es menos nítida, quizás porque la escritura es más solitaria que la lectura [...] Planificar, textualizar, revisar una y otra vez... son los grandes quehaceres del escritor, que no son observables desde el exterior y se llevan, por lo general, en privado (Lerner, 2001, pp. 81-97).

El DC CABA PL 2C (2004) recoge estas definiciones publicadas por su coordinadora, referente de la perspectiva psicogenética:

Los contenidos que ocupan el primer plano de la escena son los quehaceres de los practicantes del lenguaje. Definir como objeto de enseñanza y aprendizaje las prácticas del lenguaje supone concebir como contenidos fundamentales los quehaceres del hablante, oyente, del lector y del escritor, que ellas involucran [...]

Es necesario enfatizar que los quehaceres son contenidos -y no actividades- [...] (pp. 648-649).

Al enunciar los quehaceres del lector, resulta imprescindible considerar dos dimensiones. Por una parte, en tanto práctica social, la lectura está inmersa en una red de relaciones interpersonales, supone interacciones permanentes con otros lectores acerca de los textos [...] Por otra parte en tanto actividad personal de cada lector, la lectura implica tomar decisiones y desarrollar estrategias orientadas hacia la comprensión y apreciación de lo que se lee [...]

Dimensión social y dimensión individual son indisociables en la práctica de la lectura [...] Es por eso que se han agrupado en el primer contenido que se enuncia a continuación –“integrar una comunidad de lectores”- los quehaceres del lector son observables “desde afuera” [...] en tanto que los otros contenidos enunciados se refieren a los quehaceres del lector vistos “desde adentro”, a las estrategias que se ponen en acción en todo acto de lectura (p. 657).

Sobre este conjunto de extractos realizamos dos observaciones. La primera nos permite, al cotejarlos unos con otros, la validación de coincidencias en su contenidos y direccionamiento de sus proposiciones. Fundamentalmente, la referencia a los contenidos como “quehaceres”, sus deslindes en “del lector” y “del escritor”, “del hablante y oyente”, la distinción respecto de la “dimensión social” y la “dimensión individual”. Hemos indicado anteriormente que este tipo de coincidencias no constituye un hecho meramente fortuito, sino que es posible reconocerlas como carácter recurrente de la codificación de los textos de política y también observar -al recopilar y sistematizar los hitos de la producción documental- la deliberada pretensión dominante en la conformación de su tenor. Tanto el modo de codificación textual de la política curricular en su vínculo de producción con la perspectiva psicogenética -doble circuito de retroalimentación- como su tipo de operacionalización, suponen un posicionamiento singular respecto de maneras específicas de concebir y asumir la formación docente y, asimismo, de modos precisos de

comprender la regulación del trabajo docente de enseñar. Volvemos sobre este punto ligado a la formación más adelante.

La segunda observación nos exige detenernos en las maneras en que se efectúa y resuelve la iniciativa de poner en cuestionamiento cuáles serían los contenidos del área. Esto se debe, por un lado, porque viene a responder a los significados movilizados por el contexto de influencia, contexto con el cual presenta notorias convergencias. Por otro, porque en la misma lógica interna de su constitución y definición, en tanto perspectiva didáctica agenciada en la política curricular, se apoya en las bases epistemológicas que le confieren un marco de pertinencia y legitimidad.

Las justificaciones sobre la necesidad de “cambiar la naturaleza del objeto de enseñanza” se sostienen, como lo hemos reseñado, a partir del entrelazamiento de eslóganes educacionales, formulaciones de alcance deontológico y teórico-metodológicas, que son aglomeraciones de significados y conceptos, circunstanciadas mediante un montaje histórico. Alusiones a la “responsabilidad”, “misión”, “democratización del conocimiento”, así como a la no “formación de lingüistas” conforman, en parte, el repertorio de definiciones curriculares, además de las que se expresan como fundamentadas en las “investigaciones psico y sociolingüísticas” y se amparan en el carácter de haber sido “probadas” en “proyectos y experiencias”. El “cambio” en la “naturaleza” del “objeto de enseñanza resulta justificado, también, de acuerdo con las decisiones que se toman en la “elaboración de un curriculum” (Lerner, 2001, p. 81) y que suponen realizar procesos de “transposición didáctica” (Chevallard [1991] 2005).

En el capítulo “Apuntes sobre la perspectiva curricular” del volumen *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario*, Delia Lerner (2001) expone las “decisiones en la selección y jerarquización de contenidos” (p. 89) que ha tenido que tomar en su participación como agente de la confección de la política curricular de CABA. Bajo el argumento de que “construir el objeto de enseñanza” supone una “reconstrucción del objeto” (p. 84) se enlaza su proposición acerca de que “un primer nivel de la transposición didáctica” consiste en el pasaje de los “saberes científicamente producidos o de las prácticas socialmente realizadas a los objetos o prácticas a enseñar” (p. 84). Ahora bien, ¿cuál es el estatuto epistemológico de las “prácticas sociales de lectura y escritura” para la perspectiva psicogenética, respecto de las que se produce una “reconstrucción del objeto” que se convierte en “objeto de enseñanza”, sobre el cual se realiza el trabajo docente de enseñar? ¿En qué tradición epistemológica se inscriben las referidas “prácticas sociales de lectura y escritura”? Como respuesta, en efecto, observamos que se suministran escasas referencias teóricas, entre las cuales se encuentran los trabajos de Chartier (1993, 1995) superficialmente aludidos para referir a la lectura *intensiva* y *extensiva* (Lerner,

2001, pp. 92-93), referencias que, además, resultan indirectas porque omiten nombrar al autor³²². No obstante, Lerner (2001) expresa que en “los sectores pudientes o más letrados, las prácticas tienden a ser más extensivas, mientras que las prácticas intensivas han perdurado por mucho tiempo en los sectores populares”³²³ (p. 93). También argumenta que “en la actualidad la lectura tiende a ser más privada” [...] y que hay “una lectura compartida en la intimidad: la lectura del diario cada mañana, la lectura nocturna de cuentos a los hijos” (p. 94). Las poco cuantiosas referencias teórico-metodológicas suministradas no dan cuenta específicamente de cuáles son los resortes epistemológicos que offician de sostén -incluso en términos de la referida “transposición didáctica” (Chevallard [1991] 2005)- de la “reconstrucción del objeto” operada al servicio de desplazar la “lengua” y la “lengua escrita” como “objeto de enseñanza”.

Al seguir la argumentación de Lerner (2001) en relación con sus decisiones tomadas en tanto agente de la política curricular, sobre su concepción de “objeto de enseñanza”, pareciera realizarse más que una “reconstrucción del objeto”, aquello que ella misma señala explícitamente: “construir el objeto de enseñanza” (p. 84). En términos de Chevallard ([1991] 2005), dicho señalamiento sería entendido como una “construcción didáctica de objetos” (p. 45). Sin embargo, y siguiendo al autor, esta operación referida a “construir el objeto de enseñanza” se engarza más bien con el concepto de “sustitución didáctica de objeto” (p. 48). Porque, si como dice Chevallard: “los contenidos de saberes designados como aquellos a enseñar [...] en general preexisten al movimiento que los designa como tales [y] sin embargo, algunas veces [...] son verdaderas creaciones didácticas” (p. 45), entonces, las afirmaciones “desde la perspectiva curricular” (Lerner, 2001, p. 81) sobre “construir el objeto de enseñanza” (p. 84) se ligan con la siguiente afirmación del autor: “[una] transposición didáctica [...] explicada a través de algunos de sus efectos más espectaculares (creaciones de objetos) o por medio de sus inadecuadas *disfunciones* (sustituciones ‘patológicas’ de objetos)” Chevallard ([1991] 2005, p. 49).

Para Chevallard ([1991] 2005) un modo distinto de “plantear el problema de la existencia de la transposición didáctica”, que evitaría la “sustitución patológica” es la vigilancia epistemológica (p. 49). Esta vigilancia es una de las “condiciones que determinan la posibilidad de un análisis científico del sistema didáctico” (p. 51). Frente al panorama descrito y en relación

³²² Referencia además imprecisa, porque esta distinción en los modos de leer es problematizada por el mismo Chartier (1993) como apunta Rockwell (2001, p. 22).

³²³ Puede vislumbrarse de qué manera son extrapoladas acríticamente estas proposiciones derivadas de las consideraciones de Chartier (1993) a las realidades socioculturales, económicas y políticas de Ciudad de Buenos Aires. Se trata de un gesto consistente con la des-consideraciones de dichas realidades propias de una perspectiva caracterizada históricamente por haber buscado “acercar lo que pasa en clase” a “lo que pasa en la cabeza del niño” (Teberosky, 1984, p. 2). Es decir, una perspectiva que se basa no solo en la concepción de sujeto como “entidad mental y cognitiva”, sino en una noción de mundo como “ambiente sin historia”, no reconocido como “mundo social contradictorio, política y culturalmente diferenciado” (Lave y Packer, 2011, p. 15).

con la iniciativa tendiente al “cambio de naturaleza” del “objeto de enseñanza” (DAC MCBA L 2, 1996, pp. 10-11), efectuado en un contexto de reforma surgen interrogantes que conviene esclarecer. Sobre todo, por los efectos³²⁴ que dicha operación implica en relación con el trabajo docente de enseñar una disciplina escolar, en la medida en que tanto la enseñanza como la disciplina escolar constituyen acciones y creaciones sociales, culturales e históricas (Rockwell, 2009; Julia, 1995; Viñao, 2000, 2002). En este sentido, no resulta posible admitir que los contenidos de las reformas operan sobre un vacío o un estado de situación que habría que desterrar porque:

Toda reforma se inserta en una compleja y larga historia de formación de culturas escolares y magisteriales particulares en la nación, incluso de las entidades, cada una con su propia lógica. Los supervisores, directores y maestros siempre se apropian parcialmente de lo nuevo desde lo que ya saben hacer, y lo moldean a las condiciones reales de trabajo en cada escuela. Esto no constituye una desviación de la reforma, sino que es la única manera en que una reforma se puede hacer realidad (Rockwell, 2013b, p. 79).

Los interrogantes respecto de tal iniciativa de reconfiguración remiten no solamente al estatuto epistemológico de aquello que se denomina como “prácticas sociales de lectura”, y su “creación/sustitución didáctica” referida como “quehaceres”. Tampoco a su explícita inscripción y pertinencia *en* y *a* su correspondiente tradición teórico-conceptual. Sobre todo, reenvían a la pregunta acerca de con cuáles “contenidos de saberes designados” que “preexisten” (Chevallard, [1991] 2005, p. 45) se entroncan los “quehaceres” y, específicamente, cuál sería el tenor de su “vigilancia epistemológica”. Porque, en tanto al proponerse “caracterizar el objeto de referencia: las prácticas de lectura y escritura” Lerner (2001, p. 90) sobre la base de un “análisis intuitivo y no tan riguroso” reconocido por ella misma (p. 92) para, en efecto, referir, sostener y “construir” el “objeto de enseñanza”, no parecen resultar consistentes, pertinentes o suficientes ni las caracterizaciones de dicho objeto ni sus enmarcamientos conceptuales. Nuestra afirmación en cuanto a su insuficiencia se argumenta en las escasas referencias conceptuales de la propia perspectiva psicogenética en relación con la propia definición de “prácticas sociales de lectura y escritura”. Insuficiencia presente en los trabajos de Lerner (2001) pero también en los documentos que van desde la actualización curricular como hasta el DC CABA PL 1C y 2C (2004). Asimismo, a dicha insuficiencia, como uno de sus rasgos se suma la omisión de perspectivas o desarrollos teóricos -cristalizada en la carencia de citas de autor- acerca del “objeto” a “construir”, que no permite el esclarecimiento³²⁵ de la propia posición adoptada, ni mucho menos la elucidación de

³²⁴ Volvemos más adelante sobre los efectos de la definición curricular de “quehaceres” o “prácticas” como “objeto de enseñanza” en el trabajo docente de enseñar.

³²⁵ En este sentido, en cuanto al nivel de la norma oficial se retoma una tradición curricular ya presente en el PROCAD (1979-1980) y DC MCBA (1981) respecto de la omisión de referencias conceptuales, a diferencia de LIED (1985) y los módulos del SICADIS que sí las incluyen y con cierta diversidad de tradiciones. Si bien no todos ellos son diseños curriculares propiamente dichos, sí constituyen unos y otros en sí mismos políticas codificadas como textos.

la tradición epistemológica de referencia. Respecto de su dudosa pertinencia epistemológica y metodológica, los ejemplos suministrados de “prácticas sociales de lectura y escritura” constituyen ciertos usos sociales que no son totalmente representativos de la diversidad, heterogeneidad y variabilidad de acuerdo con los espacios históricamente conformados en los que dichas prácticas se realizan (Cuesta, 2019; Dubin, 2019; Requejo, 2009; Rockwell, 2005; Sawaya, 2008b, 2016; Viñao, 1999). Nos referimos a que conforman naturalizaciones de “prácticas” correspondientes a las de ciertos sectores sociales en determinados contextos de uso, que omiten las propias condiciones de su producción sin objetivarlas (Bourdieu, [1984] 2008) resultando entonces universalizadas. Se proyectan así una serie de naturalizaciones de relaciones legítimas con lo escrito. En términos de Sawaya:

[...] Existe un privilegio de cierto discurso escolar de las formas escolares de apropiación de la lectura y la escritura [...], esto significa una percepción de las capacidades de leer y de escribir construida por los grupos autorizados -pedagogos, lingüistas [...]- que son consideradas como las relaciones legítimas con el objeto escrito (Sawaya, 2008b, p. 57).

A partir del desarrollo de un estudio etnográfico sobre las prácticas de lectura y escritura en sectores sociales populares de la periferia de San Pablo, Sawaya (1999) revela un repertorio ampliado de prácticas de lectura y escritura de niños y jóvenes de esos sectores que no están “afuera” o “excluidos” de esas prácticas (Sawaya, 2008b, p. 56). La autora documenta juegos de palabras, empleo de metáforas, bromas, intentos de disuasión a adultos (p. 56), además de narrar, registrar, informar dando sentido a su barrio como espacio fragmentado (p. 59). También, la recurrente consulta a documentos escritos y fotográficos (p. 59) y la constatación de la circulación de múltiples materiales escritos. Desarrollos enmarcados en perspectivas sociales y culturales - entre los cuales se incluyen trabajos de perspectiva etnográfica- (Cuesta, 2003; 2011; 2019; Dubin, 2016; 2019; García y Taboada, 2011; López Corral, 2012; 2016; Provenzano, 2015; Requejo, 2009; Sawaya, 2008b; 2016) estudian de qué manera niños y jóvenes de clases populares realizan prácticas de lectura y escritura en su vida cotidiana y en la escuela. La producción de prácticas sociales, culturales e históricas por parte de niños y jóvenes de clases populares y medias documentadas en los desarrollos precedentes presentan límites a los eslóganes educacionales y formulaciones de carácter deontológico de las codificaciones textuales en la política curricular que resultan del agenciamiento en ella de la perspectiva psicogenética. Estas formulaciones son las que, desde la década de los noventa en CABA, refieren como “misión” o “gran propósito” “incorporar a los alumnos en la cultura de lo escrito” (Lerner, 2001, p. 25), a la “cultura letrada” (DAC MCBA L 2, 1996, p. 12), “ingresar en el mundo poético” (Lerner, 2001, p. 129) “formar a los niños como 3s de la cultura escrita” (Lerner, 2001, pp. 27, 85, 118), “que los alumnos

incursionaran con eficiencia y placer en el mundo letrado” (Kaufman, 2012, p. 10)³²⁶, porque supone que los niños están excluidos y afuera de ellas (Dubin, 2019; Provenzano, 2016, Ronconi, 2016). Como señalamos, al no objetivar las propias condiciones sociales de producción se realizan proyecciones de una autoimagen de “lector” y “escritor” legitimadas, naturalizadas, universalizadas -en tanto locus de enunciación de “grupos autorizados” (Sawaya, 2008b)- y extendidas como representativas *de y para* todo grupo social. En otros términos, se aspira a conformar una “comunidad de lectores y escritores” (DC CABA PL, 2004; Lerner, 2001) a imagen y semejanza del “grupo autorizado” del contexto de producción y de los sectores sociales a los que pertenecen.

De este modo, se provoca una operación velada de recorte y selección de un repertorio de acciones sociales, definidas en un “análisis intuitivo y no tan riguroso” (Lerner, 2001, p. 92) que parecen más bien resultante de la proyección de la propia autoimagen del grupo autorizado que de una elucidación fundada en estudios sociales y culturales esclarecedores del conjunto de “prácticas” aludidas. En función de lo expuesto, no resulta pertinente adscribir la postulación de la existencia de repertorios universales de “prácticas sociales de lectura y escritura” en su “transposición didáctica” (Chevallard [1991] 2005) como “quehaceres del lector y el escritor” y del “hablante y oyente” a los postulados de la historia cultural de la lectura y la escritura (Chartier, 1993, 1995, 1999; de Certeau, 1996; Chartier A. M. y Hérbrard, 2002) o de la teoría cultural respecto de las prácticas sociales (Bourdieu [1980] 2007, [1984] 2008; Foucault, [1978] 1996; Giddens, 1995). Esto se debe por cuanto las prácticas de lectura y escritura, en estas tradiciones teóricas, son históricamente variables y asumen múltiples y heterogéneas formas de existencia social. En todo caso, el planteo acerca de la supuesta existencia de “quehaceres del lector y del escritor” como contenidos, parece responder más bien a una concepción restringida de “cultura” y “cultura escrita” que resulta de procesos históricos y sociales que asignaron al leer y escribir usos y funciones consideradas como “legítimas” (Sawaya, 2008b, pp. 57, 63), pero que entre sus atributos no es posible hallar naturalidad o universalidad alguna (Sawaya, 2008b, p. 62). La “lectura nocturna de cuentos” o la “lectura del diario por la mañana” (Lerner, 2001, p. 94) “seguir

³²⁶ Kaufman (2012) lo reconoce como propósito aglutinador de los distintos referentes de la perspectiva psicogenética: “Emprendimos, asimismo, con valiosos colegas, un largo camino por los terrenos de la didáctica, indagando cuáles alternativas de enseñanza eran mejores para que los alumnos incursionaran con eficiencia y placer en el mundo letrado” (p. 10). Y en nota al pie refiere a esos “valiosos colegas”: “Delia Lerner, Mirta Castedo, Claudia Molinari, Myriam Nemirovsky, Telma Weisz, Mirta Torres, Ani Siro [...]” (p. 10). Cabría agregar a lo planteado por la autora que, además de la “indagación emprendida” por los “terrenos de la didáctica” habría que sumarle la de las proposiciones y regulaciones por “los terrenos curriculares”, sesgando las definiciones de política curricular y las orientaciones de sus programas en la misma perspectiva. De este modo se habilitó la deliberada dislocación de una historicidad de definiciones de políticas curriculares que ponían al docente como sujeto de la decisión de qué “métodos”, “perspectivas” o tradiciones de teórico-metodológicas escoger en función de las necesidades de su trabajo de enseñar, no solo manifestado a nivel retórico (DC MCBA L, 1986), sino a partir de programas de formación docente específicos (LIED 1985).

un autor” (DAC CABAL 4, 1997, p. 35), “seguir un género, tema o autor” como “comportamientos lectores” (Lerner, 2001, p. 143), la postulación de que existan “comportamientos que son típicos del lector” (Lerner, 2001, p. 152) conforman recurrentes ejemplos, insistimos, de una concepción restringida de “cultura escrita” por cuanto no resultan en absoluto “prácticas” representativas de todo grupo social. Más bien, dicha concepción de las referidas “prácticas sociales” son “en realidad prácticas de grupos profesionales o grupos minoritarios” (Vaca Uribe et al., 2015, p. 147). Y, por el contrario, se trata de ejemplificaciones de la propia posición en la estructura social que constituye una usina de proyección de autoimágenes, como la que lleva a expresar que “la frecuentación de los textos literarios” da lugar al nacimiento de “lectores y lectoras de libros que se levantan y se acuestan con el libro en la mano, que se sientan con él a la mesa, que no se separan de él durante las horas de trabajo, que se hacen acompañar por el mismo durante sus paseos, y que son incapaces de abandonar la lectura una vez comenzada hasta haberla concluido” (DC CABA PL 2C, 2004, p. 663). Proyecciones que, además de constituir la lectura en un “fetichismo” (Aranda, 2020), eluden las complejas realidades socioeconómicas de grandes mayorías de niños y familias que habitan o trabajan en la Ciudad de Buenos Aires abonando la continuidad de conceptos de sujetos niños universales, de las cuales sus propias inscripciones epistemológicas³²⁷ parten.

No es posible, entonces, admitir que la postulación de “quehaceres del lector, escritor y hablante oyente” se trate de un trabajo de “transposición didáctica” estrictamente cimentado en la “vigilancia epistemológica” (Chevallard [1991] 2005), puesto que no queda esclarecido el punto de partida del *objeto de saber*, el tenor de su preexistencia sobre la cual se ejerce la transformación de aquel a objeto de enseñanza (p. 45). La operación de reconfiguración curricular centrada en la “redefinición” del “objeto de enseñanza” denominado “quehaceres” responde más precisamente a lo que Chevallard ([1991] 2005) denomina *sustitución didáctica* que provoca *creaciones didácticas de objetos* (p. 48). El punto de partida en el cual se referencia el *objeto de saber*, según la producción de política curricular/perspectiva psicogenética que deriva de un “análisis intuitivo y poco riguroso” no solamente es signo de la debilidad del principio de *vigilancia epistemológica*, sino que expresa la distancia entre dicho objeto de saber y el objeto de enseñanza creado, en consecuencia, en términos de Chevallard ([1991] 2005) el “efecto de la transposición didáctica” lo “podemos comprender como una caricatura” (p. 48). Dan cuenta de dicha debilidad, además, las referencias no elucidadas tanto en la producción de la perspectiva psicogenética como en la producción de política curricular en la que esta se agencia, a las “prácticas sociales de lectura y escritura” como “comportamientos” (Lerner, 2001, p. 100; Lerner, Stella y Torres, 2009, p. 42): “comportamientos lectores” (DAC MCBA L 1, 1995, p. 8),

³²⁷ Las concepciones de *sujeto* y de *mundo* de la perspectiva psicogenética se inscriben en la epistemología genética de Jean Piaget. Al respecto, cfr. Lave y Packer (2011).

“comportamientos del lector” (Lerner, 2001, p. 88); “cómo operan los usuarios competentes de la lectura y la escritura” (DAC MCBA L 2, 1996, p. 6), “modo de proceder del lector” (p. 10), “funcionar de este modo como lector” (DAC CABA L 4, 1997, p. 20), “el comportamiento de atreverse a leer textos que les resulten difíciles” (Lerner, 2001, p. 108), entre otros. Dichas referencias se ajustan lo que Díaz Barriga (2014) denomina “ítems de comportamientos” propios de una expresión de raigambre conductista.

La alusión recurrente, por un lado, a homologar “prácticas sociales” a “comportamientos” y estos a “contenidos de enseñanza” que, además, son “en acción” y no se pueden “transmitir verbalmente” (Lerner, 2001, p. 100), algunos de los cuales el maestro en el aula “encarna” (Lerner, 2001, p. 152) y, por otro, a enmarcar aquellos en el atributo de “competente” (DAC MCBA L 1, 1995, p. 13; DC CABA PL, 2004, p. 359; Lerner, 2001, pp. 46, 57, 59 y 148) se inscribe a todas luces en la prerrogativa que constituye una directriz internacional explicitada en los CBC (1995-1996) de formación en competencias.

Hemos analizado la postulación de “quehaceres” y los problemas que resultan de la iniciativa de curricularizarlos como “objeto de enseñanza” apoyándonos en Chevallard ([1991] 2005) dado que es una de las escasas referencias teóricas que se hallan en Lerner (2001) como marco de validación de dicha postulación desde la “perspectiva curricular” (Lerner, 2001, p. 84). Al volver sobre esta referencia conceptual, hemos advertido los problemas -en los propios términos de Chevallard ([1991] 2005)- que resultan de considerar un “cambio” en el “objeto de enseñanza” sin elucidar sus marcos conceptuales referenciales que permitan la transformación del objeto de saber en *objeto de enseñanza*, a través de la *vigilancia epistemológica*.

Otros autores abordan el concepto de transposición didáctica de Chevallard en relación con las “prácticas de lectura y escritura” y los problemas teórico-metodológicos que provoca abordarlas como objetos de enseñanza (Bronckart, 2007; Cuesta, 2015, 2019). A propósito de su revisión del concepto de *transposición didáctica*, Bronckart (2007, pp. 101-119) examina el problema de la relación entre prácticas y saberes (pp.114-117). Para Bronckart (2007) resulta problemática una inspiración *directa* en las prácticas ya que no podría accederse a estas sin ningún tipo de mediatización en manos de las representaciones o conceptualizaciones que de ellas se poseen (pp. 108, 114). De este problema dábamos cuenta más arriba, es decir, de la naturalización y reificación -que deben ser “denunciadas” por el “experto en didáctica”, según Bronckart (2007, p. 116)- derivadas de asumir la ilusión de una inspiración *directa* en las prácticas de acuerdo con un “análisis intuitivo y poco riguroso” (Lerner, 2001, p. 92). Según Bronckart (2007), aun cuando se procure en “numerosos objetivos” el “mejoramiento del saber hacer, incluso del saber ser” -se refiere indirectamente a los programas de formación en competencias-, la posibilidad de dominar esas “prácticas” requiere pasar “necesariamente por una conceptualización de sus propiedades y

de las dificultades que ellas puedan plantear” (p. 114). Luego, afirma que “la conceptualización actúa en la mayoría de los discursos de la clase” y “a menos que se retome una pedagogía de la pura impregnación, con sus riesgos de conformismo e ideologización, el proceso de enseñanza apunta a que el alumno se apropie de esos conceptos, los interiorice y los explote en beneficio de sus capacidades prácticas” (p. 114).

Al analizar de qué modos se procura validar la postulación de que los contenidos de enseñanza son los “quehaceres del lector, escritor, hablante y oyente” hacíamos notar la recurrencia en la remisión al “objeto de enseñanza” nombrado “prácticas”, didactizadas como “quehaceres”, en la alusión continua a los “comportamientos competentes” y su “encarnación” en el maestro. Esto es acompañado con sostenidas reticencias respecto de la verbalización de los conocimientos. De esta manera, lo encontramos en Lerner (2001):

[...] ¿cómo desplegar los contenidos?, ¿cómo objetivar aquellos aspectos de las prácticas que resulta imposible transmitir verbalmente? Considerar que el objeto de enseñanza se construye tomando como referencia las prácticas de lectura y escritura supone -ya se ha señalado- acordar un lugar importante a lo que hacen los lectores y escritores, supone concebir como contenidos fundamentales de la enseñanza los quehaceres del lector, los quehaceres del escritor (p. 96).

Un primer riesgo es el de caer en la tentación de transmitir verbalmente a los niños esos contenidos que han sido explicitados. Es pertinente entonces subrayar que preservar el sentido de los quehaceres del lector y del escritor supone propiciar que sean adquiridos por participación en las prácticas de las que forman parte, que se pongan efectivamente en acción en lugar de ser sustituidos por meras verbalizaciones (p. 100).

Un contenido está en acción cada vez que es puesto en juego por el maestro o por los alumnos al leer o al escribir, y es objeto de enseñanza y de aprendizaje aun cuando no sea objeto de ninguna explicitación verbal (p. 100).

No corramos el riesgo de sustituirlas de nuevo por otros contenidos: poco se habrá ganado en cuanto a la formación de lectores y escritores si el tiempo que antes se dedicaba a trabajar en gramática oracional se consagra ahora a la verbalización de las características de los diferentes formatos textuales (p. 88).

[...] las prácticas son totalidades indisociables y por lo tanto difícilmente secuenciables, porque tienen muchos componentes implícitos que no se pueden transmitir oralmente y que sólo pueden comunicarse ejerciéndolas (p. 95).

Tal como puede advertirse de acuerdo con lo expresado en las citas, los contenidos referidos como “quehaceres” serían adquiridos por “participación en las prácticas”, sólo pueden “comunicarse ejerciéndolas [las prácticas]”, son un “contenido” que está “en acción”. La “verbalización” constituye un “riesgo”, “una tentación”, porque los contenidos “no se pueden transmitir oralmente” (Lerner, 2001). Estos significados movilizados respecto de los contenidos que sancionan la transmisión verbal en procura de la “acción”, el “ejercicio” y la “participación”

se corresponden con aquello que Bronckart (2007) denomina “pedagogía de pura impregnación”³²⁸ (p. 114), puesto que para el autor:

[...] si la racionalidad de los saberes se basa [...] en su capacidad para orientar las actividades prácticas humanas, su invención, codificación y difusión sólo pueden operarse en el marco de un logos, indisolublemente discurso y pensamiento. Las condiciones de funcionamiento de ese logos [...] deben conferir a esos saberes, formas y valores que no sólo dependan de su eficacia en el mundo objetivo [...], sino que se deriven también de modalidades, necesariamente sociales e históricas del entendimiento humano [...] (p. 116).

Por eso, frente al problema de la relación entre “prácticas y saberes”, Bronckart (2007) se inclina por un “retorno a los saberes” (p. 114), cuya condición de accesibilidad no es, como señalamos, una suerte de “pura impregnación (p. 114) sino su *semiotización*: los saberes “son puestos en circulación, reproducidos, rechazados, transformados, en el marco de la actividad verbal humana. Los saberes son accesibles cuando son semiotizados y transmitidos en textos orales o escritos” (p. 117) porque “el saber es primeramente colectivo y discursivo” (p. 118).

En la medida en que tomamos como objeto de análisis la focalización en el “cambio” de objeto de enseñanza como eje de la reconfiguración disciplinar de las definiciones de política curricular en su intersección con la perspectiva psicogenética -que provee una mutua retroalimentación- hemos consignado como tanto en una como en otra, al explicar qué son los “quehaceres del lector, escritor y hablante y oyente” se alude a una dimensión “social” y otra “individual, privada, personal y psicológica”:

Al instituir como contenidos escolares los quehaceres ejercidos por los lectores y escritores en la vida cotidiana se consideran dos dimensiones: [...] la dimensión social [...] y [...] una dimensión psicológica -personal, privada.

Entre los quehaceres del lector que implican interacciones con otras personas acerca de los textos, se encuentran [...]: comentar o recomendar lo que se ha leído, compartir la lectura [...] Entre los más privados, en cambio, se encuentran quehaceres tales como anticipar lo que sigue en el texto [...] adecuar la modalidad de lectura [...] a los propósitos que se persiguen [...].

En cuanto a los quehaceres del escritor, la distinción entre lo compartido y privado es menos nítida, quizás porque la escritura es más solitaria que la lectura [...] Planificar, textualizar, revisar una y otra vez... son los grandes quehaceres del escritor, que no son observables desde el exterior y se llevan, por lo general, en privado (Lerner, 2001, pp. 81-97).

Al enunciar los quehaceres del lector, resulta imprescindible considerar dos dimensiones. Por una parte, en tanto práctica social, la lectura está inmersa en una red de relaciones interpersonales, supone interacciones permanentes con otros lectores acerca de los textos [...] Por otra parte en

³²⁸ Traemos a colación nuevamente eslóganes educacionales de la perspectiva psicogenética agenciada en la política educativo-curricular: “se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo” (Kaufman, 2007, p. 16; Lerner, 2001, p. 95; Torres y Ulrich, 1991, p. 21), y a “revisar, revisando” (Castedo, 2003, pp. 284-285), “la lectura y la escritura se aprenden por participar en un mundo en donde se lee y escribe” (Perelman et al. 2011, p. 25), que dan cuenta de lo que Bronckart (2007) denomina “pedagogía de la pura impregnación” y Braslavsky en LIED M6 (1985) refería como “posturas antipedagógicas” (pp. 94-96).

tanto actividad personal de cada lector, la lectura implica tomar decisiones y desarrollar estrategias orientadas hacia la comprensión y apreciación de lo que se lee [...]

Dimensión social y dimensión individual son indisolubles en la práctica de la lectura. [...] Es por eso que se han agrupado en el primer contenido que se enuncia a continuación –“integrar una comunidad de lectores”- los quehaceres del lector son observables “desde afuera” [...] en tanto que los otros contenidos enunciados se refieren a los quehaceres del lector vistos “desde adentro”, a las estrategias que se ponen en acción en todo acto de lectura (DC CABA PL 2C, 2004, p. 657).

Ya hemos hecho referencia a los problemas conceptuales que se derivan de considerar a las prácticas como “contenidos”, tanto en los términos en que lo hace la perspectiva psicogenética en su agencia en la política curricular como en la relación entre saberes y prácticas (Bronckart, 2007; Cuesta, 2015). Ahora atendemos a dos aspectos relacionados con aquello que se consigna como “dimensión individual” de los “quehaceres”. En primer lugar, la adscripción epistemológica en la que se ubica dicha postulación, entroncada con los rasgos que asume la propia historicidad de la perspectiva psicogenética desde su constitución como perspectiva didáctica: los desarrollos de la psicolingüística y de la psicología cognitiva. En segundo lugar, cuál parece ser la opción teórica subyacente en relación no con los modos de nominalizar los contenidos de enseñanza -las “prácticas/quehaceres”-, sino con la consistencia de las conceptualizaciones efectivas operacionalizadas, por ejemplo, al explicitar qué concepción de “lectura” y de “escritura” se vehiculiza en la política curricular.

En la reconstrucción de la historicidad de la perspectiva psicogenética hemos observado desde sus orígenes el predominio de la adopción de un marco conceptual provisto por categorías de los estudios psicolingüísticos y de la psicología cognitiva junto con las didactizaciones operadas a partir de estos. En efecto, en varias oportunidades, se refiere la lectura y la escritura desde estos marcos conceptuales. Se nominaliza a la lectura como “proceso” (Kaufman, 2007, p. 18; 2012, p.16; Lerner de Zunino, Muñoz de Pimentel y Palacios de Pizani [1987], 1994, p. 23; Lerner, 2001, pp. 122, 135; Nemirovsky, 2003, p. 123) y como “comportamiento” (Clark, 1976 en Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 351; Lerner, 2001, pp. 108, 133 y 141), noción que se estrecha con la de “conducta”, en cuanto la lectura es “conducta inteligente” (Goodman, 1982, p. 23). También se nombra a la lectura o a la escritura como “competencia” (Castedo, 1995, p. 12; Castedo y Waingort, 2003a, p. 19; Ferreiro, Kaufman, Teberosky y Tolchinsky, 1990, p. 1) y como “habilidad” (Ferreiro, Kaufman, Teberosky y Tolchinsky, 1990, p. 1; Kaufman, 2007, p. 25). Asimismo, se la denomina “práctica”, incluso dentro de una misma producción en la que se la denomina “proceso” y/o “comportamiento” (Kaufman, 2007, p. 18; 2012, p. 9; Lerner, 2001, p. 11). Como puede observarse, existe una amplia gama de denominaciones consistentes con la priorización de la dimensión cognitiva y conductual de la lectura.

Al explicitar qué se entiende por contenidos denominados “quehaceres del lector y escritor” de “dimensión individual” se ejemplifica con proposiciones tales como “anticipar lo que se va a leer”, “adecuar la modalidad de lectura al propósito”, “planificar”, “textualizar”, “revisar”. En otros términos, se presentan como contenidos de enseñanza las “prácticas sociales” denominadas “quehaceres” que en su “dimensión individual” conforman didactizaciones de teorías sobre la lectura y la escritura desde los desarrollos de la psicolingüística y la psicología cognitiva, a los cuales la perspectiva psicogenética agenciada en la política curricular suscribe. La didactización de los desarrollos conceptuales de Goodman (1982) en torno de la lectura *-intencionalidad, estrategias cognitivas: predicción, inferencia, corroboración o modificación de hipótesis-* y de Flower y Hayes (1996) respecto de la escritura –en torno de trabajo: *audiencia, exigencia, planificación, textualización, revisión-* resultan reificados como contenidos de enseñanza.

En su didactización, las “prácticas sociales de lectura y escritura” nominado-didactizadas como “quehaceres” en cuanto a su “dimensión individual” resultan contenidos a enseñar. Entre estos “quehaceres” se incluyen: “recurrir a la lectura para cumplir un propósito determinado”; “seleccionar la modalidad de lectura de acuerdo con los distintos propósitos y con las características de los textos”; “monitorear y autocontrolar la interpretación del texto”, “hacer anticipaciones”, “modificar, sostener o rechazar las anticipaciones” (DC CABA PL 2C, 2004, pp. 659-662). Se trata de reificaciones a partir de las didactizaciones de los conceptos de intencionalidad de lectura o *propósito lector* (Goodman, 1982, p. 18) como vemos en “recurrir a la lectura con un propósito determinado” y “seleccionar la modalidad de lectura de acuerdo con los distintos propósitos”. Además de *características del texto* (p. 19) en “seleccionar [...] de acuerdo con las características del texto” y *estrategias cognitivas* como la *anticipación o predicción* (p. 21) y *confirmación o rechazo de predicciones previas* (p. 22), además de *proceso de autocontrol* (p. 22) presentes en sus didactizaciones como “monitorear y autocontrolar la interpretación del texto [...] hacer anticipaciones [...] modificar, sostener o rechazar las anticipaciones”.

Del mismo modo, acontece con la escritura: “recurrir a la escritura con un propósito determinado”, “tomar en cuenta el destinatario/los destinatarios”, “anticipar, mientras se está escribiendo, decisiones que habrá que tomar o problemas que pueden presentarse”, “revisar el propio texto, mientras se está escribiendo” (DC CABA PL 2C, 2004, p. 682). En este caso, se trata de didactizaciones que suponen reificaciones de conceptos descriptivo-explicativos en torno de la escritura desde la psicología cognitiva: *problema retórico (audiencia y exigencia)* (Flower y Hayes, 1996, p. 6) en “recurrir a la escritura con un propósito determinado”, *planificación* (p. 7) en “anticipar”, *traducción* (p. 8) en “se está escribiendo”, *revisión* (p. 9) en “revisar”, y su *recursividad*, “anticipar y revisar mientras se está escribiendo” (p. 9).

En todos los ejemplos expuestos, observamos que se trata de casos de aplicacionismo, tal como lo explica Bronckart (2007):

El campo educativo ha visto abatirse sobre él una sucesión casi ininterrumpida de procedimientos aplicacionistas:

El constructivismo (piagetiano) aplicado, traducido en el desarrollo de una psicopedagogía puericéntrica pero esencialmente indicativa [...]

El cognitivismo aplicado, que activó (más recientemente) una centralización en los procesos metacognitivos y metalingüísticos (p. 112).

Dicho aplicacionismo explicado por Bronckart (2007) también se advierte en propuestas retomadas por la perspectiva psicogenética y la política curricular en la que se agencia, correspondientes a los desarrollos de Solé (1992)³²⁹, respecto del “antes de la lectura” (p. 77), “durante la lectura” (p. 101) y “después de la lectura” (p. 117). No nos dedicamos a profundizar en la publicación *Estrategias de lectura*, de inicios de los noventa (Solé, 1992) en la que se recomienda “antes de la lectura” acciones tales como sondear “ideas previas”, explicitar el “objetivo de lectura” y realizar “predicciones” (pp. 80-96), en una lógica aplicacionista al igual que de los desarrollos ya referidos de Goodman (1982). Pero sí hacemos notar cómo, por ejemplo, en el DC CABA PL 1C (2004) se organiza la “práctica de la lectura” en relación con los planteos de los objetivos de lectura de Solé (1992) tomados a su vez de Goodman (1992). “Leer para emocionarse, Leer para buscar información, Leer para hacer” (DC CABA PL 1C, 2004, p. 370) en sintonía con “Leer para obtener una información precisa” o “general”, “Leer para seguir las instrucciones [...] saber cómo hacer” y “Leer por placer” (Solé, 1992, pp. 80-84). En “¿Para qué voy a leer? Los objetivos de la lectura” Solé (1992, pp. 80-87) describe de qué manera se realizaría la lectura según los distintos objetivos, dado que estos “frente a un texto pueden ser muy variados” y “los buenos lectores no leemos del mismo modo cualquier texto”, por lo que “justamente un indicador³³⁰ de nuestra competencia reside [...] en la posibilidad de utilizar las estrategias necesarias para cada caso” (Solé, 1992, p. 80).

³²⁹ Si bien se trata de una jurisdicción que no estudiamos en esta tesis, en la provincia de Buenos Aires se da un proceso análogo de agenciamiento de la perspectiva psicogenética, que ya tiene presencia en los ochenta y noventa, pero sobre todo a partir de los dos mil, con su yuxtaposición con la política curricular, y en la que sus referentes son los autores del currículum del área Prácticas del Lenguaje. En parte de sus materiales de desarrollo curricular se encuentran referenciadas las propuestas de Solé (1992) respecto del *antes, durante y después de la lectura*, aunque no se nombra a la autora. Cfr. Situaciones didácticas de alfabetización (2010) de la Dirección General de Cultura y Educación. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=YQNL4tSQ024>. También Proyecto “Seguir un personaje: El mundo de las brujas” Anexo 2 (2009). Disponible en http://abc.gob.ar/primaria/sites/default/files/documentos/anexo_2_escuchar_leer_cuentos.pdf

³³⁰ Resultan convergentes estos significados asociados a los “buenos” lectores y los “indicadores” de “competencias”, que se desprenden de las bases teóricas de la propia Solé (1992) luego difundidos en propuestas de evaluación de la perspectiva psicogenética. Por ejemplo, en Kaufman (2012), en la

La didactización de los propósitos de lectura reificados en los “ámbitos”: “literario”, “académico” y de la “vida ciudadana” (DC CABA PL, 2004) presentan estrechos vínculos con las prerrogativas internacionales derivadas de organismos como la UNESCO, ya analizados en Torres (1993) en relación con la formación de “¿qué es estar alfabetizado en el mundo de hoy?” (pp. 54-55).

Queda a la vista la relación entre estos significados y conceptos movilizados por la UNESCO (Torres, 1993) respecto de las políticas curriculares latinoamericanas y las actualizaciones que -convergentes con dichas directrices- se producen en las políticas de CABA desde inicios de los noventa hasta la actualidad, en el marco de formación en competencias.

Más allá de que la denominación oficial del área curricular sea Prácticas del Lenguaje, junto con que la lectura y la escritura sean referidas como “prácticas sociales”, decíamos que es necesario clarificar cuáles son las conceptualizaciones efectivas predominantes de “lectura” y “escritura” manifestadas en las definiciones de la política curricular de CABA en el DC CABA PL 1C y 2C (2004). Al revisar en los documentos curriculares cómo se define y concibe explícitamente la lectura y la escritura a las que se denomina “prácticas”, observamos que expresamente se alude a los conceptos de proceso de lectura y proceso de escritura propios de los desarrollos de la psicolingüística y la psicología cognitiva, aunque se prescinda mencionar a los autores de referencia:

Práctica de la lectura

Leer es construir un sentido para el texto que se está leyendo, es poner en acción los conocimientos previos disponibles para hacer anticipaciones acerca del significado y la forma de lo que sigue en el texto, es buscar en las marcas plasmadas en el papel indicios que permitan verificar o rechazar las anticipaciones así como inspirar otras nuevas, es ir controlando a medida que se avanza en el texto la coherencia de lo que se va comprendiendo, es retroceder cuando se detecta una inconsistencia –ya sea para recuperar el hilo, ya sea para encontrar el punto en el que se produjo una interpretación equivocada o en el que puede haber un error de imprenta que justifique la interpretación anterior–, leer es correr el riesgo de orientarse en el texto a partir de las propias hipótesis y es también entender el sentido a pesar de los errores tipográficos o los fragmentos borrosos que tantas veces aparecen en los textos... Leer es entonces algo muy diferente de “extraer significado del texto”. El significado no está en el texto –a diferencia de lo que se creía

publicación del volumen *El desafío de evaluar procesos de lectura y escritura*, se plantea como “evaluación de la lectura”: “localizar información explícita”, “descubrir correferencias” y “efectuar una inferencia” (pp. 97-98). Ya Solé (1992), en un sentido similar, al referirse a la “evaluación de la comprensión” (p. 138) propone “obtener información”, entre otros “aspectos”, sobre cómo “el lector” focaliza “determinadas informaciones”, realiza “inferencias” e integra “la información en una visión de conjunto que remita a la estructura de significado del texto” (p. 148). Para comprender de qué manera estas ideas constituyen una continuidad de no menos de tres décadas que se extiende a la actualidad, remarcamos algunas definiciones presentes en el nivel de lo documentado. Durante 2018 se publican documentos de política curricular confeccionados por Kaufman en los cuales se actualizan sus diseños de evaluación, que, como mostramos, evidencian una dominancia de las concepciones de lectura y escritura provenientes de los desarrollos de la psicolingüística y la psicología cognitiva, en sus cruces con el “cognitivismo aplicado” (Bronckart, 2007). Todas esas concepciones se enmarcan en las directrices de formación en competencias. En efecto, al decir de Solé (1992): “[...] el objetivo de la enseñanza es incrementar la competencia y la autonomía de los alumnos para que aprendan a aprender” (p. 138). Volvemos sobre este punto más adelante.

hasta la década del setenta, cuando las investigaciones psicolingüísticas develaron la naturaleza del acto de lectura— sino que es producido por el lector interactuando con el texto. Hasta el momento en que el lector emprende su lectura, un texto no es más que un conjunto de marcas sobre un papel. Lector y texto son dos caras de un mismo acto: "lector" implica una transacción con el texto; "texto" implica una transacción con el lector. [...]

En el aula se hacen presentes también diversas modalidades de lectura, diversas posiciones del lector. La modalidad de lectura varía en función del propósito: cuando el lector se propone tener una información superficial sobre las cuestiones de actualidad, puede explorar rápidamente el diario y limitarse a leer los titulares; cuando —en cambio— lee para estudiar, su lectura será detenida y exhaustiva. Además, en algunos casos el lector está centrado en retener información que necesitará recordar luego (cuando estudia, cuando lee un instructivo), en otros casos está centrado en lo que le va sucediendo en el curso del acto de lectura. En este último tipo de situaciones, el lector adopta una posición estética: atiende sobre todo al significado profundo que tienen para él las escenas y personajes que se le van presentando, se deja llevar por las imágenes que evoca al leer, se dispone a compartir las emociones de algunos personajes, a saborear las palabras, a advertir su musicalidad... Es la posición característica de la lectura literaria (DC CABA PL 2C, 2004, pp. 654-656).

De esta extensa cita que comprende casi en su totalidad la introducción a la “Práctica de la lectura” se desprende que, independientemente de su nominación como “práctica”, la concepción manifiesta respecto de la lectura es la que la considera como un *proceso*, concepción que está presente en la misma génesis de la perspectiva psicogenética a finales de los setenta. “Construir sentido”, “poner en acción los conocimientos previos”, “verificar o rechazar las anticipaciones”, “lector interactuando con el texto” son expresiones de los desarrollos psicolingüísticos fundamentalmente de Goodman (1982), autor aludido constantemente en las producciones de la perspectiva psicogenética (Castedo y Torres, 2012; Ferreiro y Teberosky, 1979; Lerner de Zunino, Muñoz de Pimentel, Palacios de Pizani [1987] 1994; Kaufman, 2012) y también Solé (1992). Hacia el final se efectúa una referencia acerca de la “posición del lector”, “estética” y “eferente” (no mencionada directamente), clasificación de Rosenblatt ([1933] 2002) con su concepción de “lectura como proceso transaccional” (Dubois, 1991, pp. 16-19). Algunos de los conceptos vertidos con omisión de su fuente teórica -a excepción de mencionar que en los “setenta” se realizaron “investigaciones psicolingüísticas que develaron la naturaleza del acto de lectura”- se transforman, de modo tal como le señalamos anteriormente, en contenidos de enseñanza didactizados y nominalizados como “quehaceres del lector”. Asimismo, en la referencia a la “naturaleza” del “acto de lectura” se revela, nuevamente, la concepción predominantemente psicolingüística que prioriza la dimensión cognitiva. Esta dimensión, a su vez, es la que se corresponde con la categorización “natural” en la medida en que la lectura es un “proceso [...] esencialmente universal”, en “todas las lenguas”, porque “los lectores deben utilizar los mismos índices psicolingüísticos y las mismas estrategias” (Goodman, 1982, p. 24). También, dado que la “la lectura es “conducta inteligente y el cerebro es el centro de la actividad intelectual humana y del procesamiento de información” (Goodman, 1982, p. 23).

En un sentido similar al anterior, el DC CABA PL 1C y 2C (2004) manifiesta expresamente qué concibe como escritura. Aunque la denomine “práctica” aludiendo a “práctica social”, efectivamente es entendida como un proceso cognitivo. Este documento hace referencia a este proceso descrito por Flower y Hayes -unos de los pocos autores abiertamente mencionados en el DC CABA PL 1C y 2C (2004)-:

Práctica de la escritura

Escribir es producir un texto, en circunstancias específicas, para cumplir algún propósito en relación con un destinatario conocido o desconocido. [...] Escribir supone poner en juego múltiples conocimientos sobre los textos, conocimientos que se construyen a través de la lectura y la escritura de textos diversos [...]. Producir un texto implica ir resolviendo durante el proceso de escritura múltiples problemas: recortar aquello que se quiere decir sobre un tema y también aquello que se puede decir en razón de las circunstancias del discurso (qué se desea comunicar, a quién y con qué propósitos); activar y organizar los conocimientos previos acerca del tema a tratar; seleccionar el género adecuado y atender a los requerimientos de ese género; presentar el tema e ir aportando de modo progresivo y coherente la información nueva; establecer relaciones entre las distintas partes del texto; evitar ambigüedades o repeticiones innecesarias; controlar la puntuación evaluando su incidencia en la organización del texto; respetar las convenciones ortográficas... El docente interviene a lo largo de todo este proceso promoviendo diferentes estrategias de planificación del texto –organizar la información recogida, confeccionar un esquema previo, dibujar una escena antes de comenzar a escribir, redactar un plan de texto, explorar el campo semántico pertinente, anticipar las posibles reacciones del lector. El proceso de escribir, de producir un texto, es un proceso altamente complejo que se desarrolla a través de diversas operaciones recursivas. Los escritores están constantemente planificando y revisando a medida que escriben. En el inicio de todo acto de escritura, se hace necesario establecer el espacio retórico: definir el propósito de la escritura, tomar decisiones acerca de los destinatarios, instalar el tema [...] Durante el proceso de textualización las ideas se convierten -al decir de Flower y Hayes (1996)– “en lenguaje visible”, lo cual implica que los escritores deben enfrentarse con las exigencias especiales del lenguaje “que se escribe” y con los requerimientos de los distintos tipos de texto, tomando decisiones tanto en lo que atañe a la estructuración general del texto como a los aspectos puntuales de morfosintaxis, ortografía, léxico. [...] Instalar la práctica de la escritura en la escuela, para promover efectivamente la formación de escritores competentes, supone ofrecer a los alumnos un ámbito en el que escribir tiene sentido porque es el medio más apropiado para cumplir con determinados propósitos comunicativos (DC CABA PL 2C, 2004, pp. 683-684).

En el extracto que da introducción a la “Práctica de la escritura” se verifica la alusión directa a la concepción de escritura como proceso cognitivo de Flower y Hayes (1996) que es posible reconocer en extendidas referencias. Entre estas: “establecer el espacio retórico”, “definir el propósito de escritura, tomar decisiones acerca de los destinatarios, instalar el tema”, “redactar un plan de texto”, “los escritores están constantemente planificando y revisando a medida que escriben”, “el proceso de textualización”. Hemos indicado que el contenido visible de la explicación que se da a la “práctica de escritura”, que en verdad responde al “proceso cognitivo de escritura” y no a la “práctica social”, se reifica didactizándose y conformando la “dimensión individual” (Lerner, 2001, p. 97) de los “quehaceres del escritor”. Asimismo, se realizan señalamientos respecto de cómo el docente debería promover en su trabajo la realización de los

“procesos cognitivos” -al igual que se regula respecto de la lectura-. Esto es: “el docente interviene [...] promoviendo estrategias de planificación [...] (DC CABA PL 2C, 2004, p. 683), indicación que muestra una centralización en los procesos cognitivos y metacognitivos (“anticipar reacciones del lector”) como parte de un cognitivismo aplicado (Bronckart, 2007, p. 112). Las puntualizaciones sobre el trabajo de enseñar enmarcado en dicho cognitivismo opera en un sentido similar con la movilización de parte de los desarrollos de Solé (1992) para la lectura, a los fines de la “formación de escritores competentes” (DC CABA PL 2C, 2004, p. 684).

6.3. Continuidad de un proyecto de formación en competencias

A la luz de nuestras consideraciones sobre la base de los análisis de los documentos de política curricular³³¹ (1993-2004) hemos estudiado de qué manera la iniciativa del “cambio en la naturaleza del objeto de enseñanza” resulta el foco principal de la operación de reconfiguración disciplinar desde la política curricular. Al hacerlo, tuvimos que adentrarnos en los resortes que funcionan como soporte de la postulación de “quehaceres” como contenidos de enseñanza, haciendo notar tres problemas cruciales. En primer lugar, su endeblez epistemológica, siguiendo los términos propios de la operación en la que busca legitimarse dicha postulación: la transposición didáctica, en los propios parámetros de Chevallard ([1991] 2005). Dejamos de lado la precariedad argumentativa reflejada en justificar que se debe cambiar un objeto de enseñanza de acuerdo con no pretender formar “lingüistas” o “niños gramáticos” (Kaufman, 2007, p. 25), ya que se trata de otro ejemplo del recurrente empleo de uso de eslóganes en procura de implicar a los docentes en la pretensión dominante expresada por las reformas. En segundo lugar, la dificultad propuesta en cuanto a la accesibilidad de saberes, de acuerdo con las expresas reticencias en torno de su semiotización, que como propuesta pedagógica supone el aprendizaje por pura impregnación (Bronckart, 2007, p. 112). En tercer término, los desfasajes conceptuales operados en el hecho de nombrar los contenidos como “prácticas de lectura y escritura”, didactizarlos como “quehaceres del lector y escritor”, describirlas como “comportamientos” y también “competencias” y explicar efectivamente su concepción como procesos cognitivos.

³³¹ No nos detenemos en el análisis de una serie de materiales de trabajo conocidos como Plan Plurianual (2004-2006) en el que se proponen capacitaciones en el desarrollo curricular, para varios grados/años a la vez. Los cuadernillos del plan van acompañados de un libro publicado por editoriales privadas. Se trata de materiales impresos en color con secuencias de trabajo para ser realizadas en las aulas, que implican la lectura de un libro (Don Quijote de la Mancha, El negro de París, Robin Hood, entre otros) y el trabajo centrado en la lectura y la escritura, es decir, enmarcados fuertemente en la política curricular. La autoría de estos materiales estuvo a cargo de Mirta Torres bajo la coordinación de Delia Lerner, referentes de la perspectiva psicogenética en la Dirección General de Planeamiento y Currículum. Estas publicaciones van dirigidas al alumno y al docente con una disponibilidad de un ejemplar por estudiante. Estos materiales luego son reutilizados para realizar producciones como las ya referidas Escuelas del Bicentenario, a su vez vueltas a emplear en documentos recientes o en otros programas, como Maestro más Maestro.

A los fines de intentar esclarecer cuál es específicamente la concepción de contenidos movilizadas en y por las políticas curriculares (desde 1993 y continúan) resultantes del agenciamiento en ellas de la perspectiva psicogenética, consideramos la validez de postular que en última instancia se trata de un programa curricular que presenta notorias afinidades con el proyecto global de formación en competencias. Afirmamos que los contenidos propuestos como “quehaceres” responden a la noción de competencia impulsada en el marco de dicho proyecto global. Para validar nuestra afirmación, resulta necesario, en primer lugar, ubicar en su génesis la misma noción de “competencias” para explicar su estatuto epistemológico. Luego, debemos desarrollar el contexto de influencia en el que dicha noción se inserta y promueve internacionalmente, en pos de evidenciar en qué medida la postulación de “quehaceres” es compatible con “competencia”. Por último, resulta imprescindible demostrar no solo la vigencia sino además la compatibilidad que dicha noción tiene con las propuestas nucleares curriculares-disciplinarias de la región.

La noción de competencias se introduce en los estudios lingüísticos, en la década del cincuenta con los desarrollos chomskianos, puntualmente a través del concepto de *competencia lingüística* (Chomsky, [1965] 1999) para designar la disposición innata y universal al lenguaje propia del sujeto. Bronckart y Dolz (2007) señalan el “éxito” del término competencia en la psicología experimental y de qué modo, frente al conductismo, “se convirtió en un estandarte del racionalismo extremista y, en particular, del cognitivismo modular” (p. 152). Posteriormente, desde la etnografía de la comunicación, Hymes (1971, 1972) propone el concepto de *competencia comunicativa* frente a la insuficiencia que mostrarían los conceptos chomskianos de competencia lingüística y actuación para explicar las interacciones lingüísticas entre hablantes (Pilleaux, 2001, pp. 143-144). Para Hymes, la *competencia comunicativa* no es innata ni de origen biológico, sino contextualizada y requiere de instrucción formal o informal (Bronckart y Dolz, 2007, p. 153).

En la década de los setenta y sobre todo de los ochenta, el término competencia cobra fuerza en el campo de las relaciones de trabajo (Álvarez Newmann, 2018). Si bien durante los setenta las competencias laborales forman parte del conjunto de transformaciones del mundo del trabajo, en los ochenta son impulsadas por organismos internacionales a partir de su anclaje en la teoría del capital humano, abriendo líneas de financiamiento para la adopción de esta perspectiva como política pública (Álvarez Newmann, 2018, pp. 35-36). Las competencias son aprehendidas a partir de *performances* requeridas a los agentes en el marco de una tarea dada, cuya actuación es posteriormente evaluada en su eficacia (Bronckart y Dolz, 2007). La lógica de la formación en competencias es sustentada, para Bronckart y Dolz (2007) en el tenor estático y declarativo de los conocimientos que no serían eficaces en la preparación de los profesionales futuros ante la flexibilidad exigida por las situaciones laborales. Por lo tanto, el acento formativo está puesto en el saber hacer más que en los saberes (Bronckart y Dolz, 2007, p. 153).

Respecto de echar luz sobre la noción misma de competencias, encontramos reunidas distintas definiciones que tienen puntos en común. Valiente Barderas y Galdeano Bienzobas (2009) recogen algunas de ellas:

[...] para Ansorena Cao (1996) la competencia “Es una habilidad o atributo personal de la conducta de un sujeto, que puede definirse como característica de su comportamiento, y, bajo la cual, el comportamiento orientado a la tarea puede clasificarse de forma lógica y fiable.” Por otra parte, según Le Boterf (2001) son “Un saber combinatorio, siendo el centro de la misma el aprendiz, que constituye la competencia a partir de la secuencia de las actividades de aprendizaje que movilizan múltiples conocimientos especializados”. Lasnier (2000) propone que “una competencia es un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades y habilidades (cognitivas, afectivas, psicomotoras o sociales) y de conocimientos utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común (situaciones generales, no generalizables a cualquier situación). (Ansorena Cao, 1996; Le Boterf, 2001 y Lasnier, 2000 en Valiente Barderas y Galdeano Bienzobas, 2009, p. 370).

Asimismo, Bronckart y Dolz (2007) recuperan otras nociones de competencias:

[...] según Levy-Leboyer (1996) son “repertorios de comportamientos [...] que hacen eficaces a las personas”. Para Tardiff (1994), constituyen “un sistema de conocimientos, declarativos, [...] condicionales [...] y procedimentales [...] organizados en esquemas operatorios para la resolución de problemas”. En Le Boterf (1994), competencia es un “saber actuar reconocido” y Toupin (1995) indica que es la “capacidad de seleccionar y reunir en un todo, aplicable a una situación dada, saberes, habilidades y actitudes” (Levy-Leboyer, 1996; Tardiff, 1994, Le Boterf, 1994 y Toupin, 1995 en Bronckart y Dolz, 2007, p. 155).

También del Rey (2012) recupera distintas nociones de competencias: “[...] para Jobert, ‘competencia es una manifestación situada de la inteligencia práctica en el trabajo’. Según Le Boterf, ‘competencia no es un estado o un conocimiento definidos. Se realiza en acción’” (pp. 97-98).

Al recorrer las diversas definiciones que intentan esclarecer qué entienden por competencias reconocemos un rasgo común: conforman un conjunto de conocimientos, actitudes y destrezas integrados, que apuntan al grado de eficacia de un saber hacer en “tareas situadas” (Bronckart y Dolz, 2007, p. 155). De acuerdo con Bronckart y Dolz (2007) desde fines de la década del ochenta se genera una “invasión” del campo educativo en manos de la lógica de la formación por competencias que es un “intento de redefinición y de organización de los objetos y propósitos de los procesos de formación” constitutivo de una reacción contra la “transmisión de saberes colectivos formalizados” (p. 147). De este movimiento, según Bronckart y Dolz (2007) se derivan efectos por la “transposición al campo educativo de un concepto-slogan cuya semántica es muy lábil” (p. 148). Es decir que se puede ubicar, desde fines de los ochenta, el marcado influjo de una tendencia internacional de cariz neoliberal, que moviliza a redefinir y organizar “objetos y propósitos” en la “formación” en oposición a la transmisión de saberes por la transposición de

un “concepto-slogan” lábil y que apunta a “formar agentes eficaces en situaciones laborales en constante mutación” (Bronckart y Dolz, 2007, p. 151). En un sentido similar al apuntado por Bronckart y Dolz (2007), del Rey (2012) señala que la formación en competencias conforma una “tendencia mundializada” (p. 37) y, prácticamente, ha “colonizado hoy en día el conjunto de los sistemas educativos del mundo” (p. 38). Cuando analiza los móviles de la cristalización de la noción “competencias” menciona que uno de los procesos que constituyen a aquella es la “medida y evaluación de las ‘aptitudes’, que tiene como punto de origen la psicología cognitiva” (p. 64). Según del Rey (2012), en su atención al plano metodológico, la formación en competencias promueve una defensa de las “pedagogías activas”, pero que puntualiza en la eficacia del aprendizaje como argumento, ya que busca profundizar “las capacidades de aprender de los alumnos para permitirles un aprendizaje más eficaz” (p. 124). Esto lleva a la autora a plantear que la “finalidad del aprendizaje no es otra que la vieja normalización disciplinaria adaptada al utilitarismo neoliberal” y que las “pedagogías activas” devienen en un “instrumento de la fabricación de los recursos humanos” (p. 125). Al referirse a los “desvíos” de las “pedagogías activas” (p. 126), sin mencionar ninguna disciplina escolar en particular, del Rey (2012) indica que “el enfoque por competencias presenta al alumno como el autor de su propio aprendizaje: este construiría él mismo su saber, y es por ello que el docente debería borrarse” y ser “el coordinador” (p. 128). Así, la “finalidad educativa” es una “norma comportamental”, porque en la lógica de las competencias, el objetivo principal del docente pasaría a ser “la eficacia”, “el control del proceso cognitivo de aprendizaje del alumno” (p. 128). Para del Rey (2012), el eslogan “el alumno [es] el que construye su saber” -eslogan ya revisado por Fonseca de Carvalho (2001)- y que ubica significados asociados al docente como “coordinador”, “facilitador”, “mediador” que debe abstenerse de transmitir saberes, en verdad operacionaliza la iniciativa de que “a condición de comprender bien cómo construye el alumno su saber, se pueden manipular fácilmente sus mecanismos sin que parezca una intervención” (p. 129). Iniciativa de manipulación puesta en evidencia por Díaz Barriga (2014) al señalar que las “competencias” constituyen ítems de comportamientos controlables a partir de la traducción operada por matrices conductistas que les dan sostén.

La formación en competencias no alcanza a los alumnos, sino también a los docentes: para esta formación del alumno basada en el desarrollo de sus competencias se necesita un docente que comprenda cómo lograr desarrollarlas. Por lo tanto, se requiere un profesor *estandarizado* (Masschelein y Simons, 2014) que, como efecto de su “flexibilización” (p. 136), efectúe una “auto-supervisión” de su propio “capital adquirido” (p. 134). Al referirse a las “tácticas de domesticación del profesor”, Masschelein y Simons (2014) señalan que la profesionalización del docente es interpretada y operacionalizada como la posesión y dominio de parte de aquel de un repertorio estandarizado de “competencias profesionales” que especifican, bajo los criterios de

“eficacia y eficiencia” literalmente qué debe hacerse para realizar su trabajo: “el profesor profesional es el profesor competente” (p. 127). Se trata de postular, en el marco de las competencias, cuáles de estas son las requeridas en el “entorno de trabajo actual” del docente -trabajos como el de Perrenoud (2007), reenvían a esta posición-. Así, los “perfiles profesionales” estipulados en estándares de competencias, resultan “conservadores” (Masschelein y Simons, 2014, p. 127). Para los autores, un profesor “competente” no equivale a un profesor “formado” (p. 128).

Hemos señalado, más arriba, de qué manera la nominalización de “práctica” asignadas a “lectura y escritura” responde más bien a una noción de raigambre cognitivista que, cuando no focaliza en las operaciones cognitivas de los sujetos, concibe sus acciones como un “comportamiento”. “Comportamiento” que, en la jurisdicción estudiada en esta tesis, es didactizado como “quehacer”. Asimismo, hemos hecho notar, de qué manera se liga esta propia concepción de “comportamiento” con la noción “competencia”. En síntesis, debimos reconstruir y elucidar que el proyecto global de formación en competencias encuentra su correspondencia y actualización en términos curriculares del área Lengua, postulando que existe un “objeto de enseñanza” que se homologa a “prácticas”, que a su vez expresa “comportamientos” y se denomina “quehaceres”. De acuerdo con lo expuesto, observamos, cuanto menos la existencia de un velo -deliberado o no- respecto de la concepción efectiva de contenidos curriculares que de manera evidente se corresponde con la noción misma de competencias. Observación que conlleva a afirmar que aquello que se considera como contenido curricular y se refiere como “práctica” de lectura, escritura u oralidad, presenta una compatibilidad que se ajusta más bien a una concepción de “competencia” de lectura, escritura u oralidad, competencia, insistimos, traducida en ítems de comportamientos.

Hemos señalado como características centrales de la noción competencia su consideración como un “saber hacer” en la resolución de una tarea en una situación dada, la puesta en acto de comportamientos integradores de conocimientos, destrezas y actitudes. También hemos indicado, como uno de sus rasgos vectores, la oposición a la dimensión declarativa del conocimiento, a su carácter semiótico, colectivo y discursivo. A la vez, hicimos notar, de qué manera la noción de competencia establece como parámetro de intervención “la eficacia” y en tanto puede ser definida a partir de su dimensión cognitiva, de allí, su predisposición a la evaluación estandarizada. Sostenemos, luego del exhaustivo análisis que hemos realizado en esta tesis, que la noción de quehaceres resulta compatible con la de competencias, en tanto un quehacer se define como un comportamiento o modo de comportarse de un lector-escritor frente a un problema en una situación dada: lectura o escritura de un texto. La competencia es un repertorio de comportamientos que apuntan a la intervención eficaz de un sujeto ante una tarea circunstanciada o “situada”. Además, los quehaceres se conciben como contenidos en acción, no

pueden semiotizarse, se ejercen en la “práctica”. Las competencias se desarrollan en acción, designan un proceso, no es un conocimiento definido (del Rey, 2012, p. 98). Por otra parte, como se señala en la política curricular, la escuela debería formar sujetos lectores y productores de textos eficaces, autónomos y competentes. Para ello debe enseñárseles “quehaceres” del lector y escritor expertos -y el maestro los “encarna”-, es decir, comportamientos eficaces en lectura y escritura. Las competencias son una “norma comportamental”, el objetivo del docente debería ser el logro de la “eficacia” (p. 128) en la resolución de problemas, en este caso, ante la lectura y la escritura. Asimismo, los parámetros fundamentales en que son definidos los “quehaceres” responden a su dimensión cognitiva, especificados por la psicología cognitiva y la psicolingüística. Se promueve leer y escribir con propósitos, adecuar la modalidad de lectura al propósito y característica de los textos, realizar anticipaciones, verificarlas o modificarlas, autocontrolar la interpretación. También, planificar, textualizar y revisar textos, anticipar reacciones del posible lector. Si el alumno debe ser un lector y productor de textos eficaz, esta eficacia puede desarrollarse a partir del “control cognitivo del aprendizaje” (del Rey, 2012, p. 128) y también, evaluarse. Asimismo, los “quehaceres” se ejercen en la “práctica sostenida”. Metodológicamente, se desarrollan en los “proyectos” con “fines” y “productos” comunicativos, en “auténticas situaciones comunicativas” (Castedo, 1995, 2003; Lerner, 2001). Las competencias, por su parte son aprehendidas en “performances solicitadas a los agentes, en el marco de una tarea dada” (Bronckart y Dolz, 2007, p. 153). Los “quehaceres del lector y del escritor”, en su dimensión cognitiva, admiten ser evaluados, porque constituyen “procesos de lectura y escritura” (Kaufman, 2012, 2016). Evaluación compatible con las asumidas por organismos internacionales respecto de las “competencias” de lectura en su dimensión específicamente cognitiva (OCDE, 2008). Recordamos que las competencias admiten la evaluación a partir del proceso psicométrico de medida y evaluación de aptitudes, especificadas por la psicología cognitiva (del Rey, 2012, p. 64).

Al referirse al modo de operacionalización de las políticas educativas Ball [1994] (2002) y Ball en Avelar (2016) observa que, si bien no resultan “aplicaciones” directas de sus diseños cristalizados, sí se mueven como flujos, conformando redes de política. En numerosas oportunidades a lo largo de esta tesis, hemos explicado de qué manera se ha operacionalizado un proceso de reconfiguración disciplinar en el área de Lengua que, si bien comienza a fines de los años setenta, adquiere una consolidación desde la década de los noventa. Reconfiguración que en dicha década se ejerce desde la propia política curricular.

Al recuperar los conceptos de contexto de influencia y de producción, asumiendo a las políticas como flujos, es decir, como movimientos vectorizados, hallamos una serie de modalidades específicas de estructuración de dichos movimientos. Por ejemplo, las acciones sinérgicas de carácter ubicuo, a través de las que cobran impulso ciertas orientaciones de

significados respecto del trabajo docente de enseñar una disciplina escolar. Al volver sobre el contexto de influencia que da inicio a esta parte de la tesis, observamos de qué manera se intensifica un proyecto global de formación en competencias que tiene raíces en los setenta y ochenta, se consolida en los noventa y extiende en los dos mil. Lejos de haber perdido fuerza, dicho proyecto sigue extendiendo su continuidad. Esta continuidad, puede a su vez corroborarse en las definiciones de organismos internacionales que lo promueven, retroalimentándose de la propia producción de las políticas curriculares que surgieron de aquel proyecto. Si nos concentramos en publicaciones de organismos internacionales de la década de dos mil diez, puntualmente en 2016, en el documento *Aportes para la enseñanza de la lectura* de la UNESCO (de ahora en más AEL UNESCO, 2016) también se plantea abiertamente la consideración de la lectura como una competencia:

[...] se considera la lectura como una competencia y se la concibe más que como un instrumento, como una manera de pensar. Solé (2011) afirma que “siempre que leemos, pensamos y así afinamos nuestros criterios, contrastamos nuestras ideas, las cuestionamos, aún aprendemos sin proponérselo” (p. 50) y que se debe aprender a leer para aprender, para pensar, para disfrutar. La lectura es la forma que tenemos para acceder a los conocimientos, a la participación activa en la sociedad (leer un contrato, leer una boleta, leer un precio, leer la hora de un pasaje, etc.), dado que vivimos en un mundo letrado cada vez más complejo (p. 12).

Más allá de que se trate de un documento tendiente a intervenir en diseños de política curricular relativamente reciente se advierte, de manera clara, una continuidad con los significados y conceptos -integrados como aglomeraciones- difundidos por la UNESCO en décadas pasadas. Entre ellos, las disquisiciones que hiciera Torres (1993, 2000) desde el mismo organismo, dos décadas antes, respecto de su definición acerca de en qué consistía ser un sujeto “alfabetizado hoy” –contar con “repertorios de procedimientos” ante textos “funcionales”, “informativos” y de “pensamiento letrado”. Disquisiciones a la vez coincidentes con las especificaciones de OCDE y PISA para la lectura apoyadas en significados movilizados como “participación activa en la sociedad” (recortada en leer contratos, boletas y precios) “lectura de diversos textos” para “aprender, pensar, disfrutar” en un “mundo letrado”. Se trata de significados y conceptos de una vigencia no menor a cuatro décadas, tal como lo hemos reseñado desde distintas esferas sociales de acción. Porque, como es posible reconocer, además de los significados propagados, se encuentran las bases epistemológicas y metodológicas en las que estos se sostienen: la psicolingüística, la psicología cognitiva, el lenguaje integral y la perspectiva psicogenética. En efecto, más allá de las referencias a autores en las cuales se apoyan las afirmaciones de AEL UNESCO (2016) como Cassany, Ferreiro, Goodman, Solé, Lerner (AEL UNESCO, 2016, pp. 14-15) y que conforman una disposición autoral cohesionada, el mismo

documento suscribe a la perspectiva psicogenética y reconoce el “cambio de la disciplina en la región”, al atender al nivel documentado de política curricular. Nos permitimos citar en extenso:

[en] El año 2013 la OREALC/UNESCO Santiago publicó el Análisis Curricular del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), elaborado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). Este análisis consideró los documentos oficiales del currículo y otros materiales, identificando elementos comunes de los currículos entre los países participantes en el estudio (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay). [...] A partir de la información de este documento, se observó que en el área de Lenguaje y Comunicación [...] la tendencia sobre la lectura se apoya principalmente en los enfoques psicogenético y sociocultural. [...] se aprecia una tendencia a considerar al estudiante como protagonista de su aprendizaje, con capacidad para desarrollar su competencia comunicativa. El docente se asume como facilitador de este desarrollo y responsable de los procesos de aprendizaje [...]

Desde los enfoques psicogenético y sociocultural se valora el entorno y los aprendizajes previos de los alumnos. El acto de leer se percibe como un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales e intereses, y un texto. [...] Se considera al estudiante como un ser pensante, activo, capaz de aprender a aprender, ser, hacer, emprender y convivir (OREALC/UNESCO Santiago, 2013). De esta forma, se prioriza el uso del lenguaje en situaciones comunicativas auténticas [...]

La alfabetización de los niños y niñas, entonces, debe apuntar a capacitarlos para desenvolverse eficazmente en el mundo fuertemente letrado del siglo XXI [...] En este sentido, la concepción de la lectura que se ha heredado de la escuela tradicional no permite desarrollar todas las habilidades que necesitan los alumnos en la actualidad y, por lo mismo, el desafío apunta a estimular su desarrollo sistemático desde los inicios de la escolaridad (pp. 14-16).

La extensa cita tomada de AEL UNESCO (2016) nos permite realizar observaciones en procura de evidenciar las cuantiosas convergencias entre los significados vehiculados y sus conceptos “sostén” propios de la producción documental, con aquellos históricamente movilizados por las perspectivas didácticas dominantes, como la psicogenética. Asimismo, se advierte la continuidad extendida de significados y conceptos compartidos en la producción documental de diversos organismos internacionales (OCDE y UNESCO, pero también la Organización de los Estados Iberoamericanos -de ahora en adelante, OEI-³³², OEA, entre otros)

³³² La OEI es una agencia internacional que desarrolla distintas iniciativas en torno de la educación, muchas de las que a su vez presentan articulaciones con la perspectiva psicogenética y se reinsertan en programas de agencias gubernamentales jurisdiccionales e incluso se reutilizan como insumo en la producción curricular. En el año 2010 la OEI publicó el documento Metas Educativas 2021 (de ahora en más OEI ME 2021, 2010), impulsadas desde 2008. Entre sus iniciativas de acción se destacan “el desarrollo profesional de los docentes”, la “alfabetización y educación a lo largo de la vida”, “la mejora en la calidad de la educación”, el “mejoramiento en las competencias básicas”, para las que se asignan programas específicos. Entre estos destacamos algunos que son convergentes con líneas de acción de la jurisdicción estudiada. Por ejemplo, “la incorporación de las TIC a la educación”, “evaluación de la educación”, “alfabetización para toda la vida”. Además de retomar conceptos y significados tales como “competencias”, “educación para toda la vida” (que remiten a la Declaración de Jomtien), de larga duración en las iniciativas de políticas educativas supranacionales, buena parte de aquellas se encuentran encauzadas en las acciones de política

que se remonta a la década de los setenta, pero se profundiza durante los noventa y llega hasta la actualidad. Además, se reconoce la vigencia de la tendencia mundializada de formación en competencias enclavada en el área de Lengua reconfigurada a nivel de lo documentado en “Lenguaje y Comunicación”, Prácticas del Lenguaje. De acuerdo con dicha tendencia, observamos la prevalencia de la concepción de lectura como competencia, sostenida en los desarrollos psicogenéticos a nivel metodológico (Castedo, 1995; Castedo, Molinari y Siro, 1999; Castedo y Torres, 2012; Castedo y Waingort, 2003a, 2003b; Ferreiro, 1989, 1999; Ferreiro y Siro, 2008; Lerner, 2001; Lerner de Zunino y Palacios de Pizani, 1994, Lerner de Zunino, Muñoz de Pimentel y Palacios de Pizani, [1987] 1994; Lerner, Stella y Torres, 2009; Kaufman, 1988, 2007, 2012, 2016, Siro, 2002) y psicolingüísticos a nivel teórico (Goodman, 1976, 1982, 1996, 2003; Smith, 1973, 1978, 1983, 1988) de alcance regional. También, se revela la continuidad en la regulación y orientación de significados que son sostenidos en conceptos y perspectivas didácticas, que priorizan el “aprendizaje”, el “aprender a aprender”, “a saber hacer y a ser”, con sus variaciones históricas: “emprender y convivir”. Es posible advertir además la constante negativización de la escuela como espacio social, pues sería la “escuela tradicional” la que supone una “herencia” en relación con su “concepción de lectura” que no permite desarrollar todas las “habilidades”. Por último, se encuentran especificaciones respecto de la necesidad de que el docente asuma un rol de “facilitador” del “aprendizaje”.

Encontramos en la cita de AEL UNESCO (2016) el reconocimiento de la tendencia curricular regional a suscribir al “enfoque psicogenético” -también al “sociocultural”³³³ en términos de Cassany (2004)-, de allí las referencias a Lerner (1984), Ferreiro (2001), Goodman

curricular local. Por ejemplo, la “incorporación de las TIC” y las políticas de “evaluación”, intensificadas en CABA a partir de 2017. En relación con la “mejora en la calidad de la educación”, se han financiado iniciativas como la ya mencionadas Escuelas del Bicentenario, en cuya confección de documentos para la enseñanza en Lengua tuvo una participación preponderante la perspectiva psicogenética, generando, incluso, “insumos” para la “gestión curricular” del área. Esta producción documental es reutilizada en diversos programas socioeducativos en CABA y forman parte de los recursos readaptados en el DC CABA PL IC (2019). También en este documento de reciente publicación se incluyen los “medios digitales” y se recogen los lineamientos de política curricular de evaluación. No consideramos que estos aspectos relevados jurisdiccionalmente -y sobre los que volvemos más adelante- sean “aplicaciones directas” de las directrices de los organismos internacionales, pero sí presentan notorias convergencias. Incluso estos mismos organismos, como lo hemos reseñado respecto de la UNESCO, enmarcan iniciativas y proposiciones en los mismos marcos de la perspectiva psicogenética, cuyos autores son referenciados y citados en sus producciones. Por ejemplo: “La aproximación teórica de Emilia Ferreiro (1999) continúa siendo una referencia necesaria [...] Ser alfabetizado, afirma [...] es formar parte de la cultura letrada, poder circular en la diversidad de textos que caracteriza la cultura letrada. Y ello supone ser lector crítico y tener criterios para poder seleccionar los textos. Por tanto, leer no es equivalente a decodificar, ser alfabetizado no equivale a saber el alfabeto” (OEI ME 2021, 2010, p. 131). Se trata, como vemos, de la continuidad en la movilización de significados en relación con representaciones legítimas de lo escrito (Sawaya, 2008b): “ser alfabetizado es formar parte de la cultura letrada” (cfr. Dubin, 2019).

³³³ Diferenciamos la mención “enfoque sociocultural” en referencia a Cassany (2004) y su propuesta de “perspectiva sociocultural” en relación con la “comprensión lectora” de la perspectiva didáctica sociocultural de producción local como una de las perspectivas didácticas dominantes.

(1982), Solé (2012) como validación de las directrices promovidas. Esto no resulta una mera casualidad o un forzamiento teórico-metodológico, sino que evidencia la convergencia entre conceptos inscriptos en perspectivas didácticas -y/o en sus agenciamientos en la política curricular jurisdiccional- y los significados orientados y movilizados desde los organismos internacionales. Entre las convergencias aludidas, cabe destacar el reconocimiento de la necesidad de formar en el “desenvolvimiento eficaz” en el “mundo letrado” (DC CABA PL, 2004; Kaufman, 2012; Lerner, 2001; OCDE, 2005; Torres, 1993). Asimismo, la concepción de lectura dominante, aquella que la concibe como “interacción” entre “sujeto portador de saberes” y “texto” (DC CABA PL 1C y 2C, 2004; Ferreiro y Teberosky, 1979; Goodman, 1982; Kaufman, 2007; Lerner, 2001; Solé, 1992; 2012). También, las remisiones al “uso del lenguaje en situaciones comunicativas auténticas” (Arellano Osuna, 1989; Castedo, 1995; Castedo y Torres, 2012; Lerner, 2001; Kaufman, 2007; OCDE, 2005, 2008; Torres, 1993). Cabe agregar, la asignación de atributos ontológicos al “sujeto a formar”: “activo”, “pensante” (Lerner, 2001; Kaufman, 2007; OCDE, 2000, 2008) que desarrolle su “competencia comunicativa” (Castedo, 1995; Lerner, 2001; Torres, 1993, 2000; OCDE, 2005). Por último, la proyección de una visión de “escuela tradicional” estática, homogénea, invariable, tradicional en la que se enseña “sin sentido” y de manera “desactualizada” que habría que cambiar porque no enseña “habilidades” requeridas en la “actualidad” (Castedo, 1995; Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1999; Lerner de Zunino y Palacios de Pizani, [1987]1994; Lerner, 2001; Solé, 1992; Torres, 1993, 2000). En contrapartida, se debe centralizar el “aprendizaje” en función del “desarrollo” lo que exige que el docente se “asuma” como “facilitador”, “coordinador” que “interviene” en los “procesos de aprendizaje” (Arellano Osuna, 1989; Ferreiro y Teberosky, 1979; Goodman, 1990; Lerner de Zunino, Muñoz de Pimentel y Palacios de Pizani, [1987] 1994; Lerner, 2001; Solé, 1992; Teberosky, 1984; Torres, 1993, 2000).

SÉPTIMA PARTE. LA PRODUCCIÓN DE DOCUMENTOS COMO DISPOSITIVO DE IMPLICACIÓN EN LA FORMACIÓN Y TRABAJO DOCENTE

7.1. La formación docente inicial y continua como formación en la política curricular

Entre los años noventa y mediados de los dos mil se publican documentos curriculares como política curricular propiamente dicha (Batiuk, 2005; Batiuk y Merodo, 2009; Merodo, 2006) orientada tanto a la reconfiguración disciplinar como a la regulación oficial sobre los modos concretos de realización del trabajo docente de enseñar. Es por tal motivo que, además de la actualización y el diseño curricular del área de Lengua reconfigurada como Prácticas del Lenguaje, se desarrollan en CABA políticas curriculares para la formación docente en el área. Desde inicios de dos mil, los planes de estudio³³⁴ para el PEP a cargo de las Escuelas Normales, establecen lineamientos que apuntan a que los docentes realicen su trabajo en los propios parámetros de la política curricular del área, en una lógica de formación tecnicista.

En el año 2001 se establecen los lineamientos curriculares para los espacios asignados a la enseñanza de la disciplina escolar en la formación docente de maestros de primaria, que corresponden al Plan de estudios del PEP 270/01³³⁵. Allí, los espacios curriculares del área se denominan “Enseñanza del Lenguaje I” y “Enseñanza del Lenguaje II” (de ahora en más P270/01 EL I y II, 2001) y recogen en buena parte los planteamientos de la perspectiva psicogenética, tanto en lo referido al “enfoque del área” como a los “contenidos”. Respecto del “enfoque del área”, se asume el “enfoque comunicativo” en cuanto se deben generar “situaciones reales y cotidianas de uso de los textos” (P270/01 EL I y II, 2001, p. 6). De allí se proponen “apuntes” sobre las “prácticas de lectura y escritura”, en los que se promueve el desarrollo de “situaciones de comunicación” a partir de las cuales se “planifiquen” los textos, se “revisen” en “sucesivos borradores” (p. 7), en referencia a los desarrollos de la psicología cognitiva y sus didactizaciones. También se alienta que el docente pueda “intervenir eficazmente” (p. 7), esto es, dando continuidad a la idea de trabajo docente de enseñar como “intervención didáctica”, propia de las políticas curriculares de los noventa y de la perspectiva psicogenética. En cuanto a la “práctica de la lectura”, se asume que la lectura es un proceso de “interacción” y “transacción” entre “texto” y “lector” (p. 8), es decir, se hace alusión a la concepción psicolingüística de la lectura. En varias oportunidades, en el documento se remite a la necesidad de promover el desarrollo de “competencias” tanto en el alumno del nivel primario como de los futuros docentes (P270/01 EL

³³⁴ Nos referimos al Plan de estudios 270/01 (2001). Luego lo hacemos a los planes 6635/09(2009) y el Plan Curricular Institucional (2015), en lo concerniente a los espacios curriculares ligados a la formación docente en el área de Lengua.

³³⁵ La autora es Mónica Carozzi de Rojo.

I y II, 2001 pp. 9-11). Mientras tanto, en las “prácticas de oralidad” se propone apuntar a que los alumnos “hagan uso de la palabra” y de la “escucha respetuosa” en distintas “situaciones comunicativas” (p. 9).

Asimismo, se propone organizar las materias de EL I y II en cuatro ejes, a saber: “enseñanza del lenguaje”, “oralidad en la escuela”, “alfabetización inicial”, “práctica de la lectura” y “práctica de la escritura” (p. 14). Los contenidos asociados a alfabetización remiten a los desarrollos de la perspectiva psicogenética, tal como se deriva de las nominaciones “conceptualizaciones de los niños acerca del sistema de escritura”, “los estudios psicolingüísticos y sus implicancias didácticas” (p. 13). Se plantea distribuir contenidos lingüísticos en distintos ejes (pp. 14-16) y se orienta la enseñanza a partir del análisis de “secuencias didácticas”, “videos” y tomando como insumo el Pre-DC CABA PL (1999) (P270/01 ELI y II, 2001, p. 17). Entre la bibliografía sugerida, se proponen lecturas de textos de Cassany, Jolibert, Kaufman y Rodríguez, Lerner y Solé, entre otros.

Si bien se observa una presencia importante de las definiciones de la perspectiva psicogenética, la propuesta de P270/01 ELI y ELII (2001) contempla la asignación de un lugar, aunque periférico, para los contenidos disciplinarios. En efecto, se propicia una relación entre “contenidos disciplinares y didácticos” por la cual los primeros deben ser “resignificados” en función de los segundos (p. 19), movimiento que reenvía al “doble enfoque de lenguaje” de PROCAD (1979-1980) y los DC MCBA L (1981) y DC MCBA L (1986). Cabe destacar que el espacio curricular se denomina Enseñanza del Lenguaje, dentro del cual las “prácticas” de “lectura, escritura y oralidad” quedan subsumidas a un “enfoque” que busca promoverlas, pero reconociendo la presencia, en la periferia, de contenidos lingüísticos y literarios. Asimismo, se realizan sugerencias de actividades de enseñanza para los futuros docentes que resultan de intersecciones de distintas líneas teórico-metodológicas.

Este plan de estudios sufre una modificación a fines de los años dos mil. Recordemos que, al ser sancionada la LEN (2006) se crea el Instituto Nacional de Formación Docente que avanza en la planificación, desarrollo de políticas para el Sistema Superior de Formación Docente Inicial y Continua, y se establecen Lineamientos Curriculares Nacionales de Formación Docente durante 2007 (Res. CFE 32/07). En CABA entonces, a partir de 2009, entra en vigencia el Plan de Estudios del Profesorado de Educación Primaria (PEP) Resolución 6635/09 y en 2015 la Resolución 532/15 y Anexo 532/15 que determina el Plan Curricular Institucional (PCI) para los Institutos de Formación Docente porteños. Se trata de los planes de estudios que resultan de los Lineamientos Curriculares Nacionales de 2007 (de ahora en más, LCN, 2007). En los LCN (2007) se establece que en los Profesorados de Educación Primaria, Inicial y Especial haya “al menos una unidad curricular para cada una de las Didácticas específicas (Didáctica de la Lengua y la

Literatura, Didáctica de la Matemática, Didáctica de las Ciencias Sociales, etc.) centradas en los marcos conceptuales y las propuestas didácticas particulares de una disciplina o área disciplinar” (LCN, 2007, p. 16). Es decir que, a nivel nacional para la formación docente, se reconoce y asigna una “didáctica específica” como “marco conceptual” y “propuestas didácticas” sobre la “disciplina” o “área disciplinar” Lengua y Literatura.

A pesar de que se reconoce en los LCN (2007) una “Didáctica de la Lengua y la Literatura”, en CABA, en el Plan 6635/09³³⁶ (de ahora en más P6635/09, 2009) y luego Plan Curricular Institucional Res. y Anexo 532/15 (de ahora en más PCI 2015), los espacios curriculares del área Lengua se denominan Enseñanza de las Prácticas del Lenguaje I (de ahora en más, EPL I), Enseñanza de las Prácticas del Lenguaje II (en adelante, EPL II), Alfabetización Inicial (de ahora en adelante, AI) y Literatura en la Educación Primaria (desde ahora, LEP). Si en el P270/01 ELI y ELII (2001) quedaba marcada la influencia de la perspectiva psicogenética en la definición de los espacios curriculares del área de Lengua para la formación de maestros, aunque con cierto grado de autonomía, a partir de 2009 hasta la actualidad, el plan de estudios de formación de docentes de primaria es en sí mismo un plan para regular dicha formación en los propios términos de la perspectiva psicogenética, en su agenciamiento en la política curricular. Y, de acuerdo con ello, los agentes encargados de producir las definiciones de la política curricular de formación de maestros de primaria en el área son quienes han tenido distintos grados de participación desde la publicación de los primeros documentos del proceso de actualización curricular de los años noventa. Es decir, a partir de 2009 los programas de estudio para la formación docente en la “unidad curricular” de “didáctica específica” están producidos por agentes que han participado de la producción de documentos curriculares para el área Prácticas del Lenguaje en el nivel primario. Y, asimismo, dichos planes de estudio recursan las definiciones de esos documentos curriculares de primaria, homologando la formación y el trabajo docente a la formación en una política curricular.

Al atender a los espacios EPL I y EPL II, se advierte su organización y contenidos bajo los lineamientos curriculares del nivel primario:

El área Prácticas del Lenguaje abarca contenidos curriculares de las tradicionales Lengua o Lengua; su denominación refleja una concepción que privilegia como objeto de enseñanza no solo los contenidos lingüísticos escolares sino las prácticas mismas –hablar y escuchar, leer y escribir– (P6635/09, p. 68; PCI CABA, 2015³³⁷, p. 61).

³³⁶ En los créditos: Equipo Coordinador: Formación Docente para la Educación Primaria: Graciela Cappelletti, Alicia Merodo, Mónica Mestman, Alejandro Rossetti, María José Sabelli. Especialistas a cargo de la producción curricular del Campo de la Formación Específica: Jimena Dib, Silvia Lobello, Mirta Torres: Enseñanza de las Prácticas del Lenguaje.

³³⁷ Citamos los planes 6635/09 (2009) y PCI CABA (2015), entre los que no se encuentran prácticamente diferencias sustantivas. Lo hacemos para hacer notar la continuidad de las políticas curriculares para la formación docente en el área y nivel.

El planteamiento remite al DC CABA PL 2C (2004): “Los contenidos que ocupan el primer plano de la escena son los quehaceres de los practicantes del lenguaje [...] del hablante, del oyente, del lector y del escritor” (DC CABA PL 2C, 2004, p. 648) que, a su vez reenvía a Lerner (2001):

Considerar que el objeto de enseñanza se construye tomando como referencia las prácticas de lectura y escritura supone -ya se ha señalado- acordar un lugar importante a lo que hacen los lectores y escritores, supone concebir como contenidos fundamentales de la enseñanza los quehaceres del lector, los quehaceres del escritor (p. 96).

De esta manera, al atender al nivel de lo documentado, se reconoce como dispositivo de formación docente de maestros de primaria, un primer nivel en la conformación de un circuito recursivo de definiciones curriculares. Este nivel de recursividad del circuito supone, desde el inicio, la instalación y asunción de la definición de que los contenidos a enseñar en primaria son los “quehaceres”, estipulados como tales desde la propia producción de política curricular que deviene del agenciamiento de la perspectiva psicogenética en ella. Si la perspectiva psicogenética se agencia en la política curricular del nivel primario, agenciamiento que evidencia un doble circuito de retroalimentación, entonces, y de manera refleja, se observa el mismo proceso respecto del diseño de la formación de maestros en el área reconfigurada como Prácticas del Lenguaje. Es, así, reiterado el mismo circuito del contexto de producción del nivel primario en el nivel terciario. Los futuros docentes deben asumir, según los propios parámetros del plan de estudios que los alcanza, que existe un área denominada Prácticas del Lenguaje, que viene a redefinir y superar una disciplina anterior, “tradicional”, llamada Lengua. Estas lógicas de recursividad funcionan como acciones sinérgicas de carácter ubicuo. Pero volvamos sobre los contenidos de EPL I y II:

EJES DE CONTENIDOS

Enseñanza de las Prácticas del Lenguaje I y II

Eje 1: Enfoque general acerca de las prácticas sociales del lenguaje. Aportes de las ciencias del lenguaje a la comprensión de los actos de lectura, escritura y la oralidad.

Eje 2: Adquisición del sistema de escritura.

Eje 3: Enseñanza de la práctica de la lectura. Análisis de situaciones didácticas.

Eje 4: Enseñanza de la práctica de la escritura. Análisis de situaciones didácticas.

Eje 5: Enseñanza de la práctica de la oralidad. Hablar en la escuela. El tratamiento de la diversidad. Adecuación lingüística. Análisis de situaciones didácticas.

Eje 6: Enseñanza de la reflexión sobre el lenguaje. Análisis de situaciones didácticas de reflexión y sistematización de estrategias discursivas, recursos lingüísticos y contenidos ortográficos (PCI 2015, p. 62).

Es posible reconocer que, desde el inicio de su formación, se prevé que los futuros docentes deben formarse en un “enfoque del área”, como lo especifica el primer “eje” de los dos espacios curriculares, EPL I y ELPL II. Los otros replican la codificación de la reconfiguración del área: “adquisición del sistema de escritura”, “enseñanza de las prácticas” de “lectura”, “escritura” y “oralidad”, y “enseñanza de la reflexión sobre el lenguaje”. Se subraya la enseñanza de “prácticas” y se pretende analizar “situaciones didácticas”, que son las propias de la perspectiva psicogenética agenciadas en la política curricular. A su vez, se realizan referencias a documentos tales como los del proceso de actualización curricular (1995-1999), en sus cruces con producciones, proyectos y experiencias realizadas en el marco de otras instancias de formación docente. En tanto se asume que aquello que debe enseñar un docente es lo que estipula la propia política curricular en la que se agencia la perspectiva psicogenética, y dado que en dicha política y dicha perspectiva, se desplaza a la lengua del “centro de la escena”, entonces, a causa de la propia lógica de recursividad, este mismo movimiento de desplazamiento es el que se halla en la prescripción de contenidos del plan para los docentes. Los futuros docentes se formarían en la “enseñanza de prácticas” (enseñanza de “quehaceres”) a partir de analizar “situaciones didácticas” modelizadoras, previamente diseñadas en la misma perspectiva didáctica y por sus mismos especialistas. No obstante, en una recurrente lógica de recursividad, se reiteran definiciones a las que nos hemos referido al analizar la conformación de los núcleos fundamentales de la política educativo curricular del área Prácticas del Lenguaje en el nivel primario. Por ejemplo, al revisar los contenidos de los ejes para EPL I, se denomina “práctica” a la lectura, pero se la comprende desde la concepción psicolingüística:

Eje III: Enseñanza de la práctica de la lectura

- Concepción de lectura. La lectura como proceso interactivo-transaccional. Aportes de la psicolingüística a la comprensión del proceso de lectura. Modalidades de lectura. Adecuación a los propósitos del lector y al texto.
- [...] Función del contexto en las anticipaciones del lector. Índices provistos por el texto en el interjuego de anticipaciones y verificaciones de los niños (P6635/09, 2009, p. 70; PCI, 2015, p. 63).

A pesar de que el eje se denomina “enseñanza de la práctica de la lectura”, no se comprueban mayores referencias a qué se entiende por “prácticas”, en qué tradición epistemológica se inscribe dicha noción y qué opción teórica se asume. En su lugar, se indica la “concepción de lectura como proceso interactivo-transaccional” (Dubois, 1991; Goodman, 1982) poniendo el foco en las “estrategias cognitivas”, “propósito lector”, “anticipaciones”, “verificaciones”, en una lógica similar a la ya descrita para el nivel primario. En un sentido análogo al de la referencia a la “práctica de la lectura” homologada a “proceso de lectura”, sucede la presentación de los contenidos de “enseñanza de la práctica de la escritura”. La concepción de escritura aludida es la de un proceso cognitivo (Flower y Hayes, 1996):

Eje 4: Enseñanza de la práctica de la escritura. Análisis de situaciones didácticas Contenidos posibles para este eje:

- Concepción de escritura. La escritura como acto social. La escritura como proceso recursivo, colaborativo y controlado de planificación, textualización y revisión. Adecuación al propósito y al destinatario (P6635/09 2009, p. 71; PCI 2015, p. 64).

Las remisiones a las “prácticas sociales” se asignan al eje I “enfoque del área”. Allí se plantean como “contenidos posibles”:

La lectura como práctica social: perspectiva histórica. La naturaleza del acto de lectura. Los intercambios entre lectores acerca de los textos.

La escritura como práctica social: perspectiva histórica. Las funciones de la escritura. La escritura como proceso de producción de textos (P6635/09, 2009: 70; PCI, 2015, p. 63).

Se observa que se consignan como contenidos la “perspectiva histórica” para la “lectura” y “escritura” como práctica, pero inmediatamente a continuación se señala la “naturaleza del acto de lectura” y “la escritura como proceso de producción de textos”. Tanto en uno como en otro caso lo que parece indicarse es un reenvío a las concepciones psicolingüística para la lectura - “naturaleza del acto” (así además aparece expresado en el DC CABA PL 2C, 2004, p. 654, haciendo referencia a las “investigaciones psicolingüísticas”)- y cognitivas, para la escritura (como “proceso de producción”).

En cuanto a la “enseñanza de la práctica de la oralidad” se mencionan la “situación lingüística” y el “uso formal del lenguaje”. No se realizan indicaciones sobre la noción de lengua en relación con las variedades que harían a la “diversidad”:

La escuela como comunidad de hablantes. Diversidad y discriminación. La situación lingüística de la ciudad de Buenos Aires. Relaciones entre oralidad y escritura en el uso formal del lenguaje.

- Análisis de situaciones didácticas para enseñar a actuar como hablante u oyente en situaciones de intercambio oral escolar: narraciones, comentarios, discusiones (P6635/09, 2009, p. 71; PCI, 2015, p. 64).

Respecto de la referencia a “actuar como hablante u oyente”, “actuar” reenvía a la proposición de que las “prácticas” son “comportamientos”, idea presente, sobre todo, en los documentos del proceso de actualización curricular de la década de los noventa.

En cuanto al eje VI, es el único de los seis que específicamente incluye ciertos aspectos relativos a los contenidos disciplinares lingüísticos, ya que los literarios³³⁸ tienen una acotada inclusión en el eje III, en el que se lista “literatura infantil y géneros”. Al detenerse en cómo

³³⁸ Uno de los espacios curriculares es LEP.

aparecen jerarquizados y seleccionados los contenidos disciplinares, estos fundamentalmente están referidos a la ortografía (incluimos el eje VI de EPL II):

- Secuencias de trabajo para introducir situaciones de reflexión sobre el lenguaje: partir del uso, para llegar a la reflexión (o reflexiones con distinto nivel de conceptualización, contextualización y autonomía) y volver al uso en otras situaciones en el mismo año o en otros años del ciclo.
- La enseñanza de la ortografía como quehacer del escritor. Establecimiento de regularidades ortográficas a partir de las relaciones entre ortografía, morfología etimología: entre palabras emparentadas por una base léxica común, por derivación y composición de palabras, por la escritura correcta de afijos, la escritura con *h* en palabras que se escribían con *f* en latín.
- Enseñanza de la tildación: normas generales, casos específicos y su relación con las reglas generales de acentuación (la tildación en los pretéritos, de los pronombres interrogativos, la tilde diacrítica). Convenciones sobre el uso de los signos de puntuación y de las mayúsculas en casos especiales.
- Recursos para el registro y reutilización de conocimientos ortográficos y gramaticales que puedan ser reutilizados en las situaciones de escritura: observación en el uso, registro en afiches y carpetas, discusiones, elaboración de conclusiones con ejemplos y bancos de recursos gramaticales. Empleo de diccionarios (léxicos, de uso, de sinónimos) y del corrector de la computadora para resolver dudas ortográficas y gramaticales (P6635/09, 2009, p. 73; PCI, 2015, p. 66).

En suma, en relación con los contenidos disciplinarios se refleja no solamente un desplazamiento general de contenidos de enseñanza provenientes de disciplinas de referencia, sino una retracción de esos mismos contenidos, recortados en aquellos de índole ortográfica, a la vez que hay una omisión de los contenidos gramaticales. Por su parte, las indicaciones de contenidos relativos al trabajo docente de enseñar aparecen suscriptas en el marco de la perspectiva psicogenética: “análisis de situaciones didácticas”, “condiciones didácticas”, “intervenciones”, “situaciones de lectura y escritura”, “espacios de intercambio”, “propósitos didácticos” (Castedo, 1995; Castedo, Molinari y Siro, 1999; Lerner, 2001, Kaufman, 2007; Siro, 2002).

En EPL II, se profundiza la prescripción respecto del trabajo de enseñar en los términos de la perspectiva psicogenética agenciada en la producción curricular. De allí, en cada uno de los ejes del III al VI prevalece la “propuesta del diseño curricular de la jurisdicción”, las “modalidades organizativas”, “los “ámbitos: de la participación ciudadana, literario y de estudio”. Asimismo, se asigna relevancia a los conocimientos sobre los “propósitos” de la lectura y la escritura: “leer con fines de estudio”, “producir textos para dar a conocer lo aprendido”, “escribir para participar de la vida social” también la “evaluación” y sus “instrumentos” (P6635/09, 2009, pp. 72-73; PCI, 2015, pp. 65-66). Estos “contenidos”, como ya hemos señalado, forman parte de

la perspectiva psicogenética y de su propia producción curricular (DAC MCBA 2, 1996; DAC CABA 4, 1997; DC CABA PL, 2004).

El espacio AI también resulta orientado fundamentalmente desde la perspectiva psicogenética y la producción curricular. Así se desprende al analizar tanto el apartado introductorio como los contenidos prescriptos en cada uno de los tres ejes, principalmente en el eje 2 y sobre todo en el 3. En la introducción se reconoce que “el campo de la alfabetización está atravesado por diferentes enfoques didácticos sustentados por diferentes concepciones del lenguaje, del sujeto que aprende y de las relaciones entre oralidad y escritura” (P6635/09, 2009, pp. 74-75; PCI, 2015, pp. 67-68); se subrayan diferencias, y no las posibles convergencias teórico-metodológicas entre los enfoques equilibrado (Braslavsky, 2003, 2005; Alisedo, Ghiocci y Melgar, 1994; Zamero, 2004) o conciencia fonológica³³⁹ (Borzzone, 1994; Borzzone y Gramigna, 1987; Borzzone y Rosemberg, 2000), tampoco hay referencias a la historia de la alfabetización, o la relación entre los enfoques y los métodos (Braslavsky, 2003, 2005)³⁴⁰.

³³⁹ Recordamos, como lo hemos hecho en la parte en que reconstruimos las perspectivas didácticas dominantes, que los referentes de esta línea teórico-metodológica no asumen esa denominación para su propuesta.

³⁴⁰ Los enfoques de alfabetización equilibrado y conciencia fonológica tienen presencia a nivel nacional y en distintas jurisdicciones y junto con el enfoque psicogenético han sido líneas impulsadas incluso simultáneamente por las mismas agencias del estado. En el año 2001 se publican dos documentos por parte del Ministerio de Educación Nacional: Propuestas para el aula, Lengua EGB 1 serie 1 y serie 2. La primera serie está a cargo de Mirta Castedo, Claudia Molinari, Mirta Torres y Ana Siro y se vehiculizan propuestas propias de la perspectiva psicogenética: “lectura de cuentos e intercambio entre lectores”, “lectura de un texto que se sabe de memoria”, “dictado al maestro”, “escribir por sí mismos” (Castedo, 1995; Castedo, Molinari y Siro, 1999; Lerner, 2001; Kaufman, 2007; Siro, 2002). La serie 2 está a cargo de Borzzone de Manrique y Beatriz Diuk y entre las propuestas se encuentran la “conversación en el aula”, “lectura de cuentos” y “taller de escritura”. Es posible señalar los marcos teóricos comunes entre las dos perspectivas en lo que respecta a las concepciones de lectura y escritura -de base cognitivista- que adoptan. También coinciden en la recuperación que hacen de la propia historia de la alfabetización (Braslavsky, 2003), más allá de que ejerzan variaciones, algunas de las que comparten con el enfoque equilibrado. No obstante, con el ejemplo brindado queremos apuntar que se trata de líneas que presentan grados de presencia, alcances y coexistencia desde hace décadas, incluso impulsadas por la misma agencia del Estado, como puede también reconocerse para la formación docente. Nos referimos a la Cátedra Nacional de Alfabetización (2009-2012), promovida por el Ministerio de Educación Nacional y la publicación de su producción -ocho módulos- que contiene a los distintos enfoques del país. También a los Postítulos de “Nuestra Escuela”, enmarcado uno en la perspectiva psicogenética, Postítulo de Alfabetización en la Unidad Académica y otro en enfoque equilibrado, Postítulo en Alfabetización Inicial, dictados en simultáneo. El primero se operacionalizó a partir de la intervención del Ministerio de Educación Nacional y universidades nacionales bajo la coordinación de la Maestría en Alfabetización y Escritura de la UNLP (recuperado de <http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/news/presentacion-del-proyecto-alfabetizacion-en-la-unidad-pedagogica-en-la-unlp>). El segundo, resulta de una propuesta que nuclea a CTERA y Ministerio de Educación Nacional (recuperado de <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/postituloalfabetizacioninicial/>). Aclaramos esto por cuanto es conocida la polémica desatada en los medios durante 2016 que se dio en relación con si el cambio de gobierno a partir de diciembre de 2015 (período presidencial de Mauricio Macri, 2015-2019) daría lugar a un reemplazo del enfoque psicogenético por el “método” de conciencia fonológica. Como lo corroboran las fuentes, programas y producciones aludidas, no se corresponde con los hechos efectivos el que viniera una perspectiva “nueva” -conciencia fonológica- que representaría el gobierno de Macri a desterrar a una “anterior”, que representaría al gobierno de Cristina Fernández o Néstor Kirchner. En efecto, enfoques como el psicogenético tienen una presencia agenciada en CABA desde

En consonancia con los planteos de la perspectiva psicogenética y de su agenciamiento en la política curricular se resalta que “el conocimiento didáctico será el principal eje de trabajo” por sobre el de las “ciencias de referencia” al que se acudirá “siempre que ello resulte necesario y pertinente para la comprensión de diferentes aspectos de la enseñanza y el aprendizaje escolar de la lectura o la escritura mientras los alumnos adquieren el sistema de escritura” (P6635/09, 2009, pp. 74-75; PCI 2015, pp. 67-68). La ponderación del “conocimiento didáctico” por sobre el “disciplinar” que es requerido ante la “necesidad y la pertinencia” producto de la “enseñanza y el aprendizaje” se extiende a los posicionamientos de la perspectiva en general y de la producción curricular que se confecciona a su cargo. Nos referimos no solamente a la reticencia respecto de la verbalización de contenidos (Lerner, 2001), sino además a la propia concepción de “contenidos en acción” -que se liga a competencias, como ya estudiamos-; también al lugar asignado a los saberes lingüísticos y literarios ante la enseñanza de la lengua y la literatura: se trata de una posición de desplazamiento u omisión (Castedo, 2007; Kaufman, 2007; Lerner, 2001 / DC CABA PL 1C y 2C, 2004; Torres, 2002). Esto puede validarse tanto en el diseño curricular del nivel, DC CABA PL (2004) y también en el P6635/09 (2009) y PCI (2015), en EPLI como EPL II.

Dado que, como se expresa, el “conocimiento didáctico” es el “principal eje de trabajo”, se consigna un conjunto de “contenidos” que derivan de la propia producción de la perspectiva psicogenética frente a los que se procede a legitimarlos como tales, porque se encuentran “validados en diferentes contextos acerca de los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura” y permiten responder a “problemas didácticos” (P6635/09, 2009, p. 75; PCI 2015, p. 68). Así, se reconocen como provenientes del “campo de la Didáctica de la Lectura y la Escritura” (p. 68). Los ejes 2 y 3 se centran en el conocimiento del “enfoque didáctico del Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires”. En el eje 2, como hemos señalado, se indican las “investigaciones de base constructivista” y “otros enfoques” e “investigaciones en conciencia fonológica”. No obstante, en el eje 3 -que es el que más contenidos tiene asignados- se otorga una preeminencia a la perspectiva psicogenética -que es la que elabora el “enfoque didáctico” del DC CABA (2004). Aparecen consignados contenidos como: “circulación de los libros” y “acceso a la cultura escrita”, “formación de los alumnos como lectores y escritores”, “variedad de textos y propósitos lectores”, “lectura de textos memorizados y no memorizados”, “elaboración de anticipaciones”, “el interjuego, anticipación, verificación”, las “condiciones didácticas” e “intervenciones docentes” (P6635/09, 2009, pp. 76-77; PCI 2015, pp. 69-70). Entre los propósitos asociados a los saberes se destaca que los futuros docentes “conozcan y analicen la pertinencia de diversos aportes de la didáctica y de los saberes producidos por ciencias como la psicolingüística y la sociolingüística para la resolución de problemas planteados por la enseñanza de la lectura y la escritura”

inicios de los noventa hasta la actualidad, veintisiete años en los que durante trece años fue ratificado bajo el mandato del mismo Macri (2007-2015) y, todavía hoy, Larreta (2015-2019 y continúa).

(P6635/09, 2009, p. 75; PCI 2015, p. 68). Nuevamente, es posible advertir la priorización que se asigna al “conocimiento didáctico” de la propia perspectiva psicogenética, de la que los autores del P6635/09 (2009) y PCI (2015) y del DC CABA PL (2004) junto con producciones previas y posteriores forman parte. Es dicho “conocimiento didáctico” el que se relaciona con saberes provenientes de la psicolingüística y la sociolingüística, que se vuelven necesarios frente a los “problemas planteados”, es decir, en una relación subsidiaria. Por otra parte, de las distintas facetas involucradas en la alfabetización la que se subraya es la psicolingüística (Soares, 2017, p. 21), como se observa en los contenidos de los tres ejes.

Otro de los espacios relativos al área reconfigurada como Prácticas del Lenguaje es LEP. En este espacio curricular se intersecan postulados propios de la perspectiva psicogenética con los de la perspectiva sociocultural. Uno de los ítems en el cual puede observarse este entrecruzamiento es el de la identificación de la literatura como la “cultura escrita” o “letrada” (Bombini, 2006, 2008). Así se postula que “el ingreso de los niños a la cultura escrita tiene un lugar privilegiado en la escuela; dentro de ella, el discurso literario [...] [es] una parte constitutiva de esa cultura”, pues es uno de “los discursos de alto impacto” (PCI, 2015, p. 70). El significado diferencial asignado a la literatura como “discurso de alto impacto”³⁴¹ se vincula con el de “producción cultural específica”, significados y movilizados históricamente por la perspectiva sociocultural (Bombini, 2006). Asociado con dichos significados, otro punto de cruce es la presencia del significado “calidad literaria”, referenciado en la perspectiva sociocultural (Andruetto, 2008; Bajour y Carranza, 2005; Carranza, 2006), en la producción ibérica (Colomer, 2005) y también en la psicogenética (Tolchinsky, 1993). De acuerdo con ellos, es planteado que los futuros docentes se acerquen a “una diversidad de obras literarias de calidad” (P6635/09, 2009, p. 78; PCI, 2015, p. 71). Asimismo, se encuentra la consideración del docente como “mediador”³⁴² (P6635/09, 2009, p. 78; PCI, 2015, p. 71) significado colindante con el movilizado en la propia perspectiva psicogenética en su vínculo con el lenguaje integral (Arellano Osuna, 1989) y la perspectiva sociocultural (Amado, 2005; Bajour, 2009, 2010; Carranza, 2007; Cañón y Hermida, 2012), a su vez retomada de los trabajos de Petit (1999, 2001). Resulta posible advertir intersecciones entre una y otra perspectiva en el lugar asignado al futuro maestro “como lector” que es un “conocedor de obras, géneros y autores” (P6635/09, 2009, p. 78; PCI, 2015, p. 71), además de “promotor” o “animador cultural” que “acerca a la biblioteca” (P6635/09, 2009, p. 78; PCI, 2015, p. 71), proposiciones convergentes con las de la perspectiva sociocultural (Bombini, 2008, 2015). Estos significados, que se proyectan sobre el futuro docente como “mediador”,

³⁴¹ Se trata de una referencia tomada de Sarlo (2003, p.18), aunque, como es recurrente en la perspectiva psicogenética y su agenciamiento curricular, las referencias conceptuales son eludidas.

³⁴² Conceptualmente se trata de refracciones que provienen de los desarrollos vygotskianos, y sobre las cuales se advierten usos desvirtuados que ubican al docente como “intermediario” (cfr. Rockwell [2013a] 2018, p. 503).

“lector”, “conocedor”, “promotor”, “animador”, resultan normalizadoras de comportamientos (del Rey, 2012, p. 135), a la vez que remiten a los abordajes por competencias, como repertorios observables del saber hacer-saber ser. Ciertamente, en este sentido, se explicita que se procura que los futuros maestros ejerzan “ellos mismos progresivamente los comportamientos de un lector más experto” (P6635/09, 2009, p. 78; PCI, 2015, p. 71), lineamiento consistente con los de la perspectiva psicogenética en relación con la formación de alumnos de primaria en “comportamientos” o “modos de comportarse” del “lector, escritor, hablante y oyente”. Asimismo, el lineamiento establecido respecto de que el docente ejerza “comportamientos” de un “lector experto” para formar alumnos de primaria que sean “lectores competentes” implica una lógica de recursividad ligada a las situaciones de “doble conceptualización” como dispositivo de formación de docentes (Castedo, 2007; Lerner, 2001; Lerner, Torres y Stella, 2009).

En cuanto al eje 3, en el cual se consignan los contenidos correspondientes con “análisis de propuestas didácticas de lectura de obras literarias, se remite a producciones históricas de la perspectiva psicogenética y de su producción curricular. Así hallamos indicados: “condiciones didácticas para la formación del lector literario” (Lerner, 2001), “el maestro lee un cuento y abre un espacio de intercambio” (Castedo, Molinari y Siro, 1999; Lerner de Zunino, Muñoz de Pimentel, Palacios de Pizani, [1987] 1994; Siro, 2002), “lectura literaria para un auditorio” (DAC CABA L 5, 1999), “seguimiento de un autor, género o subgénero” (DAC CABA L 4, 1997), “recomendación de libros entre lectores” (DAC MCBA L 2, 1996), entre otros asociados a la “lectura” (P6635/09, 2009, pp. 79-80; PCI, 2015, p. 73). Respecto de la “escritura”, se consignan la “renarración” (Tolchinsky, 1992, 1993; Tolchinsky y Sandbank, 1990), los “nuevos finales, episodios o capítulos”, “pasajes de género”. Por último, se señala el “diseño de trayectorias de lectura” (P6635/09, 2009, pp. 79-80; PCI, 2015, p. 73). En estos “contenidos” se observan, nuevamente, intersecciones metodológicas con la perspectiva sociocultural: “intercambios entre lectores”, “comunidad de lectores” y “conversación literaria” (Bajour, 2009; 2010), “seguimiento de un autor” y “trayectorias de lectura” con “itinerarios de lectura” (Hermida y Cañón, 2012) y “producción de nuevos finales, episodios y pasajes de género” mediante la realización de los “talleres de escritura” (Frugoni, 2006).

Varios de los ensayos educativos de los autores de la perspectiva sociocultural, o que abonan a ella, se encuentran publicados en la revista virtual *Imaginaria*, que funcionó como divulgadora de publicaciones, ensayos, reseñas, entrevistas a escritores, docentes y pedagogos, dedicadas al campo de la literatura infantil y juvenil. Las publicaciones de *Imaginaria* son referenciadas, entre otras fuentes, en el DC CABA PL 1C (2019) de reciente difusión y sobre el que volvemos luego. Algunos de los desarrollos sucintamente reseñados -que forman parte de los “contenidos” del P6635/09 y PCI, 2015- se vehiculan en políticas educativas nacionales, tales como el Plan Nacional de Lectura y sus documentos, particularmente *La gran ocasión* (Montes,

2006), ampliamente mencionado hasta hoy. Se trata de líneas, asimismo, que articularon el Postítulo en Literatura Infantil y Juvenil de CEPA (actualmente denominada Escuela de Maestros).

En suma, en los planes de estudio de formación inicial de maestros hay una notoria presencia de lineamientos de formación, parámetros e indicación de contenidos propios y derivados de la perspectiva psicogenética y orientados a la formación en la producción curricular jurisdiccional, confeccionada por referentes de dicha perspectiva y en sus términos. Nuestra afirmación se fundamenta en las cuantiosas referencias de cada uno de los cuatro espacios curriculares. Prácticamente no se consignan conocimientos propios de las disciplinas de referencia, esto es, de los estudios lingüísticos ni literarios, aspecto convergente también con la producción y lineamientos propios de la perspectiva y de su agenciamiento curricular. En el espacio curricular LEP se recuperan posicionamientos de la producción de la perspectiva sociocultural, con ello, se producen “encastres de perspectivas” (Cuesta, 2019), y reabsorbiendo así el cauce de una política de formación de docentes continua. Nos referimos al Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil, que tuvo lugar durante los años dos mil y hasta dos mil diez. En algunas de las directrices de formación de maestros se recogen definiciones que hacen a los rasgos históricos de la perspectiva psicogenética y dan cuenta de su continuidad: además del desplazamiento y omisión de los saberes lingüísticos y literarios, la priorización de un “conocimiento didáctico validado” -el de la propia perspectiva psicogenética-. También la reproducción de sus propuestas metodológicas históricas de los años ochenta y noventa, la homologación entre “contenidos didácticos” y “competencias del profesor” (Masschelein y Simons, 2014; Perrenoud, 2007) verificables en las constantes referencias al “saber hacer-saber ser” como carácter normalizador de comportamientos -cuya noción es nuevamente recuperada para referirse al maestro como “lector”-. Por último, como diferencial histórico respecto de la formación docente de décadas anteriores, se presenta un intenso sesgo formativo en el conocimiento de una única perspectiva posible para la formación inicial. Esto constituye una diferencia sustancial respecto de políticas de formación como las impulsadas en LIED (1985) o en DC MCBA L (1986), relativas, por ejemplo, a la “elección de métodos de alfabetización por parte del maestro”, como estudiamos antes.

De acuerdo con lo expuesto en nuestro análisis, consideramos que se trata de políticas curriculares de formación docente basadas en la publicación de documentos como dispositivos de implicación. Estos dispositivos poseen una lógica recursiva que funciona como acción sinérgica de carácter ubicuo. En este sentido, las definiciones curriculares relevadas en nuestro análisis no se circunscriben únicamente al nivel primario ni a la formación docente inicial. Por el contrario, se extienden a distintas esferas del sistema educativo porteño. Damos cuenta de este hecho al revisar las líneas de formación docente continua: cursos, postítulos, capacitación masiva en

servicio. Pero también, lo hacemos al indagar las directrices de los programas socioeducativos y las políticas de evaluación. Entonces, consideramos que la puesta en acto de las políticas curriculares que resultan del agenciamiento en ellas de la perspectiva psicogenética se erige tanto en la producción de documentos curriculares como en la recursividad de sus definiciones que resultan de su extensión a las distintas acciones de política curricular emprendidas.

La capacitación docente pública de CABA, brindada por la actual Escuela de Maestros (denominación asumida desde 2015, ya que desde 1984 fue Centro de Pedagogías de Anticipación -CEPA-) asume dos grandes modalidades: en servicio y fuera de servicio. Esta última modalidad -que implica la formación fuera del lugar y horario de trabajo- tiene distintos formatos: cursos y postítulos. Los cursos, a su vez, presentan formatos presenciales, semipresenciales y a distancia con una duración cuatrimestral, bimestral y en la oferta de receso invernal y de verano, semanal. Al atender a la oferta de cursos de CEPA-Escuela de Maestros desde 2004³⁴³ hasta 2019 es posible relevar las líneas en que se concentra respecto del el área y nivel estudiados. De aproximadamente 494 cursos regulares relevados, 389 (78,74 %) de estos están relacionados con la lectura, escritura y oralidad. De los 389, 180 (36.43 %) se relacionan directamente con la literatura -y fundamentalmente con su lectura- y 209 (42, 31 %) con otro tipo de textos -abordados desde la lectura, la escritura y la oralidad-. 56 (11,33 %) cursos se orientan a la alfabetización, de los cuales 47 (9, 5%) se corresponden con la perspectiva psicogenética y 9 con otras perspectivas (1,82 %). 30 cursos (6,07%) se vinculan con el trabajo con bibliotecas. Y, 19 cursos (3, 84 %) se relacionan con la enseñanza de la lengua (3 de ortografía -0.67 %-, 4 de gramática -0.8%- y 12 asociados a la diversidad lingüística -2.43 %-).

Si se consultan los resúmenes de los cursos de las cartillas en las que eran publicitados, buena parte de los de literatura y lectura entre los años 2004 y 2013 tuvieron un predominio de orientaciones de la perspectiva sociocultural y versan sobre géneros literarios y autores. Desde 2013 en adelante se incrementaron cursos orientados a la promoción de la lectura (talleres, proyectos, recitados) algunos de los cuales provienen de las orientaciones de la perspectiva psicogenética. Los cursos relacionados con orientaciones acerca del tratamiento de la lectura, escritura y oralidad se relacionan con el diseño de “proyectos” -en términos de la perspectiva psicogenética-, pero también con el tratamiento de otros consumos culturales (cine, tv, radio),

³⁴³ Tomamos como parámetro el año 2004 que coincide con la puesta en vigencia del DC CABA 2004 y nos atuvimos a la oferta de cursos regulares (no de verano ni de invierno) puesto que son los que tienen mayor convocatoria y extensión territorial. El relevamiento de la oferta de cursos no resulta totalmente exacta dadas algunas particularidades propias de su dinámica de operativización. Los cursos en muchas ocasiones se reiteran en más de una sede. Si no tienen un determinado cupo de asistencia en el primer encuentro, no se dictan. Más allá de las inexactitudes en que pudiéramos incurrir, creemos que nuestro relevamiento puede dar cuenta de tendencias en la oferta formativa. Al relevar los cursos hemos atendido a los ofrecidos tanto en el primer como segundo cuatrimestre, aunque frecuentemente los cursos se reiteran. Los datos obtenidos se encuentran en el sitio institucional: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/escuelademaestros/formacion-profesional/historial-de-cursos>

entre otros. Por su parte, los cursos de alfabetización se incrementan a partir de 2011 y desde 2013 exclusivamente se inscriben en la perspectiva psicogenética y su agenciamiento curricular. Asimismo, la oferta de cursos vinculada con la enseñanza de la lengua se orienta fundamentalmente al tratamiento de la diversidad lingüística, aspecto subrayado en el marco de la oferta escasa entre 2004 y 2011 en la perspectiva sociocultural (Iturrioz, 2006) y desde 2017 en una orientación glotopolítica (Arnoux, 2000, 2014; Arnoux y Bien, 2015; López García, 2015).

Otro tipo de oferta formativa fuera de servicio son los denominados Postítulos Docentes. Se trata de una oferta de mayor extensión y duración que los cursos y poseen una estructura de cursada de seminarios o materias, orientadas a la profundización de una temática u objeto de estudio de relevancia para la enseñanza. Tres postítulos de CEPA fueron ofertados en las últimas dos décadas. Literatura Infantil y Juvenil, Alfabetización para la Inclusión y La lectura y la escritura en el Segundo ciclo. El primero, Literatura Infantil y Juvenil en vigencia a partir de 2002 fue coordinado por Gustavo Bombini y Cecilia Bajour. La orientación del postítulo se inscribió en los lineamientos de la perspectiva sociocultural. El postítulo Alfabetización para la Inclusión se creó en 2011 y su coordinadora fue Mirta Torres, referente de la perspectiva psicogenética y su agenciamiento curricular que es la orientación que presentó el postítulo. La lectura y la escritura en el Segundo ciclo, creado en 2014 y coordinado Silvia Lobello y Jimena Dib, participantes en distintas instancias de la estructuración formal del currículum, también se enmarcó en la perspectiva psicogenética y su producción curricular.

Si la oferta de capacitación en y fuera de servicio se sesgó en el desarrollo de la política curricular, reimpulsando y reiterando las definiciones de la perspectiva psicogenética y su agenciamiento curricular, los programas socioeducativos de CABA también asumen esta misma característica de vehicular la política curricular³⁴⁴. En dicha jurisdicción se desarrollan distintos programas que atienden a situaciones de sobreedad, repitencia, aulas superpobladas, entre otras. Puntualmente referimos dos de estos programas: Maestro más Maestro y Grados de Aceleración. En el primero, se trabaja en el aula con el maestro de grado y un maestro del programa, que se capacita con un “capacitador del programa”, esto es con “capacitadores de lectura y escritura” y “capacitadores institucionales”. El segundo programa trabaja, justamente, sobre dispositivos que permitan proseguir la escolaridad en un tiempo menor al del grado por año escolar. El primer programa atiende aproximadamente a cien escuelas y el segundo a aproximadamente 600

³⁴⁴ Entre los programas del Ministerio de Educación del GCBA se encuentra Escuelas Lectoras. Se trata de un programa de animación de la lectura, entre cuyos referentes de coordinación se encuentra Ana Siro. Hemos reseñado desarrollos de la autora acerca de la enseñanza de la “lectura literaria” (Castedo, Molinari y Siro, 1999; Ferreiro y Siro, 2008; Siro, 2002). El programa participa en la confección del DC CABA PL 1C (2019). Información recuperada de <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/escuelas/escuelas-lectoras>

(seiscientos) alumnos³⁴⁵. No hacemos aquí un análisis de las realizaciones concretas del trabajo en el marco de estos programas, dado que requiere de un estudio específico³⁴⁶, pero sí hacemos referencia a que, en el nivel documentado, se vehiculan las propuestas de la perspectiva psicogenética y su agenciamiento en la política curricular³⁴⁷.

Uno y otro programa cuentan entre sus propuestas documentadas con los propios trabajos de la perspectiva psicogenética y su agenciamiento en la política curricular sobre los cuales se realizan variaciones o adaptaciones de otros programas como Escuelas del Bicentenario. En el caso del programa Maestro más Maestro, en la pestaña “documentos” de su sitio web, se hallan “planificaciones” organizadas en “modalidades organizativas”, como los “proyectos”, las “secuencias” y las actividades habituales”, a su vez discriminadas por “ambiente alfabetizador”, “reflexión sobre el lenguaje” y “leer y escribir en contextos de estudio”. Dentro del apartado “documentos”, se suministran “proyectos” y “secuencias” adaptadas, entre otras fuentes, de Escuelas del Bicentenario (OEI-IIPE UNESCO), por ejemplo, a partir de “seguir a un autor”³⁴⁸ o “leer y escribir para saber más de un tema”³⁴⁹, también con variaciones desde materiales del mismo programa. Puede observarse de qué manera reiteran las definiciones y orientaciones de la política curricular de CABA y de la perspectiva psicogenética en ella agenciada, constituyendo así acciones sinérgicas de carácter ubicuo. Los documentos de Grados de Aceleración también se encuadran dentro de la política curricular de CABA, promoviendo propuestas de enseñanza que recuperan los lineamientos impulsados por la perspectiva psicogenética en su agenciamiento en la política curricular. Así, se presentan en el sitio web del programa materiales de trabajo organizados por “proyectos” o “actividades habituales”, esto es, las “modalidades organizativas”, además, se cifran como “contenidos” las “situaciones de lectura”, “lectura a través del maestro o por sí mismos”, “fichaje de libros”, “lectura”, entre otros. Pero también se consignan como “contenidos” tanto la “ortografía” como la “reflexión sobre el lenguaje”³⁵⁰. Al consultar los

³⁴⁵ Recuperado de <https://www.maestromasmaestro.com.ar/> y <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/inscripcionescolar/primario/grados-de-aceleracion>

³⁴⁶ Se encuentran estudios encargados por fundaciones y/u organismos internacionales (cfr. Buitrón y Pagano, 2009).

³⁴⁷ Las coordinaciones de dichos programas, además, están integradas por algunos de los referentes de la perspectiva psicogenética.

³⁴⁸ Consultado en <https://www.maestromasmaestro.com.ar/wp-content/uploads/2013/11/2%c2%b0-Autor-LD-Documento-General-.pdf> donde expresamente en nota al pie de la primera página se dice: “La elaboración de esta secuencia estuvo inspirada en el material elaborado por el Equipo de Lengua (2009) y Lengua. Material para Docentes, Primer Ciclo, (Pág. 119-126) Escuelas del Bicentenario IIPE-UNESCO (2011)”.

³⁴⁹ Material recuperado de <https://www.maestromasmaestro.com.ar/wp-content/uploads/2013/11/1%c2%ba-Secuencia-Lobos.pdf>

³⁵⁰ Información relevada de <http://programaacceleracion.org/index.php/practicas-del-lenguaje/>

documentos de trabajo se observan propuestas coordinadas y confeccionadas por referentes de la perspectiva psicogenética. Asimismo, se profundizan las orientaciones respecto de lo que el docente³⁵¹ debería hacer para llevar adelante la propuesta, siempre en los propios parámetros de la perspectiva y su agenciamiento curricular.

7.2. Retomar y profundizar la racionalidad del trabajo docente de enseñar: metas, objetivos, enfoque, progresiones y evaluación de aprendizajes

Entre los años 2012 y 2014, bajo la gestión de gobierno Mauricio Macri y de Bullrich en el Ministerio de Educación CABA y la Dirección de Planeamiento e Innovación Educativa junto con la Gerencia Operativa de Currículum conducida por Gabriela Azar, se publican los documentos *Enseñar a estudiar en el segundo ciclo*³⁵² (de ahora en más EE 2C CABA, 2012), *Metas de aprendizaje*³⁵³ (en adelante, MA CABA PL, 2012) por área y *Objetivos de aprendizaje*³⁵⁴ (de ahora en más OA CABA PL, 2014) para las áreas por grado. El documento EE 2C CABA (2012) avanza sobre la “preparación de los alumnos y alumnas como estudiantes” (p. 9) y se entrelaza con la producción curricular previa (DAC CABA L 2, 1996; DC CABA PL, 2004). Los documentos sobre “metas” y “objetivos” de “aprendizaje”, es decir, MA PL (2012) y OA PL (2014) explicitan dichas metas y objetivos deslindados grado por grado y que los alumnos deberían poder alcanzar. Conviene llamar la atención sobre que las “metas de aprendizaje” se homologan con algunos “quehaceres del lector y escritor”, subrayando su carácter análogo a “competencias”: el contenido es un “saber hacer” y la meta es que el alumno pueda “hacerlo”. Es así que, en tanto contenido, un “quehacer del lector” es “recurrir a la lectura con un propósito

³⁵¹ Al respecto puede consultarse el material de trabajo para docentes sobre el “Proyecto: Muestra de artistas plásticos del siglo XX”, disponible en <https://docs.google.com/file/d/0B2tNpJnvdpZJbzN6OV9IalROZG8/edit>

³⁵² Créditos: Jefe de Gobierno Mauricio Macri Vicejefa de Gobierno María Eugenia Vidal Ministro de Educación Esteban Bullrich Subsecretaria de Gestión Educativa y Coordinación Pedagógica Ana María Ravaglia Directora General de Planeamiento Educativo María de las Mercedes Miguel Gerente Operativa de Currículum Gabriela Azar. Gerencia Operativa de Currículum Directora: Mag. Gabriela Azar. Colaboración en Prácticas del Lenguaje Jimena Dib Silvia Lobello.

³⁵³ Créditos: Jefe de Gobierno Mauricio Macri Vicejefa de Gobierno María Eugenia Vidal Ministro de Educación Esteban Bullrich Subsecretaria de Gestión Educativa y Coordinación Pedagógica Ana María Ravaglia Directora General de Planeamiento Educativo María de las Mercedes Miguel Gerente Operativa de Currículum Gabriela Azar. Gerencia Operativa de Currículum Mag. Gabriela Azar. Especialistas Prácticas del Lenguaje: Jimena Dib, Silvia Lobello.

³⁵⁴ Créditos: Jefe de Gobierno Mauricio Macri Ministro de Educación Esteban Bullrich Subsecretaria de Gestión Educativa y Coordinación Pedagógica Ana María Ravaglia Subsecretario de Gestión Económica Financiera y Administración de Recursos Carlos Javier Regazzoni Subsecretario de Políticas Educativas y Carrera Docente Alejandro Oscar Finocchiaro Subsecretaria de Equidad Educativa María Soledad Acuña Directora General de Planeamiento e Innovación Educativa María de las Mercedes Miguel. Gerencia Operativa de Currículum Directora Mag. Gabriela Azar. Coordinadoras de Educación Primaria Adriana Casamajor Susana Wolman Especialistas Prácticas del Lenguaje: Jimena Dib, Silvia Lobello.

determinado” (DC CABA PL 2C, 2004, p. 659), pero también conforma una “meta de aprendizaje”: “Recurrir a la lectura para cumplir diversos propósitos” (MA PL, 2012, p. 38). Recordamos que “Planificar, textualizar y revisar son los grandes quehaceres del escritor” según Lerner (2001, p. 99), por eso entre los “quehaceres del escritor” de DC CABA PL 1C y 2C (2004) se encuentran: “Anticipar, mientras se está escribiendo, decisiones que habrá que tomar o problemas que pueden presentarse; Revisar el propio texto, mientras se está escribiendo.” (DC CABA PL 2C, 2004, p. 682). No obstante, son también una “meta de aprendizaje”, porque se indica que los alumnos puedan “planificar los textos antes de escribir; revisar y modificar el plan durante la escritura, si fuera necesario” o “revisar sus escritos solo o en colaboración con otros [...]” (MA PL, 2012, p. 39). Además de replicarse como “contenidos” y “metas”, “planificar, textualizar y revisar” son un “objetivo de aprendizaje”, como se especifica para el caso de sexto grado: “Producir los textos siguiendo el proceso de escritura: planificar los textos, revisar por sí mismo sus escritos [...]” (OA, 2014, pp. 134-135). Uno de los elementos distintivos entre los “contenidos”, las “metas” y los “objetivos” es el grado de autonomía alcanzado: si el alumno lo “hace” “por sí mismo” o con “ayuda del docente”: por ejemplo, para quinto grado, “participar, con ayuda del docente del proceso de escritura” (OA, 2014, p. 132).

Al analizar los documentos referidos publicados entre 2012-2014 se advierte una continuidad tanto en las definiciones de política curricular como en sus autorías, con las de los documentos curriculares producidos entre los años noventa y los dos mil. Sin embargo, como una de las variaciones respecto de la producción de esas dos décadas, se destaca la producción de políticas curriculares ligadas a la evaluación. De este modo, se prescriben orientaciones en torno de las “metas” y los “objetivos” a alcanzar por parte de los alumnos, especificadas grado a grado y no por ciclo, es decir, a diferencia de la organización por ciclos de DC CABA PL (2004).

La publicación de documentos relativos a la especificación de “metas” y “objetivos” de “aprendizaje” integra políticas de evaluación más amplias de los años posteriores. A partir de 2017 se reconoce un incremento en la elaboración y publicación de documentos curriculares en el marco de políticas curriculares específicas de la jurisdicción CABA en sintonía con algunas directrices nacionales: la capacitación docente y la evaluación, también impulsadas desde organismos internacionales (OEI ME 2021, 2010; AEL UNESCO, 2016). Entre 2017 y 2019, con continuidad en el 2020, se realiza un dispositivo de capacitación docente en servicio en toda CABA que conlleva la producción de materiales específicos denominado Plan Trienal de Capacitación “Entre Maestros” (en adelante, EM CABA PL, 2017-2019³⁵⁵). Dicho plan cuenta con 21 (veintiún) documentos publicados desde 2017 hasta 2019, y 28 (veintiocho) si se toma el

³⁵⁵ Cuando nos referimos a los documentos publicados entre los años 2017-2019, indicamos entre paréntesis el año, por ejemplo: EM CABA PL (2019).

año 2020. En estos documentos se realiza un deslinde grado a grado del “enfoque de enseñanza” y “propuestas de enseñanza” presentes en el DC CABA (2004), en documentos de desarrollo curricular previos, instancias de formación docente de otras jurisdicciones y también otros programas promovidos por organismos internacionales, como Escuelas del Bicentenario (OEI-IIPE UNESCO). Todos ellos tienen en común su producción a cargo de especialistas de la perspectiva psicogenética y la reiteración de sus posicionamientos históricos y sus lineamientos metodológicos, cifrados en sus “fundamentos”: centralidad del “aprendizaje”, concepción de “sujeto que aprende”, “cooperación” en la “construcción del conocimiento”, características del “objeto de enseñanza”-predominantemente, aportadas desde “investigaciones psicolingüísticas”-enseñanza a través de “proyectos” y el “papel del maestro”-“distinto del habitual”.

Los cuadernillos de EM CABA PL (2017-2019) instrumentan procesos de evaluación a través de los documentos de capacitación derivados de otras producciones documentadas con las que se interseca, y que establecen orientaciones regulativas para dispositivos de evaluación jurisdiccionales como la “pausa evaluativa”³⁵⁶. Se trata de iniciativas de evaluación y capacitación docente en el marco de procesos más amplios como el del Plan de Transformación Educativa³⁵⁷, dentro del que se inscribe, entre otras acciones, la creación de la Universidad de la Ciudad de Buenos Aires (UNICABA).

En 2018 y 2019 se publican los documentos *Progresiones de aprendizajes de Prácticas del Lenguaje* para el primero y segundo ciclo (en adelante, PA CABA PL 1C, 2018; PA CABA PL 2C 2019). En estos se establecen “indicadores” de “progresos” en los “aprendizajes” y tienen, como particularidad que, en gran medida, se les yuxtapone una producción de “investigación” en “evaluación de procesos de lectura y escritura”. Nos estamos refiriendo al trasvase de las publicaciones sobre evaluación de Kaufman (2012, 2016) como un ejemplo más de los modos ya consignados de operativización de la perspectiva psicogenética y su agenciamiento en la política

³⁵⁶ Se trata de un dispositivo de evaluación que alcanza a CABA en su totalidad. Según se informa en el propio EM CABA PL (2019), se desarrolla en 2016 el Proyecto Pausas Evaluativas, a partir de una propuesta de la Dirección de Educación Primaria, con acuerdo de los supervisores escolares. El propósito es obtener información sobre el “estado del saber” de los alumnos y las alumnas de tercero y sexto grado respecto de algunos de los contenidos nodales de Matemática y Prácticas del Lenguaje (EM CABA PL, 2019, p.7). En dicho “proyecto” se proveen materiales, como “ejemplares de cuentos, grillas, claves” que son recibidas desde la Dirección de Educación Primaria y a través de Distritos Escolares. Es decir, se trata de una evaluación programada fuera de las escuelas al igual que las “grillas y claves” de corrección. Si las “grillas y claves” se retiran “antes” de realizar la “pausa” expresamente se “sugiere” que no se tomen como “material para diseñar trabajos previos con los alumnos” (EM CABA PL, 2019, pp.11-12).

³⁵⁷ Información recuperada de <https://www.buenosaires.gob.ar/noticias/horacio-rodriguez-larreta-presento-el-plan-de-transformacion-educativa>

curricular, ya sea en dobles circuitos de retroalimentación y en acciones sinérgicas de carácter ubicuo³⁵⁸.

Respecto del esclarecimiento acerca de cuáles son los “contenidos nodales” (EM CABA PL, 2019, p. 7) que se busca evaluar, podría presuponerse que se trata de “prácticas de lectura, escritura y oralidad” dado que en buena parte de los desarrollos de la perspectiva psicogenética se refuerzan proposiciones que buscan clarificar que los “contenidos” que “ocupan el centro de la escena” (cfr. DC CABA PL, 2004) son, en efecto, “prácticas sociales del lenguaje” (Castedo, 1995, 2003, 2007; Castedo y Torres, 2012; Kaufman, 2007, 2012; Lerner, 2001, Perelman et al., 2011). Sin embargo, cabe destacar que en los documentos PA CABA PL 1C y 2C (2018-2019) no se retoman dichas aclaraciones acerca de los contenidos para nominarlos “prácticas”, siempre entendidas como “comportamientos” o “lo que hacen los lectores escritores expertos” (cfr. Lerner, 2001). Más bien, y en correspondencia con los posicionamientos teóricos históricos efectivos de la perspectiva -independientemente de sus retorizaciones-, a la hora de delinear qué se concibe como lectura y escritura, se retoman, como decíamos más arriba, los desarrollos angloamericanos provenientes de la psicolingüística y de la psicología. A propósito, en PA CABA PL 2C (2019) se explicita que se “concibe la lectura como una práctica social que consiste en la interacción entre lector y texto, en cuyo transcurso ese lector desarrolla varios procesos cognitivos, pone en juego estrategias de complejidad diversa, para llegar a comprender el texto”, “anticipar [...] elaborar inferencias [...]” (p. 19). En cuanto a la escritura, se plantea que esta “implica un largo proceso que se inicia con una planificación, continúa con la puesta en texto que, por lo general, demanda múltiples revisiones y la producción de sucesivos borradores” y “con variadas intencionalidades comunicativas y dirigidas a destinatarios diversos” (PA CABA PL 2C, 2019, p. 31). De acuerdo con lo expuesto, y tal como lo hemos puntualizado en distintas oportunidades en esta tesis, se nombra la lectura y escritura como “práctica social” pero se la concibe en los

³⁵⁸ Por ejemplo, en nota al pie del PA CABA PL 1C (2018, p. 67) se hace referencia a una producción de Kaufman y Lerner (2015) en el marco del Postítulo Alfabetización en la Unidad Pedagógica, puntualmente al Documento Transversal n° 3 *Escribir y aprender a escribir*. El entrecruzamiento de producciones provenientes de distintos ámbitos, jurisdicciones, programas, tipos de producción, con convergencia de significados y conceptos entrelazados, encauzados en distintas políticas curriculares, constituyen acciones sinérgicas de carácter ubicuo. Los PA CABA PL (2018, 2019) están conformados por trasvases literales de una producción resultante de una “investigación para diseñar instrumentos evaluadores de los aprendizajes de los niños” en el marco del programa “Proyecto Escuelas del Futuro” de la Universidad de San Andrés, financiado por fundaciones como Bunge y Born, Ethos, Cepas, Familia Galperín y Fundación del Pilar (Kaufman, 2012, p. 11). El programa consiste en el suministro y apoyo de estrategias de intervención a través de la asunción del “liderazgo” del “equipo directivo” que fomente “iniciativas individuales” para que cada docente “potencie lo mejor de sí”. Mediante la proposición de “estrategias” se busca que el “coordinador de ciclo y o área facilite el desarrollo de una línea de gestión intermedia”. También asistir en la “construcción de un sistema indicadores de gestión” (información recuperada de <http://premio.fundacionlanacion.org.ar/2007/2007practicas/080.php>). La Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés cuenta con otros programas de desarrollo de “liderazgo” como “Líderes para el aprendizaje”, en articulación con otros organismos, fundaciones y asociaciones civiles, como “Proyecto Educar 2050”. Para más información consultar <https://educar2050.org.ar/directores-2050/>

términos de un proceso cognitivo. Como puede comprobarse al repasar las concepciones de lectura y escritura esgrimidas en su “presentación” (PA CABA PL 1C, 2018, p. 19; PA CABA PL 2C, 2019, p. 31), se advierten estrechas correspondencias más bien con los “procesos cognitivos” que con las “prácticas sociales”, cuestión que expresa coherencia con las posiciones históricas de la perspectiva psicogenética, sobre todo, en sus producciones académicas más que en las curriculares. Estas además son también consistentes con la postulación de la formación de “lectores y escritores competentes”, referencia que se arrastra académica y curricularmente desde los noventa y se mantiene invariable, incluso, en el propio documento que plantea que se pretende “formar escritores competentes a lo largo de toda la escolaridad” (PA PL 2C, 2019, p. 31).

El desajuste entre nominación y concepción efectiva en cuanto a la lectura y la escritura parece estar salvado, al menos en parte, en el documento, por cuanto este expresa que “la puesta en juego de estrategias [de lectura]” no “da cuenta de todo lo involucrado en la práctica social” (PA CABA PL 2C, 2019, p. 19), pero las “limitaciones de este documento no permiten incluir la dimensión social de la lectura” (PA CABA PL 1C, 2018, p. 21; PA CABA PL 2C, 2019, p. 19). Se remite -sin referenciarlo- a las explicaciones de Lerner (2001) sobre la “dimensión individual y social de la lectura” (p. 97) presentes -como una de las recurrentes yuxtaposiciones o trasvases- en el DC CABA PL 2C (2004, p. 657). En consonancia con los marcos teóricos efectivos y predominantes desde los que se parte para evaluar las “progresiones de aprendizajes”, esto es, los desarrollos angloamericanos de psicolingüística y la psicología cognitiva sobre lectura y escritura, en cruce con el textualismo cognitivista (cfr. Cuesta, 2019) se proponen diseños de listados y grillas con indicadores de “estrategias lectoras”, “sistema de escritura”, “escritura”, “conocimiento ortográfico” y “reflexión sobre la lengua” (PA CABA PL 1C, 2018, pp. 23, 49, 67; PA PL 2C, 2019, pp. 21, 33, 48 y 62). Mientras se avanza en el contenido de los documentos, pueden detectarse cuantiosas yuxtaposiciones o trasvases literales de la producción de Kaufman (2012, 2016). Como ejemplos de algunos de ellos, se destacan la “localización de información”, “descubrimiento de correferencias” y “realización de inferencias” (Kaufman, 2012, p. 97; PA CABA PL 1C, 2018, p. 24; PA CABA PL 2C, 2019, p. 21). Asimismo, “sistema de escritura” en “escritura de palabras” (Kaufman, 2012, p. 52; PA CABA PL 1C, 2018, p. 83) y “nombre propio” (Kaufman, 2012, p. 35; PA CABA PL 1C, 2018, p. 79) o los “niveles de conceptualización” con idénticas imágenes a partir de las cuales “escribir palabras” (Kaufman, 2012, pp. 18, 33; PA CABA PL 1C, 2018, pp. 70 y 79).

En suma, respecto de los documentos MA CABA PL (2012), OA CABA PL (2014) y PA CABA PL (2018-2019) se retoman los posicionamientos históricos de la perspectiva psicogenética en su agencia de la política curricular, esta vez, como variación histórica, delineando con los insumos de su propia producción las políticas de evaluación desarrolladas por

el gobierno del PRO³⁵⁹ (2007 y continúa) intensificadas a partir del Plan de Transformación Educativa (2017). En la medida en que las políticas de evaluación referidas forman parte del desarrollo curricular, y que estos se enmarcan en acciones e iniciativas de política nacionales e internacionales, que hacen al contexto de influencia, es necesario atender a dos hitos de este tramo del ciclo de políticas. Nos referimos a la actualización del DC CABA PL 1C³⁶⁰ (2019) y los documentos de las políticas de capacitación docente masiva (EM CABA PL, 2017-2019) que retoman a este último (y al proceso precedente) y los documentos de evaluación. Durante el año 2019 se difunde una “versión preliminar” del DC CABA PL 1C (2019)³⁶¹. Este documento de 144 páginas no supone un cambio o ruptura significativo de directrices en relación con la política curricular previa, sino que la retoma y profundiza en su aglomeración de significados y conceptos entrelazados, proposiciones de alcance deontológico, presencia de eslóganes educacionales, anteriormente descritos y explicados.

De modo similar, los autores del DC CABA PL 1C (2019) son referentes la perspectiva psicogenética, y han participado del contexto de producción de política curricular en CABA y en PBA, en la periodicidad que va desde 1993 hasta la actualidad en la primera jurisdicción y desde 2007 en adelante en la segunda. No obstante, la producción del DC CABA PL 1C (2019) presenta algunas particularidades a las que conviene atender. En primer lugar, el contexto de influencia, entre cuyos rasgos principales pueden mencionarse las iniciativas manifiestas del gobierno nacional a cargo del presidente Macri (2015-2019) y las políticas educativas nacionales respecto de la evaluación de alumnos y docentes a través de las Pruebas Aprender (2016-2019) a las que el gobierno de CABA -del mismo signo político desde 2007- suscribe. A nivel jurisdiccional, y en el marco del Plan de Transformación Educativa, la decisión a partir de 2017 de crear la

³⁵⁹ Gobierno caracterizado por su abierto enfrentamiento con los gremios docentes, los recortes presupuestarios porcentuales en la educación pública, el no aseguramiento de vacantes en ciertos niveles del sistema educativo, el embate contra los Institutos de Formación Docente.

³⁶⁰ Durante el último tramo de realización de esta tesis en abril de 2020 no se ha publicado la versión preliminar correspondiente al segundo ciclo, por eso, no la presentamos en el análisis.

³⁶¹ Créditos: Jefe de Gobierno Horacio Rodríguez Larreta. Ministra de educación e innovación María Soledad Acuña. Subsecretario de Planeamiento e innovación educativa Diego Javier Meirinho. Director General de Planeamiento educativo: María Constanza Ortiz. Gerente operativo de currículum Javier Simón. Subsecretaria de coordinación Pedagógica y equidad educativa Andrea Fernanda Bruzos Bouchet. Subsecretario de carrera docente y formación técnica profesional Jorge Javier Tarulla. Subsecretario de Gestión económico financiera y administración de recursos Sebastián Tomaghelli. Gerente Operativo de Currículum Javier Simón. Equipo de generalistas Nivel Primario: Marina Elberger (coordinadora), Marcela Fridman, Patricia Frontini, Silvia Grabina, María Laura Malia. Equipo Prácticas del Lenguaje: Jimena Dib (coordinadora), Diana Grunfeld, Flora Perelman, María Eugenia Heredia y Gabriela Rubinovich, sobre la base del área de Prácticas del Lenguaje del Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Primer ciclo de la Escuela Primaria/Educación General Básica. GCABA, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 2004, elaborado por: Delia Lerner (coord.), Mirta Castedo, María Elena Cuter, Silvia Lobello, Liliana Lotito, Nelda Natali, María Elena Rodríguez, Mirta Torres y Hilda Weitzman de Levy. Producción de “Recorridos literarios” Equipo Escuelas Lectoras Diego Carballar (coordinador), Noelia Lynch, Sabrina Martín.

Universidad de la Ciudad de Buenos Aires (UNICABA). Esta es la institución que se haría cargo de la formación de docentes, hecho que supuso una organización y lucha gremiales de los 29 profesorado de CABA en pos de impedir esta iniciativa que, finalmente, fue sancionada a fines de 2018. A su vez, estos hechos no pueden sustraerse tampoco de la declarada voluntad de alineación con organismos internacionales a través del financiamiento externo del FMI a partir de 2018, y la intención del gobierno nacional de ingresar a la OCDE.

Luego, constituye otro de los hechos a atender la proliferación de documentos y políticas de evaluación en las que se inscribe la producción del DC CABA PL 1C (2019). Durante los últimos cuatro años (2016-2020) se producen para el área Prácticas del Lenguaje un total de 34 (treinta y cuatro) documentos de capacitación: 28 (veintiocho) de ellos del Plan Trienal de Capacitación Entre Maestros: 1° a 7° grado (uno por cada grado), es decir, 7 (siete) por cada uno de los 7 (siete) grados, en los años 2017, 2018, 2019 y 2020, respectivamente. También se publica 1 (uno) Diseño Curricular, 2 (dos) documentos de evaluación *Progresiones de aprendizaje* (uno para primer ciclo y otro para el segundo) y 3 (tres) documentos *Propuestas didácticas: Analizar variedades que usamos* (2018)³⁶², *¿Ortografía? ¿Para qué?* (2018)³⁶³ y *Las lenguas que somos* (2019)³⁶⁴. Si incluimos en este proceso los tres documentos de los cuales los últimos dos hacen a la política de evaluación (EE CABA 2C, 2012; MA CABA PL, 2012; OA CABA PL, 2014) se cuentan en total con 37 (treinta y siete) documentos publicados.

Por último, y al revisar la proliferación de documentos publicados por el Ministerio de Educación e Innovación de CABA a través de sus organismos (Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa, su Dirección de Planeamiento Educativo y Gerencia Operativa de Currículum), se observa un caso que resultaría comparable -por su envergadura- al de la producción curricular desde mediados de los noventa a mediados de los dos mil. Se trata de un nuevo período de *sobredeterminación del discurso curricular* en la construcción de una *voz oficial sobre la enseñanza*³⁶⁵ (Batiuk, 2005; Batiuk Pérez y Merodo González, 2009; Dussel, 2006; Merodo, 2006).

³⁶² Documento elaborado por Beresñak, Mariana et al. (2018) disponible en https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/pdp_practicas_del_lenguaje_lenguas_que_somos_doc_ente_-_final_0.pdf

³⁶³ Documento elaborado por Dib, Jimena (2018) disponible en https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/pd_practicas_del_lenguaje_ortografia_docente.pdf

³⁶⁴ Documento elaborado por Beresñak, Mariana et al. (2019) disponible en https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/pdp_practicas_del_lenguaje_lenguas_que_somos_doc_ente_-_final_0.pdf

³⁶⁵ Al respecto señala Dussel (2006): “Podríamos señalar una paradoja: pese a que se es consciente que la letra escrita tiene menos poder del que se creía, hay una producción de documentos y de textos para orientar la práctica como nunca antes. Se habla, en varios documentos analizados, de una cierta ‘hipertrofia

En este marco de sobredeterminación de regulaciones codificadas en textos de política curricular, el DC CABA PL 1C (2019) recoge las directrices inscriptas en las primeras experiencias de la perspectiva psicogenética, esto es, los “fundamentos” (Lerner de Zunino, Muñoz de Pimentel, Palacios de Pizani, [1987] 1994, p. 16): “la concepción de aprendizaje, sujeto, cooperación y objeto de conocimiento”, “los aportes de los estudios psicolingüísticos” (pp. 16-24) e “ideas” que incluyen -además de las anteriores- el “papel del maestro” (Teberosky, 1984, p. 1). Se reintroducen los “fundamentos” e “ideas” en el “enfoque de enseñanza”: “objeto de enseñanza”, “ideas de los niños”, “trabajo colaborativo” y “leer y escribir en medios digitales” (DC CABA PL 1C, 2019, p. 12). El DC CABA PL 1C (2019) no constituye una novedad en términos de una reactualización nodal de la perspectiva psicogenética y su agenciamiento en la política y producción curricular. De hecho, explícitamente es mencionado que se “retoma y profundiza el enfoque de enseñanza del Diseño Curricular de 2004” (p. 12), que expresa una “toma de posición” acerca de “poner en primer plano el uso que los niños hacen de la lengua oral y escrita en contextos reales de producción” por sobre la “descripción de formas gramaticales o ejercicios de corrección lingüística” (pp. 12-13). Incluso, se vuelven reiteradas las recuperaciones de las aglomeraciones de significados, proposiciones de alcance deontológico y conceptos entrelazados ya codificados en los documentos curriculares de la década de los noventa y dos mil. Entre ellos, “introducir a los niños en el mundo letrado y no en el conocimiento de las primeras letras” (pp. 13-14), “[que] ingresen en la cultura escrita”, “[poniendo] énfasis [...] en lo que hacen lectores, escritores y hablantes”, “[ya que] se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo”, “[como lo] han mostrado las investigaciones psicolingüísticas” (pp. 13-14). Se consideran “objetos de enseñanza” las “prácticas” que son “productos sociales que se desarrollan sociohistóricamente” (DC CABA PL 1C, 2019, p. 17), de allí que se manifieste el vínculo entre la “lectura, escritura y oralidad” y los “medios digitales”, por ello, se requiere que los niños produzcan textos “en papel y también en pantalla” a través de “proyectos” en los que “leen y producen textos, audios y videos de cuentos con brujas” (p. 19). No resultan novedosas estas postulaciones en términos del conocimiento de los lineamientos de un “nuevo” diseño curricular que, como se resalta, “retoma y profundiza” el DC CABA PL 1C y 2C (2004). Se “retoma y profundiza”, asimismo, una producción curricular previa al DC CABA PL 1C y 2c (2004), como el Pre-DC CABA PL (1999) y también los documentos del proceso de actualización curricular (1995-1999) a la hora de ratificar la reconfiguración disciplinar desde las esferas de política

normativa’: la norma viene a asumir un carácter de resolver los problemas y de orientar las prácticas que lleva a una yuxtaposición y proliferación de regulaciones, y de agencias que se superponen y desautorizan en sus poderes de mando y orientación” (p. 11). Una de estas superposiciones se refleja, por ejemplo, en que a nivel nacional desde 2004 el área se denomina Lengua -también así denominada a partir de la LFE (1993) y en Ciudad de Buenos Aires, desde 1999 se publican documentos con la denominación Prácticas del Lenguaje.

curricular. Así, al justificar el “sentido formativo” de las “prácticas del lenguaje” en la escuela, se cita un extracto del Pre- DC CABA PL (1999):

“Prácticas del Lenguaje”, una denominación novedosa cargada de antiguas resonancias. Rescatar el clásico “Lenguaje” para sustituir la “Lengua” usual, poner en primer plano de la escena escolar las prácticas del lenguaje y subrayar el carácter plural de esas prácticas... Es mucho más que un simple cambio de nombre, es un cambio de nombre que encarna un proyecto de acción: el de formar a todos los ciudadanos como sujetos de las prácticas sociales del lenguaje. Una consulta al diccionario es suficiente para mostrar la diferencia entre poner énfasis en la lengua o ponerlo en el lenguaje: la primera es definida como “conjunto de palabras del lenguaje hablado o escrito propio de un pueblo” o como “reglas del idioma de una nación”; del segundo se dice que es el “empleo de la palabra para expresar ideas”, que es la “expresión de los pensamientos y sentimientos por medio de la palabra; discurso, estilo, manera de expresarse”. En tanto que el término “lengua” remite ante todo al sistema gramatical y lexical, optar por la denominación “lenguaje” supone poner en primer plano la manera en que se utiliza ese sistema para pensar, para interactuar, para producir ciertos efectos en los otros o incidir sobre las situaciones, para construir saberes. El lenguaje no es reducible a la lengua. Pensar en “lengua” es poner el acento en el objeto; pensar en “lenguaje” es poner el acento en las prácticas del sujeto (p. 157).

Respecto de las consideraciones posibles de ser efectuadas a partir de la lectura de este extracto, destacamos dos aspectos que integran para nosotros parte de una estrategia de autovalidación conformadora del carácter histórico de la perspectiva psicogenética al agenciarse en la política curricular. Y de manifiesta continuidad. El primero es la recurrencia de y a las aglomeraciones de significados, conceptos y proposiciones de alcance deontológico distintivas de la perspectiva psicogenética, constitutivos, a esta altura, de un lenguaje propio como voz oficial en torno del “objeto de enseñanza”. Nos hemos referido a este asunto en más de una oportunidad en esta tesis, por cuanto adquiere un carácter más retórico-persuasivo que elucidario y, por lo tanto, ligado al control simbólico. En segundo lugar, amerita mencionar de qué modos se produce la argumentación en favor del intento de reconfiguración disciplinar. Un aspecto es de qué manera se dirimiría la puesta del “énfasis” o “acento” en el “objeto de enseñanza” lengua/lenguaje a partir del uso o “consulta” en el “diccionario”. Resulta una suscripción reiterada a proposiciones de carácter deshistorizante propio del lenguaje de las reformas en tanto esquivan, al no elucidarse como afirmaciones, su debida inscripción en las distintas tradiciones metodológicas históricas que se reconocen como de enseñanza de la lengua y a las cuales, en una ominosa y opaca referencia, se busca aludir y superar. Simultáneamente, es llamativo el hecho de referenciarse en el Pre-DC CABA PL (1999), un documento publicado dos décadas antes, por cuanto, por un lado, evidencia la invariabilidad de los núcleos vertebradores del “enfoque de enseñanza” del “nuevo” DC CABA PL 1C (2019). Con claridad, lo que lo convierte en “nuevo” no sería un cambio en las regulaciones de la política curricular. Volvemos sobre este punto luego. Por otro lado, lo que resulta digno de atención, además de la invariabilidad de los lineamientos y contenidos de las regulaciones curriculares después de veintisiete años de permanencia en el sistema educativo de

CABA, es su ratificación, “retome y profundización”, pero como evidencia de las posibles limitaciones de su carácter de norma oficial, en las realizaciones cotidianas del trabajo docente. Al respecto, Rockwell señala que es posible leer la norma como “evidencia de lo contrario” (Rockwell [2002], 2018, p. 341; 2009, pp. 168-169). Podríamos pensar, entonces, de acuerdo con la autora, por qué se vuelve a enfatizar, esta vez con un documento de hace dos décadas -y casi tres si se incluyen los documentos del proceso de actualización curricular (1995-1999)-, transcripto en una extensión de trece páginas, el “enfoque de enseñanza”. Pero volvamos a establecer algunas referencias al “nuevo” DC CABA PL DC (2019), con la debida aclaración de que no realizamos un análisis en profundidad en tanto retoma nuclearmente la estructura, contenido y lineamientos generales de los documentos curriculares previamente confeccionados y publicados desde 1993 hasta la actualidad y que hemos ya estudiado. Nos limitamos a señalar los aspectos que consideramos como resemantizaciones y que dan cuenta de la especificidad histórica del documento. Entre los aspectos reiterativos, se encuentran el ya mencionado reforzamiento de la explicitación del “objeto de enseñanza”. También las referencias a significados movilizados en proposiciones de alcance deontológico, entre las que se halla la de “democratización de las prácticas de la lectura y la escritura” (p. 130), el ingreso de los niños al “mundo letrado” (p. 15) o a la “cultura escrita” (pp. 17, 22, 25, 60) pero resignificados porque habría que considerar dichas “prácticas” en “medios digitales” (p. 17). Respecto del DC CABA PL (2004) el documento de 2019 presenta consideraciones, desde los mismos marcos de la perspectiva psicogenética, acerca de la “lectura y escritura en medios digitales” (DC CABA PL 1C, 2019, pp. 61, 78, 86 y 94) en sintonía con su tematización en diversos trabajos (Ferreiro y Kriscautzky, 2014; Perelman, 2008; Perelman et al., 2011;) que, además, se ajustan a requerimientos de los organismos internacionales (OEI ME 2021, 2010, p. 239) con cuyas iniciativas se ha articulado (por ejemplo Escuelas del Bicentenario, OEI-IIPE UNESCO).

En cuanto a los contenidos de enseñanza, si bien la denominación “quehaceres” se mantiene presente (DC CABA PL 1C, 2019, pp. 61, 68, 77 y 120) en los listados de “contenidos” directamente se nominalizan a partir de un listado de “prácticas” desde lo que ahora son “ejes”³⁶⁶: “práctica de la lectura”, “práctica de la escritura”, “hablar en la escuela”, “reflexión sobre el lenguaje”. Ya hemos señalado la vigencia de las nociones de “proceso de lectura” (DC CABA PL 1C, 2019, p. 80) y escritura (DC CABA PL 1C, 2019, p. 73, 93) que son las que efectivamente se evalúan (cfr. PA CABA PL 1C, 2018; PA CABA 2C, 2019). Cabe mencionar que en el documento se plantea que la “interacción”³⁶⁷ es un objeto de conocimiento y que su “tratamiento

³⁶⁶ La organización del área en “ejes” está presente en el DC MCBA L (1981) como “eje de estudio del discurso” y del “perfeccionamiento del uso lingüístico”, también se recupera esta organización en el DC MCBA L (1986), los CBC (1995-1996) llamados “bloques” y los NAP (2004) denominados “ejes”.

³⁶⁷ La explicitación de las acciones a través de las cuales se manifiesta la “cooperación” o la “interacción” -esta última como “objeto de conocimiento”- junto con los significados a estas asignados, respecto de los

didáctico” es “relevante” en la “formación para el ejercicio de la ciudadanía” (DC CABA PL 1C, 2019, pp. 53-54).

Previamente a la enunciación de los “contenidos” que en el DC CABA PL 1C (2019) se desglosan grado por grado (DC CABA PL 1C, 2019, pp.70-71, 77-78) se explicitan los “objetivos” y “metas” de “aprendizaje”, remitiendo a una producción curricular previa: MA CABA PL (2012) y OA CABA PL (2014). En relación con estos, y en aval del dispositivo “Pausa evaluativa”, se realizan consideraciones acerca de la evaluación (DC CABA PL 1C, 2019, p. 127) a partir de indicadores de lectura y escritura, algunos de los que se nominan con una sostenida referencia a la perspectiva psicogenética y su agenciamiento en la producción curricular. Como el caso de referir a los indicadores como “comportamiento” (pp. 129-130). En tanto son explicitados repertorios de indicadores de “comportamiento”, queda clara la continuidad de un proyecto de formación en competencias que establece “ítems de comportamientos” (cfr. Díaz Barriga, 2014), pues retoma y profundiza las definiciones y concepciones efectivas ya presentes en las décadas previas.

Otros aspectos que vale la pena subrayar como variaciones dentro de la continuidad expresada en el agenciamiento en la política curricular por parte de la perspectiva psicogenética es el énfasis puesto en sus desarrollos sobre la alfabetización como adopción de un marco teórico metodológico exclusivo entre otros. Este énfasis se verifica no solamente en el reimpulso de la difusión de los “niveles de conceptualización de los niños” (DC CABA PL 1C, 2019, p. 41) sobre el “sistema de escritura” en “cómo piensan los niños la escritura” (DC CABA PL 1C, 2019, p. 35), sino la tipificación de “intervenciones del docente” según las “hipótesis” y dichos “niveles” (DC CABA PL 1C, 2019, pp. 42-46).

Por otra parte, en el nivel de la materialidad del texto y el protocolo de lectura se destaca la edición del documento en términos multimediales: texto verbal, videos, íconos, entre otros recursos. Buena parte de ellos refuerzan el carácter de ubicuo de la publicación del documento en

efectos que tendrían para la “formación ciudadana” y la “construcción del conocimiento”, sumadas a las efectivas concepciones de lectura y escritura -que son las que son evaluadas- remiten a la estandarización de *competencias clave* de OCDE (2005) por las notorias convergencias manifiestas entre unas y otras. Por ejemplo, esto se observa en la ya mencionada “competencia lectora” y sus ítems de evaluación por parte de PISA, “capacidad para recuperar información, para inferir nueva información a partir de la lectura realizada, para relacionar los contenidos leídos con otros” (OCDE, 2008, p. 8), convergentes con “localizar información, realizar inferencias y descubrir correferencias” (ya referidas en PA CABA PL, 2018-2019). Además, la centralidad de la “reflexión” como “corazón de las competencias clave” (OCDE, 2005, p. 7) y la presencia que tiene en las referidas “situaciones de reflexión”, “objeto de reflexión”, “reflexión sobre el lenguaje” con, por lo menos, 88 (ochenta y ocho) menciones de los términos “reflexión”, “reflexionar” y “reflexiones” en el DC CABA PL 1C (2019). Si para el DC CABA PL 1C (2019) la “interacción” es “objeto de conocimiento”, resulta convergente el planteo con el de OCDE (2005) en tanto son competencias “interactuar en grupos heterogéneos” (OCDE, 2005, p. 11), “relacionarse bien con otros” y “cooperar” (p. 12), además de “actuar de manera autónoma” (p. 13), todas ellas en cuanto “demandas de la vida moderna” (p. 5).

el marco de acciones sinérgicas (publicación de otros documentos, políticas de capacitación y evaluación, entre otras). Al ensayar los posibles recorridos que habilitarían los recursos puestos en juego en el documento todos reenvían de una u otra manera a producciones de la propia perspectiva psicogenética que circulan a manera de flujos en distintos cauces de programas y propuestas de formación, ramificados e intersecados en distintas jurisdicciones. De allí, el carácter de ubicuidad.

En suma, el DC CABA PL 1C (2019) efectivamente -y empleamos sus propios términos- “retoma y profundiza” el DC CABA PL (2004) y tres décadas de producción curricular previas. Las continuidades se expresan en el “enfoque de enseñanza”, los contenidos nominalizados como “prácticas” -pero con un predominio en las concepciones en tanto “procesos”-, las referencias a los propósitos de “democratización”, “ingreso al mundo letrado y cultura escrita”, las objeciones a los contenidos “declarativos”. Todas estas continuidades retoman los “fundamentos” e “ideas” de la perspectiva psicogenética en sus producciones históricas, de inicio de los años ochenta con sus variaciones en los noventa, sobre todo a partir de su agenciamiento en la política curricular. Como variaciones se hallan en el DC CABA PL 1C (2019) el desglose grado por grado de “objetivos”, “contenidos” y “metas”, también la “interacción” como “objeto de conocimiento” y una mayor presencia de los “medios digitales” en relación con las “prácticas de lectura y escritura” que en el DC CABA PL (2004). Ocupan un lugar de relevancia las explicaciones acerca de la alfabetización en los términos históricos de la perspectiva psicogenética desde fines de los setenta, junto con prescripciones acerca de la “intervención docente”, recuperando, en todas maneras, la explicitación de repertorios de intervenciones documentadas en los mismos inicios de la producción curricular como EE MCBA (1993), veintisiete años después.

Hemos señalado en más de una oportunidad de qué forma los lineamientos y modos de operacionalización de la política curricular en la cual se agencia la perspectiva psicogenética se ha mantenido con autonomía respecto de los mandatos de gobierno. Sin embargo, de manera incipiente a partir de 2012 y pronunciada desde 2017 hasta la actualidad, observamos una sobredeterminación de la producción curricular en la construcción de una voz oficial sobre la enseñanza. Si bien los documentos constituyen en sí políticas como textos a su vez estos documentos son inscriptos y vehiculados en dispositivos de formación docente continua, como las capacitaciones de alcance masivo. Nos referimos a que además de los ya analizados planes de estudio del PEP (P6635/09 y PCI 2015), la oferta de capacitación docente, los programas socioeducativos y el desarrollo de políticas de evaluación, la proliferación documental³⁶⁸ que

³⁶⁸ Puede consultarse la página web de la Dirección de Primaria para observar el cuantioso número de publicaciones y documentos diversos, incluso los provenientes de otras esferas de producción como las de Escuelas del Bicentenario (OEI-IPPE UNESCO), que, como hemos mencionado, tienen en común las autorías y contenidos propios de la perspectiva psicogenética:
<https://direccionprimaria.wixsite.com/caba/cuadernillos-de-capacitacion>

venimos consignando se inscribe, impulsa y vehicula en dispositivos recursivos de formación docente. La puesta en acto de políticas curriculares supone acciones sinérgicas de carácter ubicuo en procura de la implicación de los docentes en la pretensión dominante codificada y movilizadora en los documentos.

Ya adelantamos el análisis de uno de los dispositivos a través de los que se movilizan recursos documentales es la propuesta de capacitación intensiva en el área de Prácticas del Lenguaje de alcance masivo denominada Plan Trienal de Capacitación Entre Maestros (2017-2019; 2020 y continúa). El dispositivo da cauce a la continuidad de orientaciones provenientes de la perspectiva psicogenética que se agencia en la política educativo-curricular por medio de la publicación de documentos que presentan algunas características peculiares a destacar. La primera es su profusión ya que, en efecto, como hemos señalado, los documentos de cada uno de los años del Plan Trienal 2017, 2018, 2019 y su continuidad en 2020, en sus relaciones con MA CABA PL (2012), OA CABA PL (2014), PA CABA PL 1C (2018) y PA CABA PL 2C (2019) y DC CABA PL 1C (2019) suman un total de 28 cuadernillos. Esto se debe, en parte, a que uno de los rasgos que asume la producción de política curricular, a diferencia de la organización por ciclos en el DC CABA PL 1C y 2C (2004), es el hecho de retomar la distribución por grados (28 documentos de EM CABA PL, 2017-2020 más los otros cuatro documentos), como en los diseños curriculares jurisdiccionales de 1981 y 1986.

Los cuadernillos de EM CABA PL (2017-2019) (y también 2020), publicados año tras año presentan continuidades, pero también variaciones de sus contenidos. Si bien todos los cuadernillos retoman la producción curricular previa, los documentos de 2017 y 2018 intensifican el suministro de repertorios de instrumentos de programación didáctica: la “planificación anual”, la “planificación del proyecto”, “horario semanal”, grillas de evaluación para la identificación de “progresos” en los aprendizajes. Los cuadernillos editados en 2019 se articulan en su materialidad y contenidos a partir de la centralidad de la evaluación, puntualmente de la denominada “Pausa evaluativa”. Por su parte, los documentos publicados en 2020 no solo retoman los contenidos y orientaciones de los cuadernillos anteriores, sino que refuerzan el contenido explicativo acerca de los objetos que tratan en la actualidad, como de las especificidades que hacen a su variación.

Al analizar los cuadernillos del Plan Trienal de Capacitación Entre Maestros de primer grado (de ahora en más, EM CABA PL 1G), encontramos que son documentos que poseen una extensión aproximada de entre 30 y 40 páginas. Como elementos presentes en los documentos

correspondientes a 2017³⁶⁹, 2018³⁷⁰ vehiculan propuestas históricas propias de la perspectiva psicogenética como el “proyecto de Cancionero” (Lerner de Zunino, Muñoz de Pimentel y Palacios de Pizani, [1987] 1994) (EM PL 1G, 2017, p. 8), “leer un texto que se sabe de memoria” o “rescritura de cuentos y recomendaciones” (p. 8). El cuadernillo de 2019³⁷¹ focaliza en la “evaluación”, retomando el documento PA CABA PL 1C (2018) y el DC CABA PL 1C 2019, mientras que el de 2020³⁷² se centra en la “reflexión sobre el lenguaje”.

Al recorrer los documentos se advierten alusiones a proposiciones representativas de la perspectiva psicogenética: “modalidades organizativas” como “actividades habituales, secuencias didácticas y proyectos” (EM PL 1G, 2017, p. 8), la construcción del “ambiente alfabetizador” (p. 12), el trabajo con el “nombre propio” (p. 13), las “situaciones básicas de lectura y escritura”, “por sí mismos”, “a través del maestro” (p. 22). Prácticamente no se realizan remisiones a “contenidos”, sino a “actividades” o “etapas del proyecto”. Se retoman consideraciones sobre los comportamientos nominalizados como modos de actuar o se asignan categorizaciones ontológicas relativas al tenor de la formación: “los niños [...] actúan como lectores y escritores”, “desempeñarse como lectores y escritores”, “formar a todos los niños como practicantes de las culturas escritas [...] sosteniendo los propósitos [que llevan a los lectores y escritores expertos a leer y a escribir” (EM PL 1G, 2017. p. 22). Cabe resaltar la pluralización de “cultura escrita” a “culturas escritas” pero catalizada con la referencia que retrotrae el planteo de sus

³⁶⁹ Entre los créditos figuran: Jefe de Gobierno Horacio Rodríguez Larreta; Vice Jefe de Gobierno: Diego Santilli. Ministra de Educación e Innovación Soledad Acuña; Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa (SSPLINED) Diego Meiriño; Dirección General Escuela de Maestros (DGESM) María Lucía Feced Abal. Coordinación: Silvia Lobello y Jimena Dib Especialistas: Fernanda Aren, Flavia Caldani, Liliana Cerutti, Diego Chichizola, Vanina Estévez, Silvia Faerverger, María Forteza, Ianina Gueler, Eugenia Heredia, Flora Perelman, Juliana Ricardo, Viviana Silveyra, Sandra Storino y Emilse Varela.

³⁷⁰ Entre los créditos figuran: [Jefe de Gobierno Horacio Rodríguez Larreta; Vice Jefe de Gobierno: Diego Santilli] Dirección General Escuela de Maestros (DGESM) María Lucía Feced Abal. Equipo de Prácticas del lenguaje: Fernanda Aren Flavia Caldani Liliana Cerutti Jimena Dib Vanina Estévez Silvia Faerverger María Teresa Gómez Ianina Gueler Eugenia Heredia Silvia Lobello Flora Perelman Juliana Ricardo Viviana Silveyra Sandra Storino Emilse Varela.

³⁷¹ Entre los créditos figuran: [Jefe de Gobierno Horacio Rodríguez Larreta; Vice Jefe de Gobierno: Diego Santilli. Ministra de Educación e Innovación Soledad Acuña; Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa (SSPLINED) Diego Meiriño; Dirección General Escuela de Maestros (DGESM) María Lucía Feced Abal. Prácticas del Lenguaje Coordinación: Silvia Lobello y Jimena Dib Especialistas: Fernanda Aren, Flavia Caldani, Liliana Cerutti, Diego Chichizola, Vanina Estévez, Silvia Faerverger, María Forteza, Ianina Gueler, Eugenia Heredia, Flora Perelman, Juliana Ricardo, Viviana Silveyra, Sandra Storino y Emilse Varela. Colaboración de Laura Lapolla, Pablo Fassi y Lucía Folcini.

³⁷²Créditos. Autoridades: Jefe de Gobierno Horacio Rodríguez Larreta; ViceJefe de Gobierno: Diego Santilli. Ministra de Educación e Innovación: María Soledad Acuña; Subsecretaría de Carrera Docente (SSCDOC): Manuel Rodrigo Vidal; Dirección General Escuela de Maestros (DGESM): Oscar Mauricio Ghillione; Equipo de Educación Primaria Coordinación Pedagógica: Adriana Díaz. Coordinación: Silvia Lobello y Jimena Dib Especialistas: Fernanda Aren, Flavia Caldani, Liliana Cerutti, Vanina Estévez, Silvia Faerverger, Pablo Fassi; Lucía Folcini, María Forteza, Eugenia Heredia, Flora Perelman, Juliana Ricardo, Viviana Silveyra, Sandra Storino y Emilse Varela.

caracterizaciones históricas de uniformización, homogeneidad y universalización: “en la escuela es imprescindible tener como referencia el sentido social que las prácticas de lectura y escritura tienen fuera de ella, sosteniendo los propósitos que llevan a los lectores y escritores expertos a leer y escribir” (p. 22). Esto último, muestra la continuidad de la histórica negación de la perspectiva y su agenciamiento curricular de la escuela como espacio social legítimo no subsidiario de una “vida real” en el que se desarrollan prácticas culturales que tienen sentido para los actores en el marco de la propia escuela y cultura escolar (Rockwell, 1982; [1997] 2018; 2009; [2013a] 2018).

Como rasgos particulares de variación de los documentos, se halla su propia materialidad, fundamentalmente su diseño y edición -como lo referíamos respecto del DC CABA PL 1C (2019) que incluye hipervínculos -con enlaces a producciones de la perspectiva psicogenética: Postítulo de Alfabetización en la Unidad Pedagógica, Programa Escuelas del Bicentenario, Cátedra Emilia Ferreiro, documentos curriculares entre 1995 y 2014, entre otros-. También posee una gama variada colores vivos (naranja, amarillo, rojo), variedades tipográficas y una iconicidad que connota la idea de “modernización”, “interactividad” y que remite a la edición de manuales escolares recientes. Asimismo, cuenta con registros de actividades de alumnos, artefactos escolares como afiches, cuadernos, entre otros. Pero sobre todo se destaca por su profusa aportación de elementos de programación didáctica: planificaciones anuales con grillas que responden a la organización de la enseñanza en términos de la perspectiva psicogenética y su agenciamiento curricular, planificaciones de “proyectos” y de “un período breve” (EM PL 1G, 2018, pp. 14-16). También se proveen grillas de organización horaria semanal (EM PL 1G, 2018, p. 13) que junto a la aludida planificación de un “período breve” asignan tiempo medido en minutos. Se proponen administraciones del tiempo escolar asignado al desarrollo de las “modalidades organizativas” (p. 10), como “proyectos” o “actividades habituales”.

En el cuadernillo de 2019 la propuesta se centraliza en la evaluación para la que se suministran grillas de “indicadores de avance”. Por ejemplo, “prácticas de escritura” presenta 22 (veintidós) indicadores con tres tipos de posibilidades: “logrado, parcialmente logrado o no logrado” (EM PL 1G, 2019, pp. 19-20). De allí se desprende que, para “valorar los avances de los niños como escritores [se] requiere conservar muestras de escrituras desde el comienzo del año” (pp. 19-20). También se aclara sobre la necesidad de realizar una “pausa evaluativa” para “recapitular el conocimiento alcanzado” (p. 23). Se plantea que “las posibilidades individuales en situaciones complejas deberían cruzarse con los datos relevados en las observaciones, informes y análisis de las colecciones de trabajos” (Cuter y otros, 2011, p. 97, citada en: EM PL 1G, 2019, p. 23). Por otra parte, en el documento se anexan descripciones acerca de la constitución de la “progresión de aprendizajes” en relación con las “estrategias lectoras” (niveles I a VI) “coherencia”, “cohesión” y “recursos literarios” (niveles I a III) y “sistema de escritura” (niveles

I a VI) (EM PL 1G, 2019, pp. 27-29). Las propuestas de evaluación que apelan a una intensificación del trabajo docente de evaluar, justamente, se apoyan en el documento PA CABA PL 1C (2018).

Como lo hemos referido respecto de otras de las últimas producciones, estos cuadernillos de capacitación comparten la apelación a documentos de la perspectiva psicogenética y su agenciamiento en la política curricular en la jurisdicción CABA, pero también de otras y propuestas formativas en el marco de políticas educativo-curriculares de formación docente. Nos referimos al Postítulo Alfabetización en la Unidad Pedagógica (Ministerio de Educación Nacional y UNLP, además de otras universidades -2015-), materiales de desarrollo curricular de la DGEyC PBA (2008 en adelante) y Proyecto Escuelas del Bicentenario (llevado a cabo por organismos internacionales -IPE UNESCO y OEI-, Ministerio Nacional de Educación y fundaciones empresariales -Fundación Bunge y Born, Coca-Cola, Telecom y Santillana, entre otros junto con especialistas de la perspectiva psicogenética, desde 2007-2010 y con continuidad posterior de la “gestión curricular” en el programa Hacer Escuela), desarrollados en distintas jurisdicciones del país. Se trata, como lo hemos referenciado respecto de otras propuestas, de movimientos de acción sinérgica de carácter ubicuo, en tanto encauzan flujos de política con hechuras de significados y conceptos convergentes que atraviesan distintas jurisdicciones y periodicidades para potenciar y trasvasarse en una acción o iniciativa deliberada de intervención de política curricular local. Consisten, en suma, en producciones que conforman directrices didácticas con pretensión dominante, y que procuran intensificar la implicación de los docentes y de su trabajo en los vectores de esa pretensión, que se expresa, como señalamos, en múltiples dispositivos, agencias y espacios sociales. Otra de las estrategias de búsqueda de implicación es la inclusión de los nombres de los docentes que realizaron trabajos en el marco de las prescripciones curriculares. Estas autorías junto con la publicación de distintos materiales empleados en dicho trabajo -que conllevan el nombre de los alumnos involucrados- son otro de los rasgos propios de la producción documental. Esta estrategia de implicación no constituye en sí misma una novedad, sino que está presente en la propia historicidad de la perspectiva agenciada en la política curricular (EE, 1993)³⁷³.

En cuanto a la profusión de planificaciones, grillas, planillas de indicadores de “progresión”, listas de cotejo, entre otros, es posible reconocer, como uno de los antecedentes de este tipo de elaboración de carácter técnico-administrativo-pedagógico intensificado, a la propia producción de la perspectiva psicogenética en los “recursos pedagógicos” del proyecto Escuelas del Bicentenario (MEN-IPE UNESCO-OEI). Este tipo de “recursos” hacen intensiva una

³⁷³ También en documentos como “Leer y escribir en Primer Ciclo: yo leo, tú lees, el lee”, publicado en 2001 por la Dirección de Currícula de la Secretaría de Educación del GCBA, bajo la autoría de Silvia Lobello, María Elena Cuter y Mirta Torres, con revisión crítica de Delia Lerner.

racionalización y tecnificación del trabajo docente en tanto se estipulan las directrices didáctico-pedagógicas en el marco de una perspectiva didáctica y se anexan instrumentos de racionalización, cuantificación y medición de los recursos suministrados. A todas luces se trata de una fuerte iniciativa de racionalización del trabajo docente de enseñar. De acuerdo con los vectores de dicha racionalización consideramos que se asocia a la idea de trabajo docente de enseñar entendido como “gestión curricular” (Antúnez, 1998; Castro Rubilar, 2005; Poggi, 1998) pero recortada en “gestión de aprendizajes” (Castro Rubilar, 2005). Nuestra afirmación se sostiene en las evidencias analizadas que atraviesan tres décadas³⁷⁴ y cuyas definiciones y acciones son “retomadas y profundizadas” en políticas curriculares de finales de la década de dos mil diez, de cara a la de dos mil veinte. Definiciones que se cifran en que la política curricular incrementa la racionalidad de saberes pedagógicos, traducidos en ítems de comportamientos controlables (“intervenciones didácticas”) que posibilitan su evaluación y control de su eficacia en función de las “progresiones de aprendizajes”. Asimismo, para operacionalizar dicha racionalidad, se suministran todo tipo de artefactos: planificaciones, grillas, agendas, planillas de “indicadores” de “progresión” en cuyo uso se “capacita” a los docentes. Por último, constituye un hecho sustantivo de qué manera los contenidos del EM CABA PL (2017-2019; 2020) se articulan en un contexto de influencia y producción que tiene como particularidad el incremento del avance de las políticas de evaluación de alumnos y docentes, como las ya referidas Pruebas Aprender (2016-2019), política de evaluación del Ministerio de Educación Nacional. No se trata de una iniciativa aislada, sino que se da en el marco de prerrogativas globales de “evaluación de aprendizajes”, desde hace más de dos décadas y a las cuales nos hemos referido, por ejemplo, en el documento de AEL UNESCO (2016) respecto de la evaluación de la lectura.

³⁷⁴ Los documentos del Plan Trienal EM CABA PL (2017-2019; 2020) no suponen una ruptura con lineamientos curriculares previos, por el contrario, se apoyan en el propio contexto de producción de política curricular desde los años noventa, citados en estos documentos y hasta en los mismos documentos de actualización curricular. Entre otros: DAC MCBA L 1 (1995); DAC MCBA L 2 (1996); DAC CABA L 4 (1997); DAC CABA L 5 (1999); Pre-DC CABA PL (1999), DC CABA PL (2004), Plan Plurianual CABA 2004-2007 (2008), PA CABA PL 1C (2018), PA CABA PL 2C (2019) y DC CABA PL 1C (2019).

OCTAVA PARTE. LA INTERPRETACIÓN Y TRADUCCIÓN DE LAS POLÍTICAS CURRICULARES EN LA FORMACIÓN Y TRABAJO DOCENTE DE ENSEÑAR

8.1. Efectos de las políticas curriculares en la formación y trabajo docente de enseñar

De acuerdo con los desarrollos de la etnografía de la educación (Rockwell, 2009) y de la didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica (Cuesta, 2011, 2019; Dubin, 2019) hemos considerado la posibilidad de efectuar una producción teórica inscrita en el propio cotidiano escolar, surgida de las realidades institucionales en las cuales se realiza la formación y el trabajo docente de enseñar, siempre circunstanciado en el sistema educativo y la disciplina escolar (Cuesta, 2011). Si bien esta tesis se concentra específicamente en la reconstrucción de los contextos de influencia y de producción de las políticas curriculares para el área de Lengua, en un ciclo de políticas que conlleva no menos de cuatro décadas, concebimos indispensable poder dar cuenta de la puesta en acto de dichas políticas, visibilizar parte del tenor de sus procesos de interpretación y traducción, esto es, el *contexto de la práctica* (Ball [1994] 2002; Ball, Maguire y Braun, 2012). De esta manera, buscamos recuperar, hacer visible y documentar las apropiaciones de los actores educativos, en este caso, docentes en formación inicial y continua, de los significados y acciones impulsados en y por las políticas, como expresiones de sus efectos. Retomamos que, a partir de los aportes de Rockwell (2013b), definimos como *efectos de las políticas* a las acciones sociales y los significados emprendidos y expresados por los actores educativos, orientados y movilizados orientados parcial o, incluso, totalmente, por dichas políticas. Esta orientación y movilización de acciones y significados de las políticas se presentan en vínculo abierto con la incidencia, no siempre nítida y reconocible, de tradiciones, saberes y prácticas de distintos órdenes y dominios. La noción de *efectos* aquí asumida nos precave de incurrir en una concepción de los efectos de las políticas como sus aplicaciones lineales sobre el trabajo docente de enseñar, en una suerte de relación mecanicista.

Si, de acuerdo con Rockwell (2009), la tarea central de la etnografía es documentar lo no documentado, en nuestro caso, durante más de diez años hemos documentado significados presentes en distintos objetos que son constitutivos de la formación y del trabajo docente. Hemos participado -ya lo hemos dicho- como docentes en diferentes niveles del sistema educativo, participación que nos ha permitido construir problemas de indagación que han surgido, justamente, en el propio campo. En este sentido, suscribimos a los planteos de Dubin (2019) quien, siguiendo los aportes de Cuesta (2019), reformula la idea de campo de acuerdo con los postulados de la etnografía. Para el autor, en la investigación didáctica el campo es el propio trabajo docente en el sistema educativo:

La idea de campo, reformulada como trabajo docente, provee una referencia posible para determinar la relevancia y pertinencia de una investigación didáctica. Haber sido actores de lo estudiado -es decir que existan zonas de la investigación donde sujeto y objeto de estudio se superpongan- no implica un obstáculo metodológico ni epistemológico. La pregunta es, en cambio, si se puede hacer una investigación que aborde problemas de la enseñanza de la literatura sin considerar las dinámicas del cotidiano escolar. De hecho, el trabajo docente se erige en lo que la etnografía encuentra como característica del trabajo de campo en tanto transformación de los marcos de percepción, de interpretación y de comprensión (Rockwell, 2009) y como producción de conocimiento nuevo (Guber, 2008). (Dubin, 2019, p. 168)

Sobre la base de lo expresado por Dubin (2019), resulta central la consideración de las “dinámicas del cotidiano escolar” para poder abordar los problemas que, en nuestro caso, reformulamos como de la formación y trabajo docente en su vínculo con la enseñanza de la lengua y la literatura. Es decir, concebimos el carácter fundamental de una producción de conocimiento acerca del trabajo docente de enseñar una disciplina escolar entramada en las propias realidades de las escuelas. Esto es, y siguiendo a Dubin (2019), producir conocimiento “desde abajo” y “desde adentro”, como expresiones del reconocimiento del sentido, valor y pertinencia que los problemas de la enseñanza comportan para los propios actores, así como de las respuestas que ellos mismos ensayan. Los efectos de las políticas, que son pasibles de ser reconocidos y estudiados dada su recurrencia, no son considerados por nosotros como expresiones de las “resistencias” de los docentes al “cambio”, de su naturaleza “tradicional” que haría que colisionen contra ella los lineamientos de las políticas “innovadoras”. Por el contrario, en todo caso puede que sean las propias lógicas de derrame de la producción de los especialistas, vertidas sobre esa escuela a la que consideran “resistente al cambio”, las que aparejen limitaciones, al soslayarla como espacio o realidad social legítima. O los problemas epistemológicos constitutivos de los propios enfoques que vehiculan las políticas, los que habiliten las apropiaciones no “deseadas” por ellas y que redoblan los esfuerzos prescriptivos de sus codificaciones documentales inscriptas en los dispositivos de formación. Hemos dado cuenta en extenso de este tipo de lógicas de operacionalización de las políticas, así como de sus núcleos conceptuales, metodológicos y aglomeraciones de significados vehiculados, tanto en las partes de la tesis que reconstruyen las perspectivas didácticas dominantes, como en aquellas que estudian el contexto de influencia y producción, sobre todo desde los años noventa a la actualidad.

Por eso, y en relación con lo expuesto, hemos indicado en nuestro apartado metodológico que nuestra posición de investigadores no nos coloca en una relación de ajenidad con la realidad social estudiada, esto es, las políticas curriculares para la formación y el trabajo docente de enseñar Lengua. Nos referimos a que no adoptamos la posición del investigador que en la etnografía clásica es la del extranjero (Guber, 2014), sino que, dada nuestra propia trayectoria en el sistema educativo durante más de veinte años -y específicamente doce años en el nivel terciario en el que se desarrolla la formación docente- nos permite la posición de ser informantes a la vez.

En línea con los postulados metodológicos del estilo de investigación etnográfica, que presenta desarrollos específicos en trabajos de didáctica de la lengua y la literatura (Cuesta, 2003, 2006, 2011, 2014, 2015; 2019; Dubin, 2019) se plantea que la pertenencia a determinada comunidad educativa, en nuestro caso a los Institutos de Formación Docente y escuelas primarias asociadas de CABA, garantiza la experiencia directa y prolongada en ella que es clave para llevar a cabo este tipo de estudio (Rockwell, 2009). En nuestro propio derrotero por el sistema educativo -nuestro campo-, hemos recogido diversos materiales empíricos, como planificaciones docentes en formación inicial o continua, actividades y consignas propuestas a alumnos, informes o evaluaciones acerca del trabajo de enseñar. Hemos también sostenido múltiples diálogos con distintos actores -colegas docentes y docentes en formación-, quienes compartían con nosotros sus inquietudes, preocupaciones y certezas, permitiéndonos, en una relación de cercanía y confianza, acceder sus propios arcos de significados o tramas de significaciones en torno de su trabajo de enseñar Lengua en las escuelas. Estas posibilidades de acceso a dicha trama de significaciones en una relación de confianza son habilitadas debido a nuestra propia inserción como docentes e investigadores en el sistema educativo, a nuestro propio trabajo docente que es un “estar adentro”³⁷⁵, porque como señala Dubin (2019), “este ‘estar adentro’ para el docente (donde reside la potencialidad de la docencia para la investigación didáctica) ya es parte de su propia condición en el sistema educativo” (p. 168).

En nuestro propio trabajo, hemos mantenido distintos tipos de diálogo a través de foros virtuales, intercambios en correos electrónicos o redes sociales con docentes en formación. Así, hemos referido que nos apoyamos en antecedentes de este tipo de trabajo como son los aportes de Cuesta (2011, 2019) en su recuperación de intercambios entre docentes en formación en entornos virtuales, en consonancia con los desarrollos de las etnografías multisituadas y etnografías virtuales (Restrepo, 2016). Los entornos virtuales, cabe aclarar, se vuelven un espacio fundamental para la interacción en la formación y el trabajo docente de enseñar que no permiten ser desechados como parte de la empiria del propio trabajo de campo. Al tratarse incluso de instancias de interacción menos formales se refuerza en ellas la relación de confianza, porque a través de estos entornos de comunicación nuestros docentes informantes canalizan inquietudes,

³⁷⁵ Señala Dubin a propósito de los “obstáculos epistemológicos y metodológicos” del “estar adentro”: “Como investigadores de nuestras prácticas docentes hay una serie de obstáculos epistemológicos y metodológicos (diferencias etarias, sociales, culturales, etc.) que deben considerarse en el análisis de las intervenciones de los alumnos. Nuestro rol docente y de investigador nos ubica en un espacio distinto (aunque, evidentemente, relacionado) al del alumno. En principio, tenemos una posición de autoridad en la institución donde trabajemos con una serie de obligaciones y compromisos a cumplir” (Dubin, 2019, p. 169). Seguimos el señalamiento de Dubin en tanto “estar adentro” para nosotros también presenta una serie de precauciones epistemológicas y metodológicas a asumir. A modo de ejemplo, somos conscientes de que una planificación de clases que un docente en formación nos brinda como parte de su trabajo, mientras que para nosotros puede convertirse en un objeto de estudio, para el propio docente es un objeto a evaluar.

dudas y problemas, en suma, hechuras de significados a través de los cuales orientan sobre su trabajo.

Si la puesta en acto de las políticas muestra a la vez que dichas políticas no son abstractas, sino que más bien buscan efectivizarse, ser trabajables (Ball en Avelar, 2016), entonces sus codificaciones imprimen límites a la agencia de los actores educativos que las recrean. De allí que, según Ball, Maguire y Braun (2012) -tal como lo hemos especificado en nuestro marco teórico metodológico- planteen que la *traducción* es un espacio entre el texto de política y la propia práctica. El tenor de nuestro propio trabajo llevado adelante en el contexto de espacios curriculares de formación y trabajo docente supone la interacción con diversos actores en el marco de dispositivos específicos imbricados en las propias políticas curriculares. A partir de la identificación de recurrencias presentes en distintas instancias de trabajo, en diversas instituciones y respecto de su continuidad a lo largo de varios años pudimos construir unidades de análisis que evidencian, sin agotarlos, los efectos de las políticas en la formación y trabajo docente de enseñar Lengua. Estas unidades de análisis presentan diversos grados de vinculación con aquellas que fueron producidas en nuestras indagaciones sobre las conformaciones conceptuales y metodológicas de las definiciones de políticas curriculares, sobre todo, de la década de los noventa hasta la actualidad.

8.2. Racionalidad didáctica, responsabilidad y sentido como fundamento de clases de maestros en formación

Los docentes en formación inicial realizan sus prácticas en espacios curriculares de lo que se denomina Campo de la Formación en las Prácticas Docentes. En dicho “campo”, los espacios de cursada son los llamados Talleres 1 y 2 (Tramo I), Talleres 3 y 4 (Tramo II) y Talleres 5 y 6 (Tramo III). Mientras que en los Talleres 1 y 2 los docentes en formación realizan sus primeras inserciones en escuelas y, con ellas, las primeras observaciones de clases, en los Talleres 3 y 4 efectúan sus primeras “prácticas”. Estos talleres del Tramo II implican la realización de “prácticas” de enseñanza en grados con unas primeras dos semanas de observación y otras dos semanas en las que los docentes en formación dan tres clases en dos áreas respectivamente. En cambio, en los Talleres 5 y 6, realizan una estancia prolongada, que se conoce como “residencia”, en la que llevan adelante aproximadamente doce clases por área, lo que comprende un período efectivo de clases de un mes y medio, además de observaciones. Decíamos que, en estos talleres y como una de sus tareas, los futuros docentes deben imaginar sus “prácticas” y escribirlas en géneros de textos conocidos como “planificaciones” o “planes de clase”. Estos planes de clase son revisados por el profesor del Taller, que por lo general es de la carrera de Ciencias de la Educación y es con quien comparten mayormente su trabajo, debido a la carga horaria de la que

el profesor dispone para este espacio. Las planificaciones, asimismo, son revisadas por el docente del grado en el que se realizan las “prácticas” y por un profesor “asesor” del “área específica”, quien tiene menor carga horaria de trabajo asignada respecto del profesor de Taller. En nuestro caso, cabe aclarar que durante más de diez años hemos “asesorado” a docentes en formación en el desarrollo de sus “prácticas” en enseñanza del área Prácticas del Lenguaje. En el caso de los Talleres 5 y 6 su organización posee una estructura similar a la de los Talleres 3 y 4, pero con la diferencia de que los profesores de las áreas están a cargo de un espacio curricular denominado “Taller de Diseño de Proyectos”. En estos espacios, los docentes en formación realizan planificaciones que son discutidas y comentadas, con mayor o menor grado de participación efectiva de los profesores de las áreas, dado que, por la carga horaria asignada, los alumnos se referencian en mayor medida en los profesores que tienen a cargo el Taller y son quienes definen la aprobación o no de dichos Talleres.

Hemos trabajado desde el año 2010 en espacios de “asesoramiento” y Taller de Diseño acompañando a los docentes en formación y teniendo acceso a cientos de planificaciones de clase. Estos “planes” evidencian recurrentemente en su fundamentación una fuerte presencia de referencias a lineamientos pertenecientes a documentos curriculares. Es decir, las definiciones curriculares operan como marco de legitimación de los escritos de los docentes que se están formando inicialmente y desarrollando un trabajo -aunque no rentado- en las escuelas frente a grados. Esta remisión a la política curricular constituye un requisito solicitado recurrentemente por los profesores de Taller, quienes demandan que los planes de clase se ajusten al “diseño curricular”. Algunos profesores de Taller nos han informado que les piden a los docentes en formación que enmarquen sus “planes” en el diseño curricular de primaria como parte del encuadre institucional de ingreso a las escuelas en las que llevan a cabo sus “prácticas” o “residencia”³⁷⁶. Las definiciones curriculares que operan como fundamentación e introducción a los escritos que proyectan el trabajo docente en el aula se recortan de manera reiterada en objetivos o propósitos de enseñanza y en una expresión general del “enfoque” con el que se asumiría el propio trabajo. Antes de ingresar en algunos extractos de planificaciones de docentes en formación cabe aclarar que, más allá de que se citen hechuras de significados expresados como lineamientos que enmarcan el trabajo de enseñar, el propio dispositivo de las “prácticas” y de la “residencia” impone un límite a dichos lineamientos. Decimos que se les impone un límite porque, como ya hemos explicado en detalle, las “modalidades organizativas” de los “contenidos” según la política curricular, son los “proyectos”, “secuencias didácticas” y “actividades

³⁷⁶ Hemos constatado en innumerables oportunidades que en las escuelas los escritos o planes de clase son leídos por los docentes a cargo de los grados y no por las autoridades de la institución en la que los docentes en formación realizan sus “prácticas”. A su vez, los docentes a cargo de los grados suelen apoyar a los docentes en formación prestando atención a aquello que concretamente van a realizar en el aula como parte del trabajo de enseñar en lugar de focalizarse en la fundamentación de los planes de clase.

habituales”, modalidades que de por sí no se ajustan a períodos de tiempo exigüos como tres clases de 80 minutos en el caso de los Talleres 3 y 4. Si bien se podrían desarrollar “secuencias didácticas” en los Talleres 5 y 6 en función del tiempo de permanencia, se impone un límite temporal que no permite realizar “proyectos” en doce clases, en términos de las definiciones de políticas curriculares.

A continuación, ofrecemos algunos extractos de la fundamentación de planificaciones de clase de docentes en formación³⁷⁷, en las que se expresa la recurrencia de la presencia de definiciones de política curricular como marco de orientación y/o legitimación de la propuesta de enseñanza. Por ejemplo, Romina, docente en formación ENS 4³⁷⁸ (2018) consigna en su fundamentación:

Fundamentación

El Diseño Curricular (2004) en el área Prácticas del Lenguaje plantea que uno de los propósitos fundamentales de la educación general básica es formar a todos los ciudadanos como sujetos de las prácticas del lenguaje, y en esto el segundo ciclo tiene un papel decisivo.

El anterior documento mencionado reconoce al objeto de enseñanza como prácticas del lenguaje, lo que implica entender que el aprendizaje de la lengua tiene sentido en la medida que está incluido en el proceso de apropiación de esas prácticas. Es decir, se aprende a leer leyendo, se aprende a escribir escribiendo y se aprende a hablar y escuchar hablando y escuchando. Es por eso que en el área de Prácticas del Lenguaje los contenidos están organizados en quehaceres del lector, del escritor y del hablante. Los contenidos asignados a 4° grado en esta área han sido “leyendas” y “clasificación de sustantivos”.

En este fragmento de la fundamentación de su planificación de clases a desarrollar en el Taller 3, Romina inicia su escrito haciendo ingresar directamente el DC CABA PL (2004). Inmediatamente parafrasea dicho documento y reformula su definición inicial recuperando una orientación de acuerdo con cuál sería el sentido o no del “aprendizaje de la lengua” y que habría que “entender”. Romina reformula nuevamente dicha definición introduciendo un eslogan presente en el DC CABA PL (2004) sobre cómo se aprende a “leer” y “escribir”. Luego, explica por qué, de acuerdo con las definiciones anteriores, los contenidos se organizan en “quehaceres”. Cabe remarcar que dice “se organizan” y no “son”: en efecto, luego indica que “los contenidos asignados a 4° grado” fueron “leyendas” y “clasificación de sustantivos”. Esta formulación de contenidos no se corresponde con la organización a la que hacía mención en “quehaceres”.

³⁷⁷ Indicamos sus nombres de pila porque hemos elegido preservar la confidencialidad de las fuentes (Restrepo, 2016). Asimismo, damos cuenta de la pertenencia institucional o de la escuela en que se realiza el trabajo de enseñar. También indicamos el año en que se desarrolló dicho trabajo.

³⁷⁸ La selección de las planificaciones realizada atiende a la diversidad territorial de las ENS y su distribución en zonas de CABA. Por ejemplo, la ENS 4 se encuentra en la zona Centro de CABA, mientras que la ENS 9 en la zona Norte. La ENS 8 se halla en la zona Sur, mientras que la ENS 2, en la zona Este.

Volvemos sobre este punto más adelante. No obstante, resulta destacable a partir de las apropiaciones realizadas por Romina en su planificación, el hecho de recoger significados asociados a la racionalidad didáctica como legitimadores del propio trabajo. En este sentido, la explicitación de los “propósitos” permitiría “entender” qué es lo que “tiene sentido” cómo organizar los contenidos porque así se aprende a “leer” y “escribir”.

A manera convergente con las orientaciones recogidas por Romina, Luisina, docente en formación de la ENS 9 durante 2013 en el marco del Taller 5 fundamenta la planificación de su trabajo del siguiente modo:

Fundamentación general: Prácticas del lenguaje

Uno de los propósitos generales a considerar más importantes de la escuela básica es formar lectores competentes, críticos y capaces de comprender textos diversos, así como escritores que puedan producir diversidad de textos. Dicho propósito se encuentra en el marco de la formación de sujetos que sean practicantes sociales del lenguaje, lo cual tiene implicancias didácticas fundamentales a la hora de pensar la enseñanza del área. En primer lugar, se redefine el objeto de enseñanza, el cual pasa a concebirse como prácticas del lenguaje, y que incluye las prácticas del lector, del escritor, del hablante y del oyente.

Desde esta perspectiva, uno de los principios básicos a tener en cuenta a la hora de pensar la enseñanza del área refiere a la necesidad, desde el punto de vista del aprendizaje, de que las situaciones didácticas no sean situaciones escolarizadas, sino que tengan un correlato serio con la vida fuera de la escuela, es decir, con el marco social en el que las prácticas del lenguaje se desenvuelven.

Luisina expresa cuál es uno de los propósitos más importantes de la escuela, aunque sin indicar la referencia al documento o trabajo en el que se basa. La explicitación de su fundamentación se orienta a recuperar la relación entre “propósitos a considerar” y “objeto de enseñanza” que se “redefine”. Dicho objeto es las “prácticas del lector, escritor, del hablante y del oyente”. Entonces, esta “perspectiva” demanda “tener en cuenta” unas “situaciones didácticas” que no “sean” situaciones “escolarizadas”, que deben tener un “correlato serio” con el “marco social”. Tal como puede observarse, se recupera una idea de racionalidad didáctica para el trabajo docente que encuentra su fundamento en definiciones de política curricular a partir de la articulación entre “propósito”, “tipos de sujetos a formar”, “objeto de enseñanza” y “situaciones didácticas”. Luisina reconoce que se trata de una “perspectiva” que se propone “formar sujetos” especificados en las categorías de “competentes, autónomos y críticos”, como se hace en el DC CABA PL (2004). Tanto en el extracto del plan de clase de Romina como el de Luisina, además de la presencia de un entramado de significados asociados a la racionalidad de la “perspectiva” que orientaría el propio trabajo a desarrollar, se hallan otros ligados a la “responsabilidad”, “necesidad” y “sentido”, que operan a modo de control simbólico. Este tipo de orientaciones de significados vinculados a la racionalidad del trabajo docente y a su correspondiente control

simbólico, como sanción de dicha racionalidad se hallan en la fundamentación de Fernanda, estudiante de Taller 6 de la ENS 2 (2012):

Tema: El cuento humorístico.

Fundamentación:

Formar a todos los ciudadanos como sujetos de las prácticas sociales del lenguaje es uno de los propósitos fundamentales de la educación general básica, un propósito en cuyo cumplimiento el segundo ciclo tiene un papel decisivo.

La responsabilidad de la educación obligatoria es formar a los alumnos no sólo como hablantes, lectores y productores de textos competentes y eficaces, sino también como practicantes activos de la cultura escrita, como intérpretes críticos de los mensajes de los medios de comunicación, como personas capaces de hacer oír públicamente su voz en los diversos contextos en los que se desempeñan y dispuestas a escuchar las voces de los otros.

Es relevante este tema para los alumnos porque se aproximan a los comportamientos habituales de los lectores de literatura, a la posibilidad de argumentar para fundamentar o rebatir una opinión o una interpretación (propia o de otro), a escuchar activamente las historias contadas por sus compañeros, así como las diversas interpretaciones o puntos de vista expuestos en el aula.

En el extracto de Fernanda se recuperan significados de las definiciones de política curricular vinculados con la racionalidad de su trabajo. Racionalidad que se trama bajo la expresión del “propósito” de la “educación general básica” y de la explicitación de cuál sería la “responsabilidad” de la “educación obligatoria”, en tanto es “relevante” para los alumnos porque ellos “se aproximan a los comportamientos habituales de los lectores de literatura”. Si bien estas definiciones provienen del DC CABA PL (2004) o de las perspectivas didácticas que en dicho documento se movilizan, Fernanda no explicita la referencia al documento que se inserta en su escrito. En este sentido, realiza una operación similar a la de Luisina, posiblemente como efecto de una implicación en dicha voz curricular, o como naturalización de que el propio trabajo encuentra fundamento en la política curricular, o a modo de asunción de una pauta ligada a la presentación del propio escrito. De cualquier forma, el efecto que se visibiliza es el de la presencia de una voz curricular que determina la racionalidad del trabajo docente y controla sus sentidos ligados al “valor”, “responsabilidad” y “propósito a alcanzar”. Cabe destacar que el “tema” asignado es “cuento humorístico”, que se liga a los modos de nominalizar y concebir los contenidos. Más adelante retornamos a este punto.

Juan de la ENS 8 (2013) en Taller 5 explicita que va a realizar una “secuencia didáctica” cuyo “tema” es “cuento de terror”:

Secuencia didáctica de Prácticas del Lenguaje

Tema: Cuentos de Terror

Grado: 5º

Fundamentación: Como indica el Diseño Curricular, la escuela primaria tiene la gran responsabilidad de formar lectores competentes, autónomos y críticos, como así también escritores capaces de utilizar la escritura como medio para comunicar sus ideas, organizarlas y profundizar en ellas.

La secuencia está pensada para trabajar las prácticas de la escritura, lectura y oralidad, las cuales se encuentran estrechamente vinculadas en la vida cotidiana del alumno pero no así en la escuela y más precisamente en el aula, para ellos es imprescindible la comunicación oral, para el desarrollo de la lectura y la escritura.

Juan inicia su fundamentación haciendo ingresar el DC CABA PL (2004) en relación con el propósito de formación de acuerdo con la “responsabilidad”, propósito que se deposita sobre especificaciones ontológicas en torno de los sujetos a “formar”. Dice que su “secuencia” está “pensada” para “trabajar” las “prácticas de la escritura, lectura y oralidad” que se ligan a la “vida cotidiana” del “alumno”, pero no en la “escuela” ni en el “aula”. Juan habilita el diagnóstico de negativización de la escuela, espacio en el que no se vincularían las “prácticas” con la vida cotidiana del alumno. Insistimos en que la planificación de por sí no nos permite acceder a las consideraciones que se corresponden con aquello que Juan entiende efectivamente. Pero sí recorta aspectos que harían a la fundamentación de su trabajo de acuerdo con el tramo formativo en que se encuentra. Dichos aspectos recortados podrían explicarse en su vínculo con lo que él mismo cree que se espera de su “secuencia didáctica”, o con aquello que Juan considera que daría sustento de su trabajo. De cualquier forma, de las definiciones curriculares se recuperan significados de racionalidad didáctica del trabajo de enseñar que Juan emprende, siempre orientados simbólicamente de acuerdo con proposiciones de carácter deontológico, como “responsabilidad” y “sentido”.

Alejandra de la ENS 8 (2013) apela al DC CABA PL (2004) para organizar su fundamentación:

Fundamentación:

Comprendiendo a la lectura, escritura y oralidad como prácticas sociales que se contextualizan en diferentes situaciones sociales y, de acuerdo a lo señalado por el Diseño Curricular para el primer ciclo de la Educación General Básica, la escuela tiene la responsabilidad ineludible de sentar las bases para la formación de lectores y escritores competentes, autónomos y críticos capaces de utilizar eficazmente la escritura, lectura y la oralidad como medios para comunicar sus ideas y profundizar sus conocimientos (...) en este diseño de clases se intenta en definitiva de poner los contenidos en acción (múltiples situaciones para acudir a los textos) que se constituyan en objeto

de reflexión, atendiendo a tres aspectos íntimamente relacionados: los quehaceres del lector, del escritor y los textos leídos o escritos.

Temas:

Cuento fantástico, caracterización general del género, superestructura del cuento (Introducción, nudo y desenlace)

Como vemos, Alejandra también recupera al DC CABA PL (2004) de manera explícita, movilizando significados asociados a la racionalidad del trabajo que se estructura sobre la base de la explicitación de “propósitos”, especificaciones de los sujetos a formar (lectores y escritores “competentes, autónomos y críticos” -como lo hace Juan-) y, en función de ello, cuáles son los “contenidos en acción” que son los “quehaceres”. Es decir, al igual que en los extractos de las fundamentaciones de planificaciones previas, se recortan como significados centrales tanto la racionalidad en cuanto a la organización del propio trabajo. También, y como un marco regulador simbólico, se ingresan proposiciones de alcance deontológico como “la responsabilidad ineludible” que se debe tener al asumir en cuanto propias determinadas definiciones sobre el trabajo docente de enseñar. Inmediatamente hace visibles los “temas” que se le asignan que, como en los ejemplos anteriores, no se ajustan a la concepción de “contenidos” como “quehaceres” que ella refiere. Quizás de acuerdo con este desajuste se explique por qué los indica como “temas” y no en tanto “contenidos”.

En los fragmentos de planificaciones citados hemos observado que opera como fundamentación del trabajo docente a realizar en el marco de la formación³⁷⁹, el denominado

³⁷⁹ En el caso de los “proyectos de trabajo” de los aspirantes al cargo de profesores de los espacios curriculares del PEP, cuyos programas oficiales ya hemos analizado previamente, se expresan recurrencias similares a las descritas en este apartado. Hemos accedido a dichos planes como integrantes de las comisiones evaluadoras de procesos de selección de antecedes docentes entre los años 2015 hasta la actualidad. Los aspirantes presentan un *curriculum vitae* y un “proyecto de trabajo”. En las fundamentaciones de dichos proyectos se presentan reiteradas remisiones a las políticas curriculares y en los apartados de bibliografía se indican o documentos curriculares o bien autores de la perspectiva psicogenética. Se advierte, al menos en el plano textual, una lógica recursiva de definiciones de política curricular que abarca distintos niveles de la formación. Por ejemplo, en el nivel de la formación docente, las definiciones curriculares de los planes de estudio oficiales, que provenientes de la perspectiva psicogenética y -en menor medida, sociocultural, pero a modo de encastre entre una y otra- se re-vehiculan en los “proyectos de trabajo” de buena parte de los docentes que toman los cargos de en las ENS. Asimismo, esos propios “proyectos de trabajo” se fundamentan en las definiciones curriculares del nivel primario, que resultan del agenciamiento de la perspectiva psicogenética -y también sociocultural-. Se trata, según hemos explicado, de dispositivos recursivos de formación docente, aunque esta vez, expresados en el contexto de la práctica. Frente a estas lógicas recursivas, en algunas ENS se adjunta como requisito conocer el “plan de estudio” para presentar el “proyecto de trabajo”, pero que incluya “aportes personales”. No obstante, insistimos en que la fundamentación del trabajo docente de enseñar en términos de la política curricular es una recurrencia a manera de efecto de las políticas curriculares en el contexto de la práctica. Dichos efectos, entonces, no se circunscriben únicamente, al nivel de la formación y trabajo docente de nivel primario, sino también del nivel terciario, en profesores que van a formar maestros de primaria.

“enfoque de enseñanza del área”, con formulaciones que se encuentran en el DC CABA (2004) y en una multiplicidad de trabajos de referentes de dicho enfoque. Las razones efectivas que llevan a un docente en formación a enmarcar su trabajo conjeturado y plasmado en el género de texto “planificación” en los lineamientos del DC CABA PL 1C y 2C (2004) y, entonces, de la perspectiva psicogenética en dicho documento agenciada son diversas. Entre dichas razones, como hemos señalado, se hallan las exigencias administrativo-normativas establecidas por los propios profesores de Taller, quienes dicen anticiparse a posibles conflictos institucionales que podrían suscitarse si un docente en formación no aclara que basa su trabajo en la política curricular. Otra razón es la que nos brindan los propios docentes en formación quienes nos han relatado que incluyen al DC CABA PL 1C y 2C (2004) en sus fundamentaciones de planes de clase para garantizar la aprobación del espacio curricular. También nos han dicho que se remiten al diseño curricular porque adscriben a sus definiciones. Más allá de las razones que lleven a los docentes en formación a explicitar por escrito la inscripción de su trabajo exclusivamente en la política curricular, conforma una recurrencia que las definiciones de política curricular adoptadas recuperen significados asociados racionalidad del trabajo docente. Dicha racionalidad se estructura en tres articuladores básicos: “propósito” de la “educación básica”, tipo de “sujetos a formar” y “contenidos” apropiados para asegurar ese “propósito”. Asimismo, los articuladores de la racionalidad se ven regulados a partir de significados inscriptos en proposiciones de alcance deontológico: “responsabilidad” y “sentido” como orientaciones simbólicas de lo que proyectan como trabajo docente a realizar. Cabe destacar además que no se recortan consideraciones específicas ni sobre la escuela concreta en la que se va a trabajar, ni sobre los docentes de grado con quienes se compartirá la tarea, ni tampoco sobre los propios alumnos. No obstante, en algunos extractos de manera indirecta aparecen otros actores educativos. Fundamentalmente, en los “temas”, porque estos son asignados por los docentes a cargo de grado a los docentes en formación. Dichos temas, que a continuación tratamos, no se encuentran formulados en una retórica curricular. En efecto, los docentes de grado no suelen asignarles a docentes en formación que enseñen “quehaceres”, sino más bien géneros de textos y contenidos lingüísticos, en clave del código disciplinar de la disciplina escolar Lengua, y no de su reconfiguración curricular Prácticas del Lenguaje.

En suma, de acuerdo con nuestro análisis, constituye una recurrencia de los planes de clase recogidos en el lapso temporal que va desde 2010 en adelante, así como en profesorado insertos en una diversidad territorial de CABA, la presencia de proposiciones movilizadoras de significados que explicitan su remisión a la norma oficial expresada en el DC CABA PL 1C y 2C (2004). Sin embargo, dichas proposiciones se enhebran con reformulaciones que realizan los docentes en formación, implicándose en la propia voz curricular. Es decir, parecerían tomarse como propias las referencias al discurso curricular en cuanto a para qué, qué y cómo debe

enseñarse en el área, independientemente de los grados, contenidos disciplinarios, recortes, instituciones. Es así que tanto Romina como Juan y Alejandra explicitan que sus proposiciones se enmarcan en el DC (“el DC 2004 plantea”, “como indica el DC”, “de acuerdo con lo señalado en el Diseño Curricular”). En cambio, Luisina y Fernanda replican los planteos de la norma oficial, sin indicar su referencia. De cualquier forma, al hacerlo, lo que se destaca en las recuperaciones que los docentes en formación hacen de la norma oficial, se corresponde con legitimar una “nueva mirada”, “nuevos contenidos”, en función de “propósitos” socialmente más “comprometidos”. A propósito, volvemos a citar a Viñao (2002) y sus consideraciones respecto de las reformas que implican

[...] una ruptura más o menos completa con la tradición del pasado, así como en la sustitución más o menos inmediata de las prácticas y de la realidad existentes por las que se proponen. Más aún, se afirma que actúan, al ignorarlas, como si dichas prácticas y tradiciones no existieran, como si nada hubiera sucedido antes de ellos y estuvieran, por tanto, en condiciones de construir un nuevo edificio a partir de cero (p.86).

O más aún:

Un presentismo ahistórico para el que las tradiciones y prácticas de la cultura escolar o bien no existen –o sea, no son tenidas en cuenta–, o bien se considera que pueden ser eliminadas o sustituidas por las que se ordenan o proponen sin problema alguno (p. 73).

La postulación de “redefinición” de contenidos del área, el “sentido” del abordaje de contenidos, expresados en los documentos curriculares y retomados por docentes en formación dan muestra de lo que Viñao denomina “ruptura más o menos completa con la tradición del pasado” y “presentismo ahistórico”. Sin embargo, lo que dichas planificaciones evidencian, a su vez, es la presencia de ese “pasado” a remover, expresado en la enunciación de contenidos, en términos del código disciplinar que aparece como “temas”.

8.3. Las nominaciones efectivas de contenidos de enseñanza de los docentes

A la hora de realizar sus prácticas docentes, los futuros docentes reciben los “temas” a enseñar de parte de los maestros de los grados. A pesar de que muchos de estos maestros egresaron en el marco de los planes de estudio del PEP que determina el Plan Curricular Institucional (PCI), es decir, con las prescripciones para que enseñen en el marco de la normativa curricular, los contenidos aparecen significados y reconocidos en términos del código disciplinar (Cuesta Fernández, 1997). Dichos contenidos así expresados visibilizan el carácter histórico de la

disciplina escolar, más allá de las iniciativas de reconfiguración del área de Lengua operada por las reformas curriculares. Ya hemos dicho que esas iniciativas se consolidan a partir de la década de los noventa y resulta relevante observar sus efectos como políticas en el trabajo docente. Recordamos que Rockwell (2013b, p. 79) señala que las reformas siempre son apropiadas desde lo que los docentes saben hacer ajustándolas a las realidades de trabajo de cada escuela.

Así, Matías, docente de la ENS 2 da a Noemí -residente de la misma ENS- los contenidos a enseñar. En un e-mail de mediados de septiembre del año 2018, Noemí nos cuenta:

Los temas asignados son: signos de puntuación. Punto y coma. Uso de mayúsculas. Texto informativo para buscar información (2º grado).

Como vemos, los contenidos mayormente aparecen nominados como “temas” pero expresados en términos del código disciplinar. Es decir, se trata de contenidos ortográficos propios de las disciplinas de referencia. No se enuncian como “quehaceres” o de “reflexión sobre el lenguaje”, como lo prescribe el DC CABA PL (2004). No obstante, las definiciones curriculares están, aunque con cierto grado de apropiación. Nos referimos a “texto informativo para buscar información”, que remite, por un lado, a contenidos asociados a géneros de textos, de larga duración en la disciplina escolar, y por otro, a las regulaciones curriculares que se evidencian en la formulación “leer con un propósito” (Solé, 1992).

Vanesa, docente en formación de la ENS 4, nos dice, en septiembre de 2016 en un mensaje de whatsapp:

Hola, Profe, quería avisarle que ya tengo los temas y lo dividí en dos partes: uno relacionado a lo literario, la poesía, que incluya todos los temas relacionados a la poesía menos métrica. Y por otra parte me dio para trabajar aspectos gramaticales: acentuación y, por otra parte, análisis sintáctico, el objeto directo.

De modo consonante con la manera en que se expresa en la comunicación de Vanesa, la maestra le asigna los contenidos en términos del código disciplinar, es decir, una disciplina escolar histórica de larga duración. Esto es, en términos de contenidos literarios, como poesía -y “todo lo relacionado a lo literario”- y lingüísticos: acentuación, objeto directo, sintaxis (“análisis sintáctico”). Observamos que Vanesa comprende qué es lo que le expresa la maestra, es decir, posiblemente es la presencia de un código disciplinar, código que a su vez habilita un diálogo intergeneracional entre maestros en ejercicio y en formación. Respecto de cómo los actores de la enseñanza refieren sus realidades de trabajo a partir de “actos de nominación” Cuesta (2011) señala:

[...] docentes y alumnos a la hora de hablar del sentido que tienen una serie de acciones, como leer, escribir, responder cuestionarios, evaluar, mirar una película, entre otras, dicen qué es la lengua y la literatura cuando están enseñando y siendo enseñados en, justamente, lengua y literatura. Y en esos constantes actos de nominación se reafirma una percepción social que les confiere estatuto de realidad (p. 105).

Asimismo, estos actos de nominación que refieren qué se significa por contenidos en la disciplina escolar Lengua de acuerdo con las propias realidades efectivas de trabajo, constituyen recurrencias. Evidencian la presencia del código de dicha disciplina escolar, que pervive más allá de que estos docentes en formación fundamenten su trabajo de acuerdo con definiciones curriculares que la niegan.

Leandro, de la ENS 4, nos decía en un e-mail en abril de 2017: “El tema en lenguaje es Leyenda. Estoy en tercero³⁸⁰”. Vamos a detenernos, en primer lugar, en el modo de nominar el área por parte de Leandro, ya que resulta llamativo: “Lenguaje”. Es recurrente que tanto docentes en formación como en ejercicio no nominen exactamente el área curricular en términos de la norma oficial. Hemos visto en reiteradas ocasiones, a lo largo de nuestra trayectoria profesional que se nombre al área como “Práctica del Lenguaje”, en singular. Pareciera que se asocia a la idea de “practicar”, significado de peso histórico en la educación primaria y media, en función de la apropiación de contenidos que requieren ser “practicados”. Asimismo, hemos registrado clases en octubre de 2019, en la Escuela 3 Distrito Escolar 7 en las que la docente en formación les dice a los alumnos “saquen el cuaderno de Prácticas del Lenguaje” y que muchos chicos respondieran “¿qué es eso?” casi al unísono, refiriéndose al nombre del área, no del cuaderno. También hemos observado planillas de materia en profesorados, o en carátulas de carpetas de alumnos en las que figuraba anotada el área como “Práctica del Lenguaje”, “Práctica de Lenguaje”, “Prácticas de Lenguaje” e incluso “Rrácticas del Lenguaje” (sic). De manera reiterada, al conversar con maestros de grado y en formación notamos que ellos llaman al área “Prácticas”, “Lenguaje” y muchas veces “Lengua”. En un sentido similar se denomina el área específica en las ENS: “Lenguaje”, “Enseñanza de la Lengua”, “Lengua I” o “Lengua 2”. La recurrencia en torno de la diversidad en los modos de nombrar el área que no se corresponden específicamente con la denominación oficial expresa para nosotros las apropiaciones que los actores hacen de las regulaciones oficiales, siempre en relación con sus saberes sociales, culturales e históricos, entre estos, los relacionados con la disciplina escolar Lengua. Se trata de saberes no siempre valorados y reconocidos en las omisiones, negativizaciones que de ellos se realiza por parte de las definiciones de la política curricular, que resultan del agenciamiento en ella de la perspectiva psicogenética. Se trata, en suma, de saberes e historias que directa o indirectamente se pretende

³⁸⁰ Se refiere a tercer grado.

desterrar, a partir de consideraciones deshistorizantes como aquellas que plantean que pensar en “lengua” es pensar en un “objeto” (Pre-DC CABA PL, 1999, p. 157 en DC CABA PL 1C, 2019, p.21). Consideramos que las múltiples maneras de nominar el área que no se ajustan a su denominación oficial constituyen un efecto de refracción, como característica de su apropiación por parte de los actores, del peso coercitivo y regulatorio puesto en el propio acto de nominación del área, como respuesta al control simbólico efectuado en los dispositivos de implicación de las políticas curriculares.

Luego, observemos de qué modo Leandro refiere los contenidos de enseñanza asignados, a los que denomina “tema”. En su fundamentación ingresa las definiciones curriculares de CABA que no conciben como contenido a géneros o producciones culturales como “leyendas”. No obstante, Leandro recupera el contenido asignado por el docente:

Grado: 3ro B

Tema: Leyenda

Extensión: 3 clases de 80 minutos cada una

Fundamentación:

La siguiente propuesta de trabajo tiene como objetivo general y siguiendo con lo propuesto por el Diseño Curricular de Primer ciclo en cuanto a las prácticas del lenguaje en la escuela primaria, sentar las bases para la formación de lectores competentes, autónomos y críticos para organizar y profundizar sus conocimientos, como así también implica entender que el aprendizaje de la lengua tiene sentido en la medida que esté incluido en el proceso de apropiación de estas prácticas.

Ya que la responsabilidad de la educación es formar a los alumnos como hablantes y lectores de textos competentes, como docentes debemos crear condiciones en las cuales los alumnos participen activamente en las prácticas sociales del lenguaje, que las constituyan en objeto de reflexión y que asuman una posición crítica frente a ellas.

Observamos de qué manera se vehiculizan significados asociados a la racionalidad de la “propuesta” a partir de “seguir” el DC CABA PL (2004): “propósitos”, “tipo de sujeto a formar”, “contenidos”. Y también reguladores de carácter simbólico: “responsabilidad” y “sentido”. Se trata de una recurrencia, como lo hemos señalado en los extractos recuperados anteriormente, de otros actores, instituciones y periodicidad.

María Alejandra, también de la ENS 4 en septiembre de 2017, por whatsapp nos comunicaba: “Me dieron las características del género policial”. En su planificación, María Alejandra consigna de esta manera los contenidos:

Contenidos:

Características del cuento policial de enigma: misterio, investigación de un delito, rol del detective y del ayudante, sospechosos, pistas y resolución del caso.

Quehaceres generales del lector:

Compartir con otros la lectura y confrontar diferentes interpretaciones acerca del texto que se está leyendo o se ha leído, conversar sobre las reacciones y evocaciones que provoca en cada uno el texto literario cuya lectura se está compartiendo.

Intercambiar información con otros acerca del autor de la obra y del contexto en que se produjo, así como sobre los puntos en común o las diferencias con otras obras cuyo conocimiento resulte pertinente para una mejor interpretación.

Recomendar la lectura fundamentando la opinión e intentando despertar el interés o la curiosidad de los interlocutores.

Hacer anticipaciones sobre el sentido global del material que se va a leer basándose en conocimientos acerca del género y del tema, en experiencias propias y verificarlas utilizando índices provistos por el texto.

Resulta interesante hacer notar cómo la docente Rosana de la Escuela 3 Distrito Escolar 7, en la cual María Alejandra realizaba su trabajo docente, le asigna los contenidos en términos del código disciplinar. Ella al consignarlos en la planificación los nomina como “contenidos” pero luego agrega “quehaceres generales del lector”, tal como lo especifica el DC CABA PL 1C y 2C (2004), posiblemente porque resulte un requerimiento del propio espacio de formación, es decir, del Taller. Entonces María Alejandra nomina, por un lado, en términos del DC CABA PL (2004) para atender a su propio dispositivo de formación que pretende implicar en la política curricular y, por otro, en términos del código disciplinar que le permite acceder, dialogar y/o dar respuesta al pedido de la maestra.

Tuvimos la oportunidad de realizar observaciones de algunas de las clases de Leandro como de María Alejandra, quienes las pensaron con fuerte presencia de la lectura y de la escritura de textos asociados a los géneros, pero a la hora de enunciar los contenidos, lo hicieron en clave del código disciplinar. Más allá de que al inicio de sus planificaciones, en la parte de la presentación los nominaran como “quehaceres” para luego, a la hora de avanzar en sus clases lo plantearan en los mismos términos en que les fueron asignados.

Para finalizar, nos detenemos en el análisis de la propuesta de Antonia, ya docente recibida pero que hizo su residencia en 2012 y de Carla, docente en formación de la ENS 8, quien la realizó en 2017. De sus planificaciones, recortamos algunos enunciados respecto de la fundamentación, los objetivos y del desarrollo de las clases, en cuanto a la nominación de contenidos. Antonia escribe:

Fundamentación:

Comprendiendo a la lectura, escritura y oralidad como prácticas sociales que se contextualizan en diferentes situaciones sociales y, de acuerdo a lo señalado por el Diseño Curricular para el primer ciclo de la Educación General Básica, la escuela tiene la responsabilidad ineludible de sentar las bases para la formación de lectores y escritores competentes, autónomos y críticos capaces de utilizar eficazmente la escritura, lectura y la oralidad como medios para comunicar sus ideas y profundizar sus conocimientos

Para favorecer que los niños actúen como lectores competentes, las situaciones de lectura deben hacer posible que ellos pongan en acción sus conocimientos previos para resolver los problemas

que se les planteen cada vez que se enfrentan a un nuevo texto, los niños/as necesitan que el docente provea un contexto que les permita realizar anticipaciones sobre lo que puede estar escrito y organice un intercambio que brinde oportunidades de confirmar o rechazar tales anticipaciones en función de los datos que el texto y su contexto proporcionan. De esta manera los niños/as desarrollarán anticipaciones cada vez más ajustadas.

Como argumenta el Documento de Trabajo N° 2, la práctica de la escritura se nutre de la práctica de la lectura, el escritor usa lo que aprendió como lector, por lo tanto la práctica de la lectura y la escritura se enriquecen mutuamente, en este diseño de clases se intenta en definitiva de poner los contenidos en acción (múltiples situaciones para acudir a los textos) que se constituyan en objeto de reflexión, atendiendo a tres aspectos íntimamente relacionados: los quehaceres del lector, del escritor y los textos leídos o escritos.

Antes observamos como recurrencia en las fundamentaciones de los planes de clase ya analizados, lo mismo que efectúa Antonia quien enmarca su propuesta de enseñanza según la norma oficial del DC CABA PL (2004). Notamos de qué manera se reitera la recuperación de significados asociados a la racionalidad de la propuesta de trabajo, a partir de expresar propósitos, tipos de sujetos a formar y capacidades de los sujetos a alcanzar. También se expresan patrones de conducta o actuación según ciertos parámetros y clasificaciones de sujetos (“actúen como lectores competentes”), “contenidos” a ser enseñados bajo ciertas pautas. También ingresan significados de carácter deontológico acerca de la “ineludible responsabilidad” que asumir dicha racionalidad implica. Ahora bien, resulta interesante destacar que, para formar “lectores competentes” que “actúen” como tales, se remite al DAC MCBA L 2 (1996), explicitando que se trabajarán los “quehaceres del lector y del escritor”. Es decir que Antonia nomina los contenidos en términos de las definiciones de las políticas curriculares. Sin embargo, inmediatamente nomina los “temas”, lo que revela la irrupción de los contenidos bajo la forma del código disciplinar. Explicita Antonia:

Temas:

Cuento fantástico

Caracterización general del género

Superestructura del cuento (Introducción, nudo y desenlace)

Reflexión sobre la gramática:

Usos y relaciones entre:

Adjetivos calificativos

Verbos

Sustantivos comunes

Así como vimos en la enunciación de contenidos de los futuros docentes que les eran asignados por los maestros, Antonia incluye bajo la forma de “temas” contenidos de lengua y de literatura, aunque explicita en parte cómo los tratará: “usos y relaciones”, “reflexión sobre la gramática”, lo cual podría indicar de qué forma reverbera la prescripción curricular en el tratamiento “reflexivo” en la enseñanza de la lengua. Posteriormente aclara el “alcance de los contenidos”, y en este caso lo hace en términos de “quehaceres” encuadrándolos dentro de normativa curricular del DC CABA PL 1C y 2C (2004):

Alcances de los contenidos:

Participar de una comunidad de lectores de literatura: compartir la lectura de un texto con otros, los efectos que produce, confrontar interpretaciones.

Adecuar la modalidad de lectura: lectura completa de cuentos, adecuar las orientaciones de la lectura a las convenciones propias del género, anticipar los desenlaces de acuerdo a las pistas que el texto provee. Evocar otros textos a partir de lo leído.

Ajustar anticipaciones posibles, tomando en cuenta los índices provistos por el texto.

Recurrir a la escritura con un propósito determinado tomando en cuenta el/los destinatarios.

Revisar el propio texto mientras se está escribiendo, realizando distintas versiones hasta alcanzar un texto que se considere bien escrito, editar los textos producidos.

Sin embargo, resulta llamativo el modo en que enuncia los objetivos:

Objetivos:

Se espera que los alumnos/as logren:

Comentar con otros lo leído; intercambiar opiniones acerca de la historia contada y de cómo está contada y los efectos que produce en los lectores.

Adecuar la modalidad de lectura al texto. Realizar anticipaciones por medio de los datos brindados por los elementos para textuales y las convenciones propias del género.

Autocontrolar la interpretación del texto (volver al texto para confirmar o no una interpretación o un pasaje que genere controversias)

Recurrir a la escritura de nuevos cuentos fantásticos con un propósito determinado (tomar en cuenta el destinatario/s real y el proceso recursivo de escritura)

Revisar el propio texto mientras se está escribiendo, para observar si:

Revisar las distintas versiones de lo que se está escribiendo hasta que se alcance una versión definitiva.

Al observar el modo en que nomina los objetivos, vemos que se asemejan³⁸¹ con los contenidos especificados en el discurso curricular oficial: “comentar con otros lo leído, adecuar

³⁸¹ Ya hemos llamado la atención acerca de que los “quehaceres” como contenidos son también las “metas”, los “objetivos” y los ítems de las “progresiones de aprendizaje”, respecto de los documentos MA CABA PL (2012), OA CABA PL (2014) y PA CABA PL 1C (2018) y PA CABA PL 2C (2019). Esta misma lógica

la modalidad de lectura, realizar anticipaciones, autocontrolar la interpretación, revisar el propio texto” son algunos de los “quehaceres del lector y escritor” incluidos en el DC CABA PL 1C y 2C (2004). Por momentos Antonia los ve como “contenidos” y por otros como “objetivos” ³⁸². Pero luego, de modo llamativo, Antonia vuelve sobre la cuestión de los “contenidos” a los que había nominado “temas”:

Contenidos:

Texto literario: Cuento fantástico. Características propias del género que lo distinguen de otro tipo de cuentos literarios.

Superestructura (situaciones de inicio, desarrollo y cierre).

Reflexión sobre el lenguaje: uso y relaciones entre distintas clases de palabras (sustantivos comunes, adjetivos calificativos y verbos).

Como puede advertirse, en la fundamentación Antonia recupera las definiciones curriculares en relación con los “propósitos” de formación y los “contenidos”. Luego especifica los “temas”, asignados por la maestra en términos del código disciplinar. Asimismo, inmediatamente plantea el “alcance de los contenidos” nominando en términos del diseño curricular. Posteriormente indica los objetivos en los mismos términos que los “quehaceres”. Pero finaliza refiriendo los “contenidos”, antes presentados como “temas”, no obstante, en clave de la disciplina escolar Lengua. Resulta destacable de qué manera en la medida en que se ingresa con mayores niveles de ajuste de la propuesta a las realidades propias de la escuela, grado y docente en las que va a trabajar, Antonia desplaza las definiciones curriculares ingresadas al inicio de su planificación para introducir nominaciones relativas a la disciplina escolar.

Observamos una apropiación parecida a la anterior en el caso de Carla, de la ENS 4, quien durante abril del año 2017 hizo sus “prácticas”. Ella escribe:

Fundamentación

El diseño curricular para el primer ciclo de la Educación Primaria plantea la ineludible tarea de la escuela de sentar bases para la formación de lectores y escritores críticos, autónomos y competentes. Con respecto a los contenidos propiamente dichos, el diseño curricular sostiene que los quehaceres son contenidos y no actividades; y éstos cobran sentido en situaciones didácticas

de superposición entre “contenidos”, “objetivos”, “metas de aprendizaje” se refracta en la planificación de Antonia.

diseñadas. Motivo por el cual, destacaremos algunos quehaceres que consideramos coherentes con nuestra propuesta de enseñanza, ellos son:

Quehaceres generales del lector:

Leer para divertirse, emocionarse, conocer otros mundos posibles y reflexionar sobre el propio

Quehaceres del escritor:

Recurrir a la escritura con un propósito determinado

En la fundamentación de Carla recurre una articulación de proposiciones que proyectan significados asociados a la racionalidad de la propuesta: “propósitos”, “tipo de sujetos a formar” y “contenidos”. Inmediatamente se expresa que los contenidos a enseñar son los “quehaceres”, y acto seguido se escogen algunos de ellos. Pero luego, a la hora de ingresar un mayor nivel de especificidad en sus clases y de explicitar los contenidos a enseñar, lo hace en términos del código disciplinar:

Contenidos

Clase 1

Introducción al género poético.

La función del paratexto y de las imágenes en los libros de poesía y temáticas pertenecientes al género poético

Clase 2:

Poesías que tienen un tema en común: los animales.

La personificación y la comparación como recursos poéticos.

Clase 3:

Contenidos

Poesías que dan risa.

El humor y el disparate como recurso poético

Clase 4

Contenido

La rima como componente de la poesía.

Tal como puede observarse, de manera recurrente en la medida en que avanza en la configuración escrita de las clases, aparecen nominaciones de contenidos disciplinarios, en algunos casos, distribuidos en las distintas clases, tal vez, como un modo de organizar su trabajo. Es decir, se presentan ingresos de lógicas ligadas a las propias condiciones de trabajo docente como el tiempo, cantidad de clases y distribución de contenidos específicos a enseñar. Queremos señalar que la nominación de contenidos en términos del código disciplinar quizás haga más asequible la representación del trabajo docente. Y esto, dado que posibilitaría organizar tiempos, actividades e incluso dar cuenta, en las instancias de evaluación del propio trabajo, de qué se enseñó, con mayores grados de especificidad que las que permitiría la nominación en términos de quehaceres.

Volvemos a los extractos de planes de clase de Romina, Luisina, Fernanda, Juan y Alejandra. Retomamos que refieren contenidos propios de la disciplina escolar Lengua que aparecen nominados como “temas”. En el caso de Romina, se le había asignado “leyenda” y “sustantivos”, a Fernanda, “cuento humorístico”, a Juan, “cuentos de terror” y “cuento fantástico” a Alejandra. Según puede advertirse y complementarse con los ejemplos de Leandro, Alejandra y Antonia, recurren en su correspondencia con los modos en que los docentes del grado les refieren y “dan” los contenidos a quienes deben realizar prácticas y residencia. Mayormente aquellos los enuncian en clave de géneros de texto y contenidos gramaticales-normativos y no en términos de la prescripción, como “quehaceres”, evidenciando una distancia entre la norma oficial y la norma real.

Para argumentar lo expuesto, seguimos avanzando en los planes de clase de Romina, Luisina, Fernanda, Juan y Alejandra mediante la focalización en los recortes de contenidos y el modo de nominarlos para sus clases.

Romina ENS 4 (2018)

Contenido

Quehaceres del lector

Integrar una comunidad de lectores

Monitorear y autocontrolar la interpretación del texto.

Cooperar con el autor en la construcción del sentido del texto literario.

Macrosecuencia

Clase N° 1 (80 minutos)

Contenido: Características de la leyenda: Son relatos anónimos de transmisión oral. Puede haber distintos relatos de una misma leyenda

Clase N° 2 (80 minutos)

Contenido: Características de la leyenda: La leyenda de transmisión oral puede transformarse en versiones de leyendas literarias, en videos, en canciones, etc.

En el recorte de contenidos operado por Romina vemos cómo aparecen nominados en un doble término: por un lado, los contenidos expresados en “quehaceres” como lo prescribe la norma oficial, pero por otro, en la medida en que se aproxima más concretamente a la ideación de su clase lo hace en términos del código disciplinar: características de la leyenda, como ya lo adelantaba ella misma en la fundamentación.

Luisina, de la ENS 9 (2013) señala:

Área: Prácticas del lenguaje

Tema: Cuentos tradicionales

Ciclo: 1º Grado: 2º Sección: “B

Quehaceres del lector

Compartir la lectura de un texto con otros

Comentar con otros lo leído.

Confrontar interpretaciones de un texto literario.

Anticipar la lectura de un cuento a partir de las ilustraciones y verificar las anticipaciones a medida que se avanza en la lectura

Luisina nomina los contenidos a trabajar en sintonía con la prescripción curricular. Sin embargo, visibiliza que el “tema” a trabajar son los “cuentos tradicionales”, es decir, se incluye un género de textos como “tema”, al igual que en las planificaciones de Romina, Fernanda, Juan y Alejandra.

Fernanda ENS 2 (2012) plantea:

Quehaceres del lector:

Recurrir a la lectura para cumplir un propósito determinado.

Integrar una comunidad de lectores.

Monitorear y autocontrolar la interpretación del texto.

Mientras que Juan, de la ENS 8 (2013) lo hace de este modo:

Contenidos:

Quehacer general del lector:

Leer para divertirse, emocionarse, conocer otros mundos posibles y reflexionar sobre el propio.
Participar en una comunidad de lectores de literatura.
Adecuar la modalidad de lectura al propósito y al texto.
Utilizar la información provista por otros textos para anticipar el contenido: cuentos de terror.

Como vemos, Fernanda revela los contenidos de enseñanza en clave del DC CABA PL 1C y 2C (2004): “quehaceres del lector”. Juan, por su parte, especifica los contenidos a enseñar según dicho documento curricular, aunque singulariza; “quehacer” y no “quehaceres”. Aun así, menciona que va a anticipar el “contenido: cuentos de terror”. Lo que al principio en la fundamentación aparecía como “tema”, ahora se revela como “contenido”. Nuevamente, como en los casos anteriores, en la medida en que se avanza en la explicitación de los contenidos a enseñar en las clases, se visibilizan los contenidos disciplinarios, más allá de que estos no aparezcan prescriptos como tales en la norma oficial. Resulta llamativo que más allá de que Romina y Fernanda hagan su residencia en 4° grado, Luisina en 2° grado y Juan y Alejandra en 5° grado, los contenidos expresados en términos de “quehaceres”, según la prescripción curricular, se reiteran en la mayor parte de los casos: “integrar comunidades de lectores”, “monitorear la interpretación del texto”, “leer para divertirse”, “recurrir a la lectura para cumplir con un propósito”. Posiblemente, entonces, este estado de reiteración y generalidad de los “quehaceres”³⁸³ expliquen por qué en la medida en que se avanza en la explicitación del trabajo docente en cada una de las clases se visibilizan mayores niveles de ajuste y nominación de contenidos en términos del propio código disciplinar.

Para finalizar nuestro análisis, nos detenemos en el caso de la planificación de Alejandra ENS 8 (2013):

Temas a desarrollar:

Cuento fantástico, características generales del género, superestructura del cuento (Introducción, nudo y desenlace)

Uso y relaciones entre:

Adjetivos calificativos

Verbos

Sustantivos comunes

³⁸³ Al analizar el currículum de “prácticas sociales del lenguaje” de México, Vaca Uribe et al. (2015) advierten sobre este rasgo de generalidad y reiteración, como sus efectos en los docentes: “La coherencia del programa de español en los nueve grados escolares no es explícita, en caso de que la haya. Incluso la manera de enunciar las prácticas es muy heterogénea y tiende a confundir a los maestros: ¿‘elaborar un texto’ y ‘escribir un texto’ son prácticas diferentes? ¿Se trabajan, a lo largo de la educación básica, las mismas prácticas pero con grados de dificultad cada vez mayores? ¿Con base en qué criterios se gradúa esa dificultad? ¿Cómo se considera la ‘autonomía’ en estos criterios de exigencia progresiva?” (p. 160).

Objetivos

Se espera que los alumnos/as logren:

Participar en una comunidad de lectores de literatura.

Comentar con otros lo leído

Adecuar la modalidad de lectura al texto.

Autocontrolar la interpretación del texto

Su planificación muestra aspectos interesantes de ser relevados. En primer lugar, al igual que Romina, Luisina, Fernanda y Juan, en la fundamentación se distinguen contenidos en términos de la política curricular de CABA, pero nominándolos como “tema” en el que se incluyen los contenidos disciplinarios: “cuento fantástico”, “léxico”, “adjetivos, verbos y sustantivos”. Cabe destacar de qué manera recurre un fenómeno ya apuntado más arriba respecto de cómo se emparentan los contenidos prescriptos y los objetivos. Aquello que en Alejandra se indican como “objetivos” son los “contenidos”³⁸⁴ del DC CABA PL 1C y 2C (2004). Los problemas epistemológicos en el propio nivel de las definiciones curriculares respecto de los contenidos especificados, “redefinidos” en su carácter de “objeto de enseñanza” se refractan en las propias realizaciones efectivas del trabajo docente de enseñar, al menos, en el nivel de su codificación en planificaciones de clase. Más allá del peso de las regulaciones, prescripciones y acento puesto en la “redefinición” del objeto de enseñanza entendido como “quehaceres”, “prácticas”, “comportamientos” se evidencia recurrentemente cómo pervive la disciplina escolar histórica en los actos de nominación de los docentes en formación y de los propios docentes en ejercicio.

8.4. Desconcierto metodológico en el trabajo docente de enseñar

Recuperamos aquí algunos intercambios con docentes en formación, en situación de “prácticas” que nos resultan significativos, dado que evidencian una serie de recurrencias que visibilizan los modos en que se establecen todo tipo de negociaciones entre las demandas de la institución escolar, sus recorridos formativos, la prescripción curricular y las distintas representaciones acerca de contenidos y prácticas propios de la disciplina escolar a enseñar. A continuación, mostramos aquellos intercambios sostenidos virtualmente en comunicaciones vía e-mail, un tipo de comunicación que los docentes solemos mantener con nuestros alumnos en situaciones de práctica y residencia. Este tipo de comunicación se sostiene de acuerdo con las

³⁸⁴ Ya hemos analizado de qué manera estas mismas homologaciones entre metas, objetivos, progresiones y contenidos son parte de las propias definiciones curriculares.

condiciones materiales en que trabajamos, en general, escasas horas presenciales y mucha demanda de acompañamiento en la elaboración de las clases. Ya hemos dado cuenta de algunas de estas comunicaciones en las cuales los docentes en formación refieren el momento en que el docente del grado le “da” los temas-contenidos a enseñar. Pero estos intercambios que documentamos se distinguen de los anteriores porque refieren cómo significan las realizaciones efectivas de la enseñanza.

Durante septiembre de 2017, en el barrio de San Cristóbal, un docente en formación de la ENS 8 de CABA, quien realizaba prácticas en 7° grado, nos decía a través de un e-mail:

Estimado profesor Perla:

Fracasé. No pude suspender el juicio³⁸⁵[...] Decidió decirme los temas en la siguiente interacción: mientras toca al timbre del recreo, me hace una seña para que me acerque, y cuando estoy ahí me dice "bueno. Verbos". Se ve que mi cara la animó a seguir. "Modo indicativo, tiempos verbales, conjugaciones en pretéritos perfecto simple, imperfecto, pluscuamperfecto."

El relato podría seguir, pero para qué. [...] No tengo demasiadas esperanzas de lograr una clase acorde a la perspectiva ideológica que [...] tengo sobre la docencia. Me resulta muy difícil ver de qué modo podemos llegar a enseñar este tema desde el constructivismo o un enfoque sociocultural.

No sé exactamente qué esperar, pero quedamos a la espera de su respuesta.

Un abrazo.

Como vemos, Tomás, en clave irónica y denotando disgusto, refiere que la docente de grado le asignaba como contenidos verbos, precisamente “tiempos verbales”. Tomás parece disgustado notoriamente, posiblemente, entre otros factores, por las movilizaciones de significados de connotación negativa respecto de la gramática y de la enseñanza de la lengua, proveniente de distintos discursos sociales presentes en los espacios de formación. Ni él ni la docente los enmarcaba, como lo prescribe el DC CABA PL 2C (2004), en términos de “Reflexión sobre el lenguaje”. Más adelante, Tomás apunta sentirse desesperanzado respecto de cómo “dar” esos contenidos. Nos dice que no tiene “demasiadas esperanzas de lograr una clase acorde a la perspectiva ideológica que [...] tengo sobre la docencia”. Y más aún: que le resulta “muy difícil ver de qué modo podemos llegar a enseñar este tema desde el constructivismo o un enfoque sociocultural. No sé exactamente qué esperar, pero quedamos a la espera de su respuesta”

Nos preguntamos cómo sortearía Tomás la dificultad metodológica presentada y si en su misma formación inicial habrá tenido o no acercamiento comprensivo a un conjunto de contenidos gramaticales mínimos, máxime sabiendo que en los lineamientos del plan de estudios del PEP dichos contenidos están omitidos. Y más aún, ¿cómo podría transitar ese escollo metodológico si no fue formado en una pluralidad de miradas sobre la enseñanza de la lengua en la escuela, que lo dotaran de herramientas para poder formular propositivamente un camino alternativo a aquel

³⁸⁵ Se refiere a la suspensión del juicio de valor que le habíamos indicado a Tomás, en procura de lograr un efecto de distancia.

de sus representaciones? A Tomás, probablemente lo que lo desesperanzaba era hallarse a medio camino entre aquello que no deseaba hacer –enseñar verbos– pero que tampoco sabía bien cómo hacerlo, y mantener una serie de convicciones que para él están presentes en un “enfoque”. El no saber cómo hacer (“no sé exactamente qué esperar”) parece conducirlo a un no-hacer, lo que lo lleva a quedar en la espera de “una respuesta”. En otros términos, creemos que posiblemente Tomás se halla, al menos en ese momento inicial, en un *desconcierto metodológico*. Denominamos *desconcierto metodológico* a la manifestación de un estado provisorio de imposibilidad de representar y/o realizar el trabajo docente de enseñar producto del efecto implicatorio en la impugnación de contenidos asignados o alternativas metodológicas significadas de antemano como negativas. No se trata de la manifestación de una mera duda sobre cómo realizar el trabajo docente de enseñar, sino del peso que ejercen significados regulatorios que negativizan a los contenidos asignados o al propio trabajo de enseñarlos, como efecto del control simbólico. El desconcierto metodológico se manifiesta como la reticencia a asumir o realizar el trabajo de enseñar caracterizado previamente como una instancia no “deseable”, reticencia que no trae aparejada una alternativa metodológica capaz de ser asumida. Las políticas curriculares o las perspectivas didácticas pueden abonar el desconcierto metodológico, en tanto buscan implicar en ciertos significados de pretensión dominante que impugnan modos históricos de realización de la enseñanza, sin aportar necesariamente alternativas metodológicas a las impugnadas.

En sintonía con el modo en que se le revelaba a Tomás la dificultad de reconocer como válido lo que tantas veces y efectivamente se denomina y representa en las aulas concretas como contenidos y actividades, y que conlleva la expresión de un desconcierto a la hora de efectuar su trabajo, Cinthia, docente en formación de la ENS 4, nos refería en un whatsapp durante 2017:

Buenas profe, soy Cinthia practicante del taller 4. Estoy en 5to grado y los temas que tengo que dar son los quehaceres del escritor: elipsis y paráfrasis. La maestra nos sugirió trabajar en forma transversal con Cs. Sociales ya que vamos a utilizar fuentes escritas, testimonios. Realmente me siento un poco frustrada, se me ocurren clases muy tradicionales y me cuesta planificar con el enfoque del diseño, por esta razón pedirle si tiene material, recursos o ideas para ir armando algo.

En este caso, y a diferencia de lo que sucedía con Tomás, la docente expresa los contenidos del área realizando una yuxtaposición entre las definiciones de política curricular, al nombrar como contenidos los “quehaceres del escritor” y ciertos saberes del área de Lengua, en este caso, “recursos de cohesión”. Es una resolución diferente de la tensión norma oficial-norma real por cuanto parecen mezclarse, yuxtaponerse los contenidos prescriptos en el DC CABA PL 2 C (2004), los “quehaceres del escritor”, con otros que precisamente no son “quehaceres” y que no están prescriptos, pero que suelen enseñarse en la escuela. No sabemos si de esta forma la docente del grado que le asignó los contenidos a Cinthia buscaba validar contenidos de la

disciplina escolar bajo la forma en que los enuncia el currículum. Pero sí resulta llamativa la recurrencia respecto de un estado anímico en que se reflejaba el problema metodológico a resolver para poder realizar su trabajo docente. Mientras que Tomás refería “desesperanza”, Cinthia da cuenta de sentirse “frustrada”. Estos estados anímicos se contrastan con no estar supuestamente a la altura de lo que quisieran hacer: en el caso de Tomás, enseñar desde el “constructivismo o enfoque sociocultural” y de Cinthia, más nítidamente expresado, desde el “enfoque del diseño”. Advertimos nuevamente un desconcierto metodológico: la expresión “se me ocurren clases muy tradicionales” evidencia de qué manera oficia un peso regulatorio de negativización sobre aquello que ella imagina realizar, pero a la vez no encuentra una alternativa respecto de cómo hacerlo porque le “cuesta planificar según el enfoque del diseño”. Su saber, el de dar “clases muy tradicionales”, aparece representado negativamente, pero aquello que veía de modo positivo, “el enfoque del diseño” le provocaba dificultad y, entonces, a continuación, pedía ayuda, esto es, una orientación metodológica: “material, recursos, ideas para ir armando algo”. Nos volvemos a preguntar por el lugar de los contenidos lingüísticos en la formación de maestros y sus vínculos con realizaciones metodológicas que orienten su enseñanza, a los fines de no dejar “girar en falso” a los docentes en formación en un doble movimiento que va de la negativización de la enseñanza de la lengua a la no orientación de cómo abordarla.

Observemos cómo se revela en el caso de Milena, docente en formación de la ENS 4, la explicitación de contenidos en clave de disciplina escolar y no de la política curricular. En un e-mail nos decía:

Hola profe Matías, lo pongo al tanto más o menos del tema.

El docente de 5° nos pidió trabajar sintaxis sistematizando solamente el sujeto, el predicado y el núcleo verbal. El docente nos comentó que este tema no le agrada darlo, él intentó darlo en forma aislada (oraciones sueltas) pero nos dijo que los alumnos poco entendieron y notó que les cuesta al igual que los adjetivos.

Milena pone el acento en lo dicho por el maestro quien le enunciaba los contenidos a enseñar: sintaxis oracional en clave de la disciplina escolar. Sin embargo, recurre la presencia de una referencia de carácter “anímico” nuevamente, esta vez en la voz del docente, referida por Milena. Ella dice que a él “no le agrada darlo”, reverberando así un significado ligado a la objeción respecto de su propuesta metodológica. Dice que “él intentó darlo de forma aislada (oraciones sueltas) pero nos dijo que los alumnos poco entendieron y notó que les cuesta al igual que los adjetivos”. Al proponer su clase, Milena dice que trabajaría sintaxis oracional en términos de análisis sintáctico a partir de la lectura de un cuento, porque así ella considera que “integraba” las “oraciones sueltas”. Mostramos aquí un fragmento de su clase:

Desarrollo

Se planteará la siguiente actividad en 4 grupos de 4 integrantes cada uno: La docente repartirá a los grupos oraciones impresas sacadas del cuento. Estas oraciones estarán divididas, el sujeto estará separado del predicado. También repartirá oraciones compuestas solo por predicado, con sujeto tácito. Acá los alumnos tendrán que ver si esas oraciones las unen con otra o la dejan así. Es muy probable que unan sujetos con otros predicados. La idea de esta actividad es que, los alumnos puedan formar oraciones sin que ellos sepan que están trabajando sintaxis oracional, la cual se irá profundizando a lo largo de la secuencia.

Las oraciones serán las siguientes: Quería mucho al viejo. Su dinero / no me interesaba. Ustedes / me toman por loco. El minutero de un reloj / se mueve con rapidez Bien conocía / yo / ese sonido. Lo vi con toda claridad. Aquel sonido / también me era familiar.

Podemos advertir que se trata de un trabajo que incorpora y propone algunas variaciones respecto de lo referido por el maestro (trabajo con “oraciones sueltas”) al tomar oraciones de un cuento leído. Sin embargo, al menos en el nivel de la planificación, se trata de una actividad histórica de la disciplina escolar Lengua, que es la de unir sujetos con predicados para efectuar, posteriormente, el análisis sintáctico. No estamos en presencia de un abordaje de integración entre el nivel de la configuración sintáctica de las oraciones y los significados del cuento, sobre el que tampoco los docentes en formación tienen precisiones prescriptas en los planes de estudio acerca de cómo hacerlo. En cuanto a las aclaraciones realizadas por Milena respecto de los modos en los que encararía la actividad, llama la atención el hecho de pretender silenciar el contenido a abordar (“sin que ellos sepan que están trabajando la sintaxis oracional”). Esta aclaración sobre no nombrar contenidos parece estar relacionada con las impugnaciones históricas del ciclo de políticas en cuanto a la verbalización de contenidos disciplinarios. Sin embargo, más allá de este efecto de las políticas ligado a la histórica sanción de nominalizar contenidos, de “hacer accesibles los saberes” (Bronckart, 2007) para poder realizar su trabajo, Milena se apoya en actividades históricas de abordaje de la gramática, presentes en manuales, libros de enseñanza de gramática escolar, entre otras fuentes. En el caso de Milena, ella puede imaginar una resolución de su trabajo docente de enseñar, reorientando lo que consideraba de antemano como negativo en la propia historia de la disciplina escolar. No obstante, es llamativa su impugnación previa a aquello que debe enseñar según el docente quien, a su vez, también expresa su “no agrado” en cuanto a cómo realizar su propio trabajo docente.

Hemos analizado cómo en el cotidiano escolar de la formación y trabajo docente los mismos actores refieren vivencias sobre dicho trabajo ligadas a la autoimpugnación, la desorientación o la imposibilidad de afrontar contenidos o actividades de enseñanza significados de antemano como “negativos”. Esta impugnación se confronta con una valoración previa de aquello que sería “deseable” que sucediera, pero sobre lo que no se cuenta con demasiada claridad

respecto de cómo se realizaría. No se trata de meras dudas, o disyuntivas en función de alternativas de enseñanza, sino del peso de significados regulatorios y punitivos del trabajo docente de enseñar que lo desestabilizan, incluso en algunos casos hasta no haciéndolo posible. Esta desestabilización es referida como “frustración”, “desagrado”, “desesperanza”. Dichas referencias muestran el contraste entre aquello que se “espera” que suceda y lo que efectivamente acontece. Contraste presente entre una suerte de distancia laxa que mantienen un “ideal” de enseñanza no suficientemente esclarecido, que proviene de la formación en políticas curriculares y una realidad cotidiana de las escuelas, que expresa saberes localizados en una agencia social histórica, que se evalúa como saber negativo, no deseable.

8.5. Interpretación y traducciones de las políticas curriculares en la formación continua

A continuación, recuperamos parcialmente un trabajo de campo que realizamos durante los meses de agosto a noviembre del año 2013 en el seguimiento de una acción de “capacitación docente”³⁸⁶ de alcance distrital, desarrollada en el Distrito Escolar 4, que comprende a los barrios de La Boca, San Telmo y Barracas. Dicho distrito tiene una matrícula aproximada de 6600 alumnos, en su mayoría provenientes de CABA, aunque también del conurbano bonaerense. La acción “capacitación” fue llevada adelante en el marco de la CEPA³⁸⁷, ya mencionada antes, dependiente del Ministerio de Educación del GCBA, y su recorte fue la “lectura y selección de poesía”. Asimismo, el material de referencia de la “capacitación” consistía en una “secuencia de actividades” realizada en el programa Grados de Aceleración³⁸⁸ durante el año 2003. Se estimaba que la acción de formación docente culminara con la realización de una muestra³⁸⁹ que incluiría una diversidad de trabajos, producciones y eventos (recitado, musicalización de poemas, entre otros) relacionados con el género poético. La muestra distrital convocó a todas las escuelas primarias del distrito, de 1º a 7º grados, pero la experiencia de formación en ejercicio se focalizó en los grados superiores del segundo ciclo, es decir, 6º y 7º. Esto, de todos modos, no impidió la

³⁸⁶ Las acciones de formación docente continua suelen ser denominadas “capacitación docente”, denominación extendida a partir de los años ochenta, como resignificación del término “perfeccionamiento”. Sobre las denominaciones “asesoramiento”, “actualización”, “formación continua”, “capacitación”, “formación en ejercicio”, cfr. Birgin (2012), Serra (2004).

³⁸⁷ Hemos ya señalado que desde 2016 se denomina Escuela de Maestros.

³⁸⁸ Levy, Hilda.; Lobello, Silvia y Torres, Mirta: “Lectura de poesías (actividad habitual)”. Grados de aceleración 4º/5º. Material para el docente. Prácticas del Lenguaje. 4º bimestre. Dirección Gral. De Planeamiento. 2003. Recuperado de <http://programaaceleracion.org/index.php/practicas-del-lenguaje/>

³⁸⁹ La realización de la muestra no estaba contemplada en el material en el cual se referenciaba la propuesta de capacitación, sino que fue pensado por las autoridades distritales.

asistencia de docentes de otros grados, de hecho, participaron docentes de primer ciclo, o de segundo ciclo de grados medios. Además de ser convocados los docentes primarios de grado, la invitación se extendió a los bibliotecarios de las distintas escuelas del distrito. La propuesta que aquí referimos asumía la modalidad “en servicio”, ya que los docentes de grado de todo un distrito asisten en su horario de trabajo a un encuentro con frecuencia mensual, coordinado por una docente formadora, miembro del equipo de “capacitadores” de CEPA. A la vez, la formadora realizaba algunas “asistencias técnicas”³⁹⁰ puntuales a algunas escuelas, es decir, primero trabajaba en la coordinación de encuentros distritales y luego visitaba escuelas en las cuales trabajaba con algunos maestros que así lo requerían. Este tipo de propuestas de formación en ejercicio distrital se habían realizado en este distrito desde 2012. Durante 2013, se había emprendido un trabajo previo que duró de marzo a julio, relacionado con la “lectura de relatos fantásticos”³⁹¹, recorte acordado entre coordinadores de CEPA³⁹², la docente formadora de CEPA y la supervisión del distrito. Posteriormente, desde CEPA se ofreció continuar el trabajo distrital y, a pedido del supervisor, se enfocó en el acompañamiento de lo que él refería como “proyecto de poesía”, orientado a la realización de una muestra en plazas públicas. Cabe aclarar que el “proyecto” de la muestra de poesía propuesto desde el distrito tuvo una duración anual y de esto se informó a la institución formadora a mitad de año, a pesar de que la institución CEPA llevaba a cabo acciones de formación en el distrito. Se pidió a CEPA que acompañara este “proyecto distrital” solo en la segunda parte del año.

Nuestro trabajo de campo³⁹³ consistió en la observación de los encuentros distritales desarrollados mensualmente de agosto a noviembre, también en el seguimiento de las “asistencias técnicas” realizadas con una docente en la Escuela 24 del Distrito Escolar 4, en el barrio de Barracas. Asimismo, realizamos entrevistas en profundidad y semiestructuradas con la docente formadora de CEPA y docente de la escuela. También asistimos a la muestra final del “proyecto distrital”. No recuperamos en profundidad nuestra investigación desarrollada durante 2013, sino que traemos distintos momentos de dicho trabajo que hemos documentado. Y lo hacemos a los

³⁹⁰ Empleo las denominaciones usuales para referir el tipo de trabajo a realizar por los propios actores de la “capacitación”. En efecto, nosotros mismos nos hemos desempeñado como “capacitadores” en la misma institución y realizábamos “asistencias técnicas”, es decir, un trabajo focalizado con un docente o pareja pedagógica de una escuela particular.

³⁹¹ Empleamos la denominación que nos referían los propios informantes: supervisor del Distrito Escolar 4 y docente formadora de CEPA.

³⁹² Nos referimos a los actores que ejercían la coordinación del “subnúcleo lecturas y escrituras”, perteneciente al “núcleo curriculum”.

³⁹³ Este trabajo de campo culminó con la realización de nuestra tesis de Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de San Martín denominado “Prácticas de formación docente en ejercicio: miradas desde una didáctica social y cultural de la Lengua y la Literatura”, durante el año 2013. Los registros de observación y entrevistas aquí recuperados fueron consignados como anexos en dicha tesis.

finés de dar cuenta de las continuas tensiones, negociaciones, apropiaciones que se dan como efectos de las políticas curriculares en el propio trabajo docente, en el contexto de la práctica y de la puesta en acto de las políticas (Ball, Maguire y Braun, 2012).

De acuerdo con lo planteado hasta el momento, cabe detenerse en algunos hechos puntuales que hacen a la acción de “capacitación docente” mencionada. En primer lugar, en términos de políticas curriculares y sus efectos, observamos de qué manera se actualiza en la propia acción de “capacitación” un documento curricular que incluye una “actividad habitual” producida en el marco de un programa socioeducativo -Grados de Aceleración- que se extiende distritalmente a todas las escuelas y docentes. Se trata de un modo de puesta en acto de políticas que hemos denominado como acciones sinérgicas de carácter ubicuo. Esta denominación alude a propuestas confeccionadas en determinados programas para ciertos fines y destinatarios que son reutilizadas como parte de un dispositivo de formación que tiene otros fines y destinatarios, adquiriendo así otras posibilidades de alcance de la implicación en la pretensión didáctica dominante. Es decir que un material producido por los mismos agentes de la política curricular que son referentes de la perspectiva psicogenética -como es el caso de Mirta Torres- en el marco de un programa socioeducativo específico es reutilizado en un encuadre diferente. Dicho encuadre corresponde a un dispositivo de capacitación docente que impulsa las mismas líneas y definiciones de política curricular: “lectura y selección de poesías”. Advertimos así lo que hemos denominado como *lógicas recursivas de los dispositivos de formación docente* que constituyen acciones sinérgicas de carácter ubicuo: los mismos lineamientos de política curricular recursan en distintos dispositivos de formación docente, asumiendo un carácter de ubicuidad.

Sin embargo, y como otro hecho puntual en el cual cabe detenerse, observamos de qué manera en la puesta en acto de las políticas es posible reconocer interpretaciones y traducciones que revelan la agencia social de diversos actores educativos, incluso, en contextos de la producción y de la práctica que suponen fuertes regulaciones y prescripciones³⁹⁴. En primer término, el “proyecto” del distrito comienza a principio del ciclo lectivo y se convoca a CEPA a recién a mitad de año para realizar acciones de capacitación dirigidas a este “proyecto”. Durante la primera mitad del año, CEPA emprendía capacitaciones en “lectura de relatos fantásticos”. Es decir, los docentes del distrito mientras desde inicio de 2013 trabajaban sobre la muestra de poesía, en simultáneo, a través de CEPA, se “capacitaban” en relatos fantásticos. La simultaneidad y diferencia en líneas de trabajo desarrolladas por la supervisión en relación con

³⁹⁴ En efecto, y como muestra concreta de dicho carácter regulatorio y prescriptivo del contexto de producción, cabe detenerse en la “secuencia de actividades” del “material docente” de Grados de Aceleración, en el que directamente se expresa qué debe leer y qué debe hacer el docente, con sumo detalle.

CEPA eran objetadas por la propia docente formadora³⁹⁵ en una entrevista³⁹⁶ que le realizamos en noviembre de 2013:

E: ¿Cómo surgió la propuesta de formación y en qué condiciones?

F: En verdad es una continuación de un trabajo que se realiza desde el año pasado, en 2012. Cuarto grado trabajó proyecto de recomendaciones de lectura, en el segundo cuatrimestre fue mitología para quinto grado. El distrito pidió para 6º y 7º primero el cuento fantástico y ahora poesía, en el marco de un proyecto distrital anual, con lo cual, considero un despropósito haber trabajado con cuento fantástico toda la primera parte del año. Fue “sacado de la galera”, apareció “in media res”. Se podría haber trabajado tranquilamente con el proyecto de poesía durante todo el año, no plegarse en la mitad. Por eso esto último está ligado a la improvisación y la incomunicación con la Supervisión. Con el agravante de que algunos habían trabajado ya poesía, otros no, gente que no sabía de qué estábamos hablando. (Expone con cierta desazón.)

E: ¿Con qué dificultades te encontraste y cómo las abordaste?

F: Que te avisen a lo último que hay una muestra, esa presión en tan poco tiempo no permite profundizar nada. En el primer cuatrimestre me aseguré de que más o menos todos partieran del mismo lugar, leer con sus alumnos más o menos lo mismo. Acá yo sentía que no tenía puntos en común con los docentes. Me fui agarrando de lo que pude, en ese sentido no funcionó, no se pudo profundizar, no me quedé conforme, me quedé conforme más con otras capacitaciones. En ellas yo sentía que había un esqueleto, con este proyecto no.

La formadora considera que existe “incomunicación” con la Supervisión y que hay “improvisación”, de allí que para ella se le pedía que trabajara con un tema “sacado de la galera”. Evalúa como “despropósito” su trabajo realizado en la primera mitad del ciclo lectivo. Esta idea se refuerza cuando la formadora plantea su disconformidad en que “le avisen a lo último que hay una muestra”, además de que “sentía que no tenía puntos en común con los docentes”. Observamos de qué manera cuando se ponen en acto las políticas curriculares, a pesar de su carácter prescriptivo y regulatorio, los propios actores las retraducen dando lugar a tensiones, conflictos y negociaciones, en suma, a desvíos y refracciones. Justamente, estos desvíos son los

³⁹⁵ A los efectos de la identificación de los participantes en la transcripción de los registros de campo y entrevistas, demarcamos sus voces a través de los siguientes signos: E: entrevistador; F: formadora; D: docente. En el caso de que se trate de docentes distintos distinguimos sus voces con números: D1 (docente 1), D2 (docente 2), etc. B: bibliotecario y, en el caso de que se trate de bibliotecarios distintos distinguimos sus voces con números: B1 (bibliotecario 1), B2 (bibliotecario 2), etc. S: supervisor general del Distrito; SB: supervisor de bibliotecas.

³⁹⁶ Se trata de una entrevista de carácter semiestructurado que mantuvimos con la docente formadora de CEPA. Decidimos realizar una entrevista con este carácter ya que queríamos acceder a los significados que ella le asignaba a la acción puntual de capacitación, cuya definición en términos del recorte la excedía. No se trataba de un recorte realizado por los docentes, sino por el supervisor del Distrito y por la coordinación de CEPA, luego vuelto a recortar por la docente formadora y la Supervisión, como describimos más adelante.

A su vez, debimos realizar una entrevista de ese tenor dados los exiguos tiempos con que ella contaba, en tanto era fin de año y su carga horaria laboral se veía muy acrecentada.

que la docente formadora significa como “improvisación” e “incomunicación”, en tanto se contrastan dos lógicas. Una de estas lógicas es revelada por la docente formadora y sigue en buena medida la de las definiciones curriculares: la realización de un “proyecto” requiere de “tiempo didáctico” y el propio dispositivo de capacitación en “lectura de poesías” no contaba con las “condiciones didácticas” para llevarlo adelante. De allí que plantee como “despropósito” el inicio de la acción de capacitación a mitad de año y no desde el comienzo de año, dado que ella misma se encontraba trabajando en el distrito, pero con otro objeto y recorte. La otra lógica es la de la Supervisión que no sigue necesariamente la de las definiciones curriculares. En efecto, mientras que la docente formadora buscaba acotar el trabajo distrital a la realización de una antología de poemas leídos, el supervisor pretendía realizar una antología de poemas escritos a publicar digitalmente. Se trata de una disputa entre las dos posiciones institucionales que tanto docente formadora como Supervisión representan. A los fines de clarificar esta divergencia de posiciones recuperamos parte de los registros de observación y notas de campo efectuados en el primer encuentro de “capacitación”. En dicho encuentro estuvieron presentes la docente formadora, quien trabajó primero con los docentes asistentes, y los supervisores del Distrito y de Bibliotecas, quienes arribaron en un momento posterior. Cuando los supervisores llegan al encuentro, la docente formadora les comunica el recorte de “capacitación” que ella había decidido:

F: Hola, les contamos (se dirige a los supervisores) que estamos hablando de que se hace necesario armar un corpus, y viendo el corto tiempo que queda para la muestra, lo más factible para hacer y mostrar es el armado de una antología de poesías leídas. Nos aseguramos una lectura buena, haciendo muchos intercambios respecto de modos de expresión o del lenguaje poético, crear esa sensibilidad y después sí, armar una antología. [...] Yo pensé en trabajar sólo el lenguaje poético, más allá de la estructura.

S: Sí, sí, nada de métrica, medida, sinalefa. Lo rico que queríamos mostrar es la producción.

SB: Tiene que haber un clima, poner en juego los quehaceres de lector; si leyeron una poesía a veces se piensa que no se hace nada.

S: Mirá (se dirige a la formadora) la antología se va a convertir, a ver, nosotros habíamos hablado algo al principio, lo hablé en la reunión de directores, quienes van a dar un paso más, Te cuento que la gente de INTEC (se refiere a la Gerencia Operativa de Incorporación de Tecnologías, del GCBA) más allá de la antología, que me parece una idea bárbara, quiere armar un libro digital, en el que se integren otras áreas, relacionadas con la escritura del poema.

F: De todos modos, recién hablábamos de que era necesario hacer un fuerte recorrido de lectura, porque no tenemos tiempo, pensando en la muestra. S: Y este recorrido de la creación (ahora se dirige enfáticamente a los docentes), de la indagación, algunos ya lo tienen, pero lo interesante es que hay escuela en que están en proceso de creación, por eso hablen con facilitadores de INTEC, que los van a ayudar a la producción de la poesía. A mí no me interesa el producto final, no hacemos para mostrar, mostramos lo que hacemos. [...]

En este extracto del intercambio entre los supervisores y la docente formadora se revela la discusión sobre si se puede y debe realizar una “producción” de poesías o si el trabajo se limita a leer y seleccionar poemas, para armar una “antología”. En dicho intercambio se advierten objeciones a saberes disciplinares y se plantea que importa “poner en juego los quehaceres del lector” y también que para la “producción de la poesía” los “facilitadores de INTEC” van a ayudar, que no “interesa” el “producto final” sino el “proceso”. Nótese de qué manera se disputa sobre el fin de la acción de capacitación empleando una serie de definiciones de la política curricular y también vehiculizando significados de negativización de los saberes disciplinarios (“nada de métrica, medida, sinalefa”). Pareciera que lo que se centraliza en la “capacitación” es el “hacer”, los “quehaceres del lector” y la “producción”, aunque importe el “proceso”. Para la docente formadora es justamente la “producción” lo que no podría encararse dado el “corto tiempo” para la muestra. Los actores interpretan las definiciones de política curricular, aunque las renegocian de acuerdo con sus posiciones institucionales. Si bien se acuerda con que haya que “leer” y “escribir”, sin “nada de sinalefa”, “más allá de la estructura” (proposiciones afines a las de las políticas curriculares), el problema es que para “escribir” hay “corto tiempo”, de allí una de las disputas. Al renegociarlas las traducen y los docentes resultan actores fundamentales tanto de la interpretación como de la traducción de las definiciones de política curricular.

Desde la opinión de la formadora no había “tiempo” para realizar la escritura de poemas en los términos curriculares en que los pensaba y de hecho esta diferencia se convirtió en objeto de pugna. Le preguntamos por esta disputa a la docente formadora en la entrevista que le realizamos:

E: Recuerdo una escena de la capacitación estando presentes los dos que mientras vos planteabas no escribir el supervisor estaba obstinado en que escribieran

F: Sí, yo no le veía sentido.

E: ¿Por qué no veías sentido?

F: Está bueno que a veces los maestros ellos mismos produzcan el texto que le van a pedir a los alumnos, que se pregunten, ¿me costó?, ¿de dónde partí?, ¿qué me dicen los demás?, ¿cómo puedo mejorarla? Eso lo podría haber hecho, se me ocurre, si hubiese tenido una mayor extensión de tiempo.

E: ¿Porque las condiciones no estaban dadas o porque no considerás que escribir poesía no tiene sentido?

F: No, no por la extensión, es distinta la experiencia de la escritura poética a la describir un cuento, me parece valioso que lo hagan, pero no estaban dadas las condiciones de tiempo.

Hemos señalado anteriormente que las políticas curriculares en relación con la formación docente continua articulan dispositivos que recursan en las definiciones de dichas políticas. Así, el “material para el docente” de un programa como Grados de Aceleración prescribe la estructura y contenidos de las clases para abordar una “actividad habitual” de “lectura y selección de poesías”. Este material a su vez se inserta recursivamente como referencia en un dispositivo de formación docente continua, con ello, todos los docentes de un distrito deben asumirlo como orientador de su trabajo docente. El establecimiento del recorte de “capacitación” es operado a partir de una lógica vertical, entre la Supervisión y CEPA, es decir, de una lógica en la cual las decisiones se derraman hacia abajo y los docentes las adoptan. No obstante, no se trata de aplicaciones lineales que los docentes efectivizan a partir de lo que les es asignado desde otras arenas de decisión. En este sentido, pudimos entrevistar a una de las docentes que solicitaba “asistencia técnica” a la docente formadora y participar a través de la observación de campo en una de estas asistencias. Se trata de una maestra de la Escuela 24 del Distrito 4 quien, a pesar de que la docente formadora había planteado como posición no escribir, sino que realizaran una “antología de poesías leídas”, había decidido que sus alumnos escribieran. La “asistencia técnica” se desarrolla en la escuela y participan la formadora y la docente de 7º grado. La reunión transcurre en el aula, con los chicos trabajando en paralelo. Parecen tener un buen vínculo con la docente a quien cada tanto acuden para hacerle algunas preguntas:

F: Hola, ¿cómo estás? ¿Cómo va todo? ¿Pudiste seguir avanzando?

D: Sí, mirá todo lo que escribieron. (Muestra poesías escritas por chicos.)

F: Muchas surgieron de las poesías que habían leído, ¿no?

D: Fueron leyendo los chicos, en el ingreso, se entusiasmaron, los felicitaron y siguieron escribiendo.

F: Muy bien, tenemos poesías para rato. ¿Cómo fue optativo?

D: Yo les dije quién quiere, el que quiera, y él, el valiente, que rapea (se refiere a uno de sus alumnos que canta “rap”), es muy enamorado y escribió del amor, además leyó y lo felicitaron.

[...]

D: Mañana van a leer, así que hoy van a practicar la lectura. Se entusiasmaron más. Me escribieron otra poesía. Escribieron sobre música, fútbol, yo se las tomé viste. También están escribiendo con el profe de música, sobre la libertad. Yo no les quiero cortar la inspiración, por eso las tomo.

F: Está bien, me parece bien. (lee poesías) Está bárbara, está buena esta. [...]

D: Esa fue la primera que leí, se vino “lookeado”, con la gorrita.

F: Armaron esta carpeta con producciones de ellos.

D: Yo no me había dado cuenta, leen en la entrada y les gustó, leen en la entrada para toda la escuela. Quieren seguir escribiendo, porque los felicitan. Están re inspirados. Hicimos señaladores con frases de poesías. Quiero cerrar con ellos.

F: Una manera es pensar con ellos cómo llegaron hasta acá. Incluso en la muestra lo pueden contar.

D: Aparte pasó tanto tiempo... Ya hace más de un mes que se terminó, aunque hay chicos que siguen escribiendo. Capaz que ellos trabajan lindo y yo pienso que tengo que mostrar lo que hacen, porque a ellos les hace bien, y quiero ver cómo pueden llevarlo más allá del aula.

Apenas comenzado el encuentro la docente da cuenta del desvío producido en relación con las líneas de trabajo promovidas por la formadora. Si el recorte, alcance y sentido de la “capacitación” es determinado por agentes institucionales que no incluyen a los docentes en las tomas de decisiones, no obstante, estos las traducen imprimiéndoles otros sentidos. Recordemos la intencionalidad de la docente formadora de desalentar la escritura a partir de la discusión que entablan ella y el supervisor respecto de si debía o no promoverse la escritura en la propuesta de formación. La docente refiere “mirá todo lo que escribieron” como cifra de su apropiación y la de sus alumnos respecto de la propuesta, ya que habilita que se escriba. Ante la pregunta de la formadora respecto de cómo surgieron las escrituras, la docente ubica las razones en el entusiasmo (“se entusiasmaron”), la estima (“los felicitaron”) y la inspiración (“yo los dejé, ¿viste?, no les quería cortar la inspiración”, “están re-inspirados”). La formadora le recuerda que habían leído un poema de Camilo Blajakis estructurado en preguntas, y que esa estructura se podría imitar, frente a lo que la docente responde que sus alumnos escribieron siguiendo esa estructura. A pesar de que se había impugnado trabajar sobre ciertos recursos de la poesía y sobre la “estructura”, la docente retoma la estructura de un poema de un autor no contemplado tampoco en el material curricular de referencia³⁹⁷. Le preguntamos a la docente formadora sobre el desvío que asume la maestra respecto de la propuesta pautada:

E: Hablemos un poco de la docente que acompañaste en la escuela de Barracas, ¿cómo te parece que se relacionaron o conjugaron el acompañamiento a ella particular y la propuesta distrital más general?

F: Por ejemplo, en la de cuento fantástico estuvo más en consonancia. Pero en esta ella se embolsó con la escritura, me salió el “tiro por la culata”. Pero decidí bancarla, hacerle sugerencias, comentarios. Me parece que en algunas partes se apartó, no estuvo tan en consonancia como en la capacitación anterior de cuento fantástico.

E: ¿Y a qué lo atribuí ese apartamiento?

³⁹⁷ En dicho material se propone leer poemas de Lope de Vega, Pablo Neruda, Federico García Lorca, entre otros.

F: Un poco a las características de la maestra, se entusiasmó, vio que los chicos escribían, y siguió, me parece bárbaro, pero pienso de dónde salía esa escritura, qué consignas se ponían en juego. Alguna vez estuve en alguna clase y escribían algo horrible, muy lacrimoso, cursi. La maestra les había dado una serie de palabras y a partir de esas escribían. Yo me pierdo, no sé exactamente cuánta lectura hubo atrás, lo que estaba resultando en ese momento no estaba siendo un texto óptimo, luego la vi y podríamos decir que quedó bien. Ella se embolsó, vio que los chicos le respondían, de hecho, es cierto, hay chicos que tenían ganas de escribir y se lanzó. Pero no estoy muy segura respecto de las consignas, qué nivel de intercambio lugar hubo, o sea, lo habíamos pensado, pero no sé qué sucedió. Ella había tenido una buena selección de textos, eso sí.

La formadora plantea que la docente se “embolsó”, que le “salió el tiro por la culata”, que se “apartó”, como significados que dan cuenta de las apropiaciones que hace la docente de la propuesta inicial y que constituía el punto de disputa con la Supervisión: leer o escribir poesía. Si bien la docente formadora reconoce este “apartamiento”, decide “bancarla” y “hacerle comentarios”. No obstante, evalúa los escritos de los chicos y da cuenta de no estar “segura” respecto de qué trabajo realizó la maestra, en términos didácticos.

Quisimos conocer cómo la docente había significado y realizado su trabajo docente de enseñar, que debía responder a dos líneas diferenciadas: por un lado, la de la docente formadora y, por otro, la de la Supervisión, que se impulsaba desde las autoridades de la escuela en la que trabajaba. Realizamos una entrevista a la docente de grado en la sala de maestros de la escuela, de la que tomamos algunos fragmentos:

E: Viste que cuando estuvieron los supervisores, F. aclaró que no se estaba pensando en que los chicos escribieran, pero vos sí decidiste asumir la escritura, ¿por qué decidiste incluirla?

D: Mirá, en el proyecto que a mí me bajaron que guardé³⁹⁸ decía que había que producir. Cuando fui a la capacitación vi que había colegas que estaban produciendo y me enganchó. Es cierto que se habló de que no era obligatorio producir, pero los supervisores aun así querían que se produjera. [...]

Yo tenía ese proyecto que me bajaron³⁹⁹ y era muy básico, de amor, con rima...Y en la capacitación escuché que otros trabajaban con tango, o poetas latinoamericanos, y yo me dije “¿y yo con qué trabajo? Porque, viste, te soy sincera, a mí la poesía nunca me gustó, porque uno la adquirió de esa manera. Como yo doy Sociales pensé en cómo lo puedo enlazar, y como doy historia argentina pensé “poetas argentinos” y empecé a seleccionar. O sea, yo me empecé a meter, yo uso mucho internet y empecé a buscar, a mirar páginas y hacer una selección.

E: ¿Cómo recepcionaste el hecho de que “se bajara”⁴⁰⁰ un proyecto? ¿Qué impacto tuvo esto en tu planificación?

³⁹⁸ Se refiere a un material asignado por la propia escuela a partir del pedido de la Supervisión.

³⁹⁹ Alude al “material para el docente” de Grados de Aceleración.

⁴⁰⁰ Empleamos el término “bajara un proyecto” porque ella lo utiliza previamente: “en el proyecto que a mí me bajaron”.

D: Y...la tuve que ajustar...yo no había pensado en que ellos produzcan, no contemplé que se tomaran todo el tiempo del mundo para hacerlo. A ver, uno trabaja producciones, pero a veces es muy desgastante, por el tiempo que lleva. Te repito, no son errores de ortografía, hay errores de coherencia que demandan trabajo extra y hay otras cosas que hay que hacer.

La docente reconoce que hubo una puja por si debía o no escribirse y da cuenta de cómo resuelve realizar su trabajo. Este trabajo estaba tensionado por dos proyectos “bajados”. Uno que decía que “había que escribir” -de la Supervisión- y otro con poesías de “amor, con rima” que para ella era muy “básico” -el que le dieron en la “capacitación”-. A partir de que “otros” docentes en la “capacitación” le cuentan que “trabajaban con tango” o con poetas “latinoamericanos” ella, al pensar “¿con qué trabajo?” y, pese a que no le gusta la poesía, hace una “selección” de “poetas argentinos”. Refiere que es muy “desgastante” trabajar las “producciones”, no por los “errores de ortografía”, sino por los “errores de coherencia” que “demandan trabajo extra” y “hay otras cosas que hay que hacer”. En este sentido, a pesar de referir no haber contemplado que “se tomaran todo el tiempo del mundo para hacerlo”, la alusión al “tiempo” no se presenta significada del mismo modo con que lo hace la docente formadora. Mientras que para esta el “tiempo” se asocia a “tiempo didáctico” en el tratamiento de la escritura, que requeriría a su vez de lecturas previas, para la docente de grado el tiempo se asocia a la carga laboral, que es “desgastante”, la “demanda” de “trabajo extra”. Es decir, “tiempo” en términos de las condiciones materiales de trabajo docente y no “didácticos”⁴⁰¹.

En suma, en los extractos de nuestro trabajo de campo con docentes en formación continua pudimos evidenciar de qué manera se disponen lógicas recursivas que constituyen las acciones sinérgicas de carácter ubicuo. Se trata de la puesta en acto de políticas que tienen un alto grado de prescripción, y que impulsan una serie de definiciones curriculares que regulan el trabajo docente de enseñar. No obstante, y pese a la impregnación de significados que se produce como uno de sus efectos, a la búsqueda de la implicación en los sentidos de la pretensión didáctica dominante que se promueve en los propios dispositivos de formación, los actores educativos interpretan y traducen las políticas. Al interpretarlas y traducirlas como parte de la puesta en acto de dichas políticas, renegocian sus significados imprimiéndoles nuevos usos, desviando el curso de las acciones con sentido y valor para los propios actores educativos, como docentes y alumnos.

⁴⁰¹ En Vaca Uribe et al. (2015) se observa este problema al analizar las políticas curriculares de “prácticas sociales del lenguaje” en México, cuyas orientaciones son convergentes con las de la jurisdicción CABA, pues se agencian tanto en una como en otra las definiciones de la perspectiva psicogenética. Respecto de los “tiempos” (“tiempos del programa y del maestro”) se señala: “[...] en primer lugar, es cuestionable que, debiendo realizar un proyecto cada dos semanas, el maestro pueda revisar finamente los textos de todos sus niños (o equipos), les pueda brindar orientaciones específicas con base en sus borradores sucesivos para mejorar sus textos porque no cuenta ni con las guías específicas de revisión, ni con el tiempo mismo, pagado, para hacer dichas revisiones, ajustes, explicaciones suplementarias... que llevarán a los niños a comprender y dominar los procesos y los componentes de los diversos géneros textuales. El tiempo para editar, imprimir y divulgar los textos de los niños (o una selección) está ‘vedado’ [...]” (pp. 160-161).

En el transcurso de la capacitación que hemos documentado, queda en claro de qué manera se actualiza una lógica vertical de formación continua sesgada a definiciones curriculares unívocas. Los docentes son los depositarios de las líneas de acción de la formación continua que comportan altos niveles de prescripción en procura de que “gestionen aprendizajes”. No se trata de una afirmación forzada, sino que esta se deriva del tipo de documentos curriculares y dispositivo de formación en el que se insertan: se suministran clases armadas, materiales, actividades confeccionados por especialistas. No obstante, a pesar tanto de la verticalidad y recursividad de las lógicas y dispositivos de formación en lineamientos curriculares unívocos, como del carácter de ubicuidad que asumen, los docentes las interpretan y traducen, las resignifican. A partir de un recorte del objeto de la “capacitación” pautado por la Supervisión y por CEPA, dicho recorte se actualiza en la propia dinámica de la agencia social y evidencia fuertes tensiones: leer o escribir poesías. Los docentes, frente a las lógicas antes descritas, también asumen diversos grados de interpretación y traducción. Por ejemplo, desvíos en la selección de textos “bajada” por el material curricular, habilitación de la escritura de poemas validándose en la decisión de la Supervisión, aunque con sentidos distintos al expresado por esta en “mostramos lo que hacemos”. También, en el caso de la formadora, “bancar” a la docente a pesar de que sus alumnos escriban “cursi” y tratar de respetar que “se embaló”. Aun así, a pesar de reconocer que la puesta en acto de las políticas implica interpretación y traducción, estos actos no se dan en un marco de ausencia de restricción de la creatividad de los actores. Nos referimos a cómo se manifiestan significados y acciones en el trabajo docente de enseñar que expresan efectos de las políticas, y que evidencian los límites de las posibilidades de interpretación y traducción. Tal es el caso de proposiciones como “leer y escribir poesías”, “producción”, “lectura”, “nada de sinalefas, medida o métrica”, no atender a la “estructura” que indican la centralidad de la lectura y la escritura en detrimento de los contenidos disciplinarios como parámetros de aquello que es posible pensar, decir y proponer o no en el trabajo de enseñar. Estos significados y acciones resultan reconocidos también por los docentes en formación como propios de la disciplina escolar. Sin embargo, y tal como lo expresa la propia maestra de grado, dichos significados y acciones impulsados desde las definiciones curriculares desde hace cuatro décadas, son referidos como “desgastantes”, demandantes de “trabajo extra” con todas las “otras cosas que hay que hacer”⁴⁰². Frente a la promoción de la racionalidad didáctica como vector de las políticas curriculares respecto del trabajo docente de

⁴⁰² Respecto de las regulaciones curriculares que son significadas como “desgastantes” y en vínculo con escasez de atención que dichas regulaciones presentan respecto de las condiciones materiales de trabajo docente, Vaca Uribe et al. (2015) explican: “Hacer textos reales y publicarlos supone toda una infraestructura de la escuela y toda una organización con la que difícilmente cuenta el maestro: papel, tinta o dinero para fotocopiar, correo local por medio del cual enviar y recibir cartas, o en su defecto, acceso efectivo a internet, desde la escuela. Revistas locales, diarios impresos (o electrónicos), etc., son todos recursos necesarios para echar a andar una didáctica que verdaderamente ponga al centro las situaciones y prácticas sociales de comunicación. De hecho, para trabajar de manera genuina de esta manera, habría que contar con más maestros en cada aula, auxiliares pedagógicos o ayudantes, que sepan hacer trabajos didácticos específicos” (p. 161).

enseñar, la maestra refiere la existencia de una escuela cotidiana, de las aulas en las que trabaja junto con sus alumnos, de las expectativas sociales que ella tiene y frente a las que debe responder. Son justamente estas condiciones materiales las que explican en gran medida cómo ella significa y realiza su trabajo. Condiciones y realizaciones efectivas de su trabajo que se desarrollan en abierta negociación y tensión con políticas curriculares que no suelen reconocerlas en su validez, pertinencia y legitimidad.

9. CONCLUSIONES

Nos hemos propuesto en la presente tesis efectuar una reconstrucción del ciclo de políticas curriculares que se extiende desde 1979 hasta 2019 en CABA, aunque sus definiciones constitutivas pervivan extendiéndose hasta la actualidad. De acuerdo con ello, y como idea ya desarrollada a lo largo de este trabajo, sostenemos que es posible reconocer un ciclo de políticas curriculares en el que se reconocen contextos de influencia, de producción y de la práctica, que mantienen relaciones de interacción, intersecciones, convergencias y retroalimentación, en una continuidad histórica extendida a lo largo de, por lo menos, cuatro décadas.

Según hemos estudiado, el ciclo de políticas se articula en tres momentos o historicidades reconocibles a saber: 1979-1983, 1984-1989, 1990 – continúa. Como vectores comunes al ciclo de políticas se registran persistentes operaciones de desplazamientos orientados a significados y acciones afectantes y constitutivos del trabajo docente de enseñar Lengua. Dichos desplazamientos promueven centralizar: el lenguaje por sobre la lengua, el aprendizaje por sobre la enseñanza, la resolución de problemas por encima de la transmisión de saberes, el saber hacer-saber ser, por sobre el saber, los saberes pedagógicos sobre los saberes docentes, el conocimiento didáctico sobre el disciplinario, y la gestión de aprendizajes por sobre el trabajo de enseñar. La estrategia privilegiada en que se erigen las operaciones de desplazamientos es la producción de documentos curriculares, los cuales incrementan su condición de expresión de una pretensión dominante promovida a nivel global, sobre todo a partir de las iniciativas de organismos internacionales. Dicha pretensión dominante se articula en dispositivos de formación docente en procura de la obtención de implicación, la que a su vez es controlada mediante estrategias de control simbólico. Al estudiar las definiciones de las políticas curriculares para el área Lengua observamos que no se limitan a circunscribir una serie de contenidos de enseñanza o actividades a realizar en el marco de un área escolar. Por el contrario, esas definiciones ejercen una denodada presión, en tanto convierten el trabajo docente de enseñar en objeto de disputa, regulación e imprimación de significados y sentidos.

Al atender a las especificidades históricas del ciclo de políticas, esto es, los rasgos particulares de los tres momentos antes delimitados, observamos que entre 1979 y 1983 se promueve una reconfiguración disciplinar del área de Lengua que se centra en diseños específicos de un “enfoque” de “área”. En este enfoque denominado “doble enfoque de lenguaje”, los conocimientos disciplinarios se subsumen en los vectores de la “comunicación eficaz”, entendida como “comprensión y producción de textos”. Asimismo, se asigna una centralidad al “aprendizaje”, teniendo en cuenta los “estadios del desarrollo” del “sujeto que aprende”, ponderando su “actividad cognoscitiva” alentada bajo la “resolución de problemas”. Como puede

advertirse, estas orientaciones generales del área convergen con los lineamientos supranacionales impulsados por organismos internacionales durante la década del setenta, que ya proponían cambios en el currículum para que se inclinara a la “comunicación”.

En el marco de la recuperación del orden democrático (1984-1989), se desarrollan nuevos programas de formación docente y diseño curricular que retoman lineamientos generales establecidos en el ciclo de gobierno dictatorial. Estos se concentran en el desarrollo de la comunicación, la ponderación del aprendizaje y la resolución de problemas, articulando significados con otros conceptos, entre ellos, la “competencia comunicativa”. Respecto de la formación docente se llevan adelante programas que, en el nivel documentado, suponen formaciones integrales en el conocimiento y confrontación de diferentes perspectivas teóricas y metodológicas. Se busca alentar una formación docente que encuentre en la amplitud de desarrollos conceptuales y metodológicos posibilidades que coadyuven a las realizaciones del trabajo de enseñar. Al igual que en los programas de formación docente del período anterior, los actores que confeccionan las definiciones de la política curricular son principalmente “especialistas” con filiación en las disciplinas de referencia del área Lengua, es decir, los estudios lingüísticos y literarios, por lo tanto, los contenidos del área y las actividades promovidas pueden ser reconocidas en la historia de la disciplina escolar.

Si se dirige la mirada a nivel regional, a partir de los ochenta en Latinoamérica y de manera decidida durante los noventa en la jurisdicción CABA, los significados vectorizados por organismos internacionales, a saber: “comunicación”, “lenguaje”, “aprendizaje”, “resolución de problemas”, “proyectos” se intersecan con ciertos desarrollos conceptuales y metodológicos constitutivos de perspectivas didácticas con los cuales convergen. Estas perspectivas proyectan representaciones de las escuelas como instituciones reproductoras inmutables, de docentes cuyo trabajo se inscribe conceptualmente en ideas erróneas o pseudo-científicas que no tienen en cuenta “cómo aprende el sujeto” y de disciplinas escolares erigidas sobre contenidos desactualizados, carentes de sentido y transmitidos oralmente. Las perspectivas didácticas aludidas ganan mayor terreno y sus desarrollos son auspiciados, apoyados, patrocinados, difundidos y financiados a través de organismos internacionales, fundaciones y ONG, a nivel regional. Progresivamente, las mismas perspectivas se agencian en las definiciones de la política curricular jurisdiccionales en el marco de contextos políticos, económicos, jurídicos, educativos en sus correspondientes especificidades históricas, entre 1990 y continúa. En CABA, la descentralización del sistema educativo genera condiciones para el desarrollo de una política educativa y curricular autónoma de las políticas nacionales, aunque influyente para el resto del país e incluso de la región. Esto último se explica por la participación de los referentes de las aludidas perspectivas didácticas dominantes o por el impulso y patrocinio de sus líneas en espacios de definición de proyectos o programas con apoyo financiero y logístico en organismos tales como OEA, OEI y UNESCO,

que prosiguen en los noventa, dos mil y dos mil diez en sus orientaciones rectoras. Estas orientaciones rectoras se expresan en significados tales como “prácticas del lenguaje”, “comunicación”, “aprendizaje”, “resolución de problemas” y “competencias”, sedimentados en iniciativas de política curricular previas. En el marco de un proyecto internacional de formación en competencias y como resemantización de dichas iniciativas previas, se encuentran el desarrollo ya no de un programa de formación en la “comunicación eficaz”, o de “desarrollo de la competencia comunicativa”, sino en la formación de “sujetos competentes”, de “ciudadanos de la cultura letrada”. Se trata de uno de los desplazamientos al inicio referido, esto es, de una formación centrada ya no en el conocimiento de “objetos” sino en ítems de comportamientos o conductas observables de “sujetos”. Es en este sentido que opera una reconfiguración curricular del área de Lengua que estipula “cambios” en el “objeto de enseñanza” a los que denomina “quehaceres” y que resultan “contenidos” que responden a dichos “ítems de comportamientos”, ítems que a su vez son la expresión de las competencias en educación.

Así, y de manera progresiva y creciente la perspectiva didáctica psicogenética se agencia en las definiciones de la política curricular del área de Lengua, de modo tal que no se limita a recortarse como orientación didáctica recuperada en un diseño curricular entre otras. Por el contrario, deviene la perspectiva excluyente y no solo el diseño curricular, sino que se ramifica conformando las definiciones asumidas en otros programas y proyectos jurisdiccionales que involucran al área. Más bien la propia perspectiva se constituye en la usina de definiciones del repertorio de parámetros bajo el que se sesgan las, justamente, definiciones de la formación docente, la disciplina a nivel curricular, la capacitación docente y la evaluación de los alumnos. Hemos caracterizado esta relación entre la perspectiva psicogenética y su agenciamiento en la política curricular como doble circuito de retroalimentación, en tanto la perspectiva didáctica y la política curricular se intersecan mutuamente, retroalimentándose. Se trata de un doble circuito que genera una indistinción de esferas de acción social: la investigación académica y la política curricular se homologan una a otra. Dicha indiferenciación sumada a la recursividad de los dispositivos de formación docente sesgados en una única perspectiva didáctica, devenida política curricular -y viceversa-, que a la vez se expresa en múltiples agencias del Estado e internacionales, constituyen acciones sinérgicas de carácter ubicuo. A través de estas acciones se movilizan significados que constituyen directrices didácticas de pretensión dominante. Estas acciones, asimismo, tienen como objeto intensificar la implicación de los docentes y de su trabajo en los vectores de dicha pretensión.

Si la pretensión dominante expresada en significados ya documentados, que se advierten en el contexto de influencia y se reactualizan en el contexto de producción procura implicar a los docentes en las premisas de dicha pretensión, el control simbólico ocupa un lugar preponderante como evaluación y condicionante de la eficacia de la implicación. Es por ello que hemos

reconocido al montaje histórico como una de las estrategias privilegiadas del control simbólico en la formación y trabajo docente. Se trata de una modalidad de representación temporal constituida sobre la oposición presente-pasado en referencia a la enseñanza y la disciplina escolar. El montaje histórico, a la vez que no se apoya en evidencias empíricas e históricas para fundamentar sus evaluaciones sobre el trabajo de enseñar Lengua, asigna significados de connotación positiva o negativa según dicho trabajo se encauce o no en la pretensión dominante que expresa la política curricular. El montaje histórico es una estrategia de deshistorización ligada a la negativización del trabajo docente de enseñar cuyas realizaciones no se impliquen en las definiciones de política curricular que resulta del agenciamiento en ella de la perspectiva psicogenética.

De acuerdo con lo último expresado, desde mediados de los dos mil, pero principalmente durante 2016 en adelante, advertimos una notable intensificación e incremento de las definiciones y acciones de política curricular. A nivel documental se registran orientaciones de sentido y regulaciones a partir de la movilización de aglomeraciones de significados y conceptos, acompañados por proposiciones de alcance deontológico, todas ellas en el marco de estrategias de deshistorización, como el montaje histórico, a su vez integradas en acciones sinérgicas de carácter ubicuo, a partir del desarrollo histórico de la perspectiva. En este recorte temporal aludido, puede observarse cómo se transita ya no en una actualización, diseño o desarrollo curricular, sino en una intensificación, sobrecarga y sobredeterminación curricular, que incorpora a la evaluación. Es decir que tanto formación docente inicial, continua, programas socioeducativos, área curricular y políticas de evaluación se encuentran sesgados y absorbidos en el repertorio de parámetros de una única perspectiva didáctica que tiene a sus propios referentes como agentes sujetos de la estructuración formal de las definiciones, agentes del contexto de producción de definiciones de políticas curriculares y coordinadores de sus programas. A partir del año 2017 se registra una profusa producción de documentos oficiada al amparo de políticas educativas que poseen como rasgos propiciar y acrecentar instancias de evaluación de los alumnos y docentes, despojar a los institutos de formación docente de su histórica función formadora, en manos de una Universidad creada en el marco del rechazo de las comunidades educativas y sostener enfrentamientos abiertos con gremios docentes en un contexto de embates diversos a partir del cierre de la paritaria nacional docente.

Al revisitar la producción de documentos inscripta a partir de 2017 en políticas de capacitación docente y evaluación, puede reconocerse, como rasgo sustancial de las orientaciones de dicha producción, la intensificación de la racionalidad del trabajo docente: “anticipar prácticas”, “evaluar aprendizajes”. En función de esas orientaciones es que se incrementa la provisión de planificaciones, proyectos, grillas horarias, agendas semanales, metas, objetivos y progresiones de aprendizajes deslindados en grillas, listas de cotejo, cuadros, esquemas y otros

gráficos. El marco de referencia de estos instrumentos ligados a la racionalidad son los propios documentos de capacitación docente inscriptos en los lineamientos del diseño curricular que “retoma y profundiza” toda una historia de actualización, diseño y desarrollo curricular. Dicho “retome” y “profundización” es acompañado y fortalecido por fragmentos de documentos de actualización curricular, pre-diseño curricular, diseño curricular previo -todos estos de nivel jurisdiccional- sumado a extractos o documentos completos de producciones de desarrollos de formación de otras jurisdicciones, publicaciones académicas, cátedras, publicaciones de proyectos llevados a cabo por organismos internacionales, agencias del Estado y empresas patrocinadoras, en formato textual verbal, audiovisual, hipermedial. En el contexto de producción de la política curricular se acrecientan las acciones sinérgicas de carácter ubicuo, cuyas definiciones, como ya hemos señalado, se corresponden con los de una única perspectiva didáctica y cuyos agentes las confeccionan: la perspectiva psicogenética. En función de lo relevado, podemos afirmar que no se trata de una difusión neutral de una gama de recursos, sino que estos coadyuvan con una ambiciosa racionalización del trabajo docente que lo convierte, a la luz de los cauces del desarrollo curricular, en un trabajo ligado a la “gestión de aprendizajes”.

Asimismo, hemos podido documentar, en el contexto de la práctica, algunos de los efectos que son pasibles de ser reconocidos en el trabajo docente de enseñar de docentes en formación y en ejercicio. Por ejemplo, de qué manera en la fundamentación escrita de sus clases los docentes recuperan significados asociados a la racionalidad de su trabajo, a partir de la articulación entre propósitos de enseñanza, tipos de sujetos a formar y contenidos a enseñar. No se trata entonces de una apropiación producida bajo la ausencia de parámetros, sino que, justamente, se corresponde con los lineamientos impulsados en vínculo con dicha “racionalidad”. El enmarque del trabajo de enseñar en las definiciones de política curricular es un efecto no solamente reconocible en los docentes en formación, sino también que se presenta en los proyectos de los formadores de docentes.

Otro de los efectos de las políticas curriculares advertidos es la recurrente homologación entre objetivos, contenidos y actividades, presente en las planificaciones. Se trata de una homologación o “confusión”, ya presente en el propio contexto de producción de las propias definiciones curriculares. Sin embargo, ante los límites que esas homologaciones generan en tanto componen desestabilizaciones para el trabajo de enseñar, los docentes negocian los significados de las definiciones y las traducen en procura de desarrollar su trabajo. Uno de los ejemplos notorios es el de la traducción de los contenidos nominados en las políticas curriculares como “quehaceres” a contenidos de la disciplina escolar histórica.

Además, un efecto de las políticas curriculares que recurren en docentes en formación es el que denominamos desconcierto metodológico. Se trata de un efecto del control simbólico de

las políticas curriculares que imposibilita provisoriamente representar y/o realizar el trabajo docente de enseñar. Esta imposibilidad da cuenta del peso coercitivo que asumen orientaciones de significado que negativizan el trabajo docente histórico, pero que tampoco ofrecen alternativas de realización de dicho trabajo. Los docentes en formación dan cuenta de estas realidades de trabajo significándolas como frustración, desagrado o desesperanza.

Si bien resulta indudable el peso regulatorio, prescriptivo y coercitivo de las definiciones curriculares de las últimas tres décadas, hemos documentado bajo qué modos los docentes en ejercicio retraducen los lineamientos curriculares que emanan de distintas esferas de acción. Esta retraducción opera como expresión de su agencia social y da lugar a desvíos, transgresiones a las normas, hibridaciones metodológicas a la hora de resolver el propio trabajo de enseñar. Los procesos de interpretación, renegociación y retraducción del contexto de la práctica se producen como apropiaciones de lineamientos curriculares que se reiteran en diversos dispositivos de formación docente, en tanto se disponen como acciones sinérgicas de carácter ubicuo, pues son lineamientos que se reiteran en documentos curriculares, capacitaciones docentes en y fuera de servicio, programas socieducativos, entre otros.

Aunque las lógicas predisuestas en el ciclo de políticas curriculares del área de Lengua vienen profundizando desde hace tres décadas el hecho de sesgarse en las definiciones de una perspectiva didáctica dominante con carácter excluyente, se encuentra disponible la posibilidad de pensar la formación docente en una pluralidad de perspectivas didácticas, teóricas y metodológicas confrontadas. Sin embargo, en función de los efectos restrictivos y coercitivos que devienen de la presión ejercida por políticas curriculares que han intensificado un carácter tecnicista para la formación docente, resulta necesario recuperar dicha pluralidad en función de su contribución efectiva respecto del desarrollo del trabajo docente de enseñar cotidiano, en sus alcances y limitaciones. Se trata de pensar una formación docente comprometida con sus realidades sociales, culturales e históricas de las escuelas y del trabajo docente mismo, es decir, con los problemas surgidos de sus propias realizaciones concretas. Para ello, resulta indispensable una agenda de investigación que construya sus problemas de indagación a partir de las realidades del trabajo docente cotidiano, y que los afronte *con* los docentes y *para* los docentes.

En el trabajo docente de enseñar, reproducido y producido en las escuelas, en la cultura y la disciplina escolar, siempre se generan apropiaciones y variaciones históricas de las sedimentaciones de las perspectivas didácticas que lo abonan, tradiciones de enseñanza diversas pasibles de ser reconocidas, aunque diversas, en las múltiples posibilidades de realización de dicho trabajo. Desde esta óptica, las escuelas y sus actores involucrados, lejos de la inmutabilidad, la reproducción ciega y la invariabilidad bajo las cuales son frecuentemente pensados y significados, participan activa y creativamente de múltiples procesos sociales que tienen lugar en

la institución escolar y, principalmente, a través de los docentes y alumnos. Yuxtaposiciones, amalgamas, hibridaciones, reverberos de tradiciones de teorías y de prácticas presentes en los decires, en las acciones emprendidas, en los artefactos y materialidades históricas de las realidades escolares, muestran, como expresa Rockwell (2009) la riqueza histórica de las escuelas y del trabajo docente. No constituyen, por el contrario, las indeseables evidencias de una imperfección, de resabios pre-científicos, de ignorancias supinas, de cerrazones o resistencias, de contaminaciones, todos ellos a depurar bajo la lógica esclarecida, pura, objetiva y científica de las puniciones de tales o cuales perspectivas didácticas o política curricular. Por el contrario, es esa faz hibridada y hasta aparentemente contradictoria, el relieve conformado por sus pliegues históricos aquello que expresa la riqueza del trabajo docente, que lo vuelve poseedor de saberes y significados locales, relevantes en su sentido siempre de acuerdo con las realidades en las que se inscribe y para los actores que en ellas se involucran.

Hemos estudiado de qué manera durante cuatro décadas del ciclo de políticas curriculares se observa como dominancia una negativización sostenida de la escuela, los docentes, la enseñanza y la disciplina escolar. Negativización proveniente de múltiples esferas sociales: los desarrollos didácticos de las perspectivas dominantes, su expresión en las políticas curriculares, las definiciones de los organismos internacionales y sus iniciativas de acción. Se trata de una negativización que trae aparejada la erosión progresiva de la autonomía del trabajo docente y su formación, correspondida con su empobrecimiento, precariedad y deterioro respecto de sus condiciones materiales de realización.

Creemos que el trabajo emprendido en esta tesis puede, tal vez, oficiar como base de nuevas investigaciones que fortalezcan o reorienten la formación docente en carriles conceptual y metodológicamente plurales. Pluralidad que atienda, ineludiblemente, ya no a las recurrentes idealizaciones de escuela y enseñanza, sino a esa escuela histórica y cotidiana, realizada cotidianamente por docentes y alumnos, por cuanto así parece demandarlo el complejo trabajo de enseñar y el esfuerzo de aprender. Investigaciones, que permitan, además, y parafraseando a Elsie Rockwell (2009), un acercamiento a otras experiencias históricas del “pasado” con “sensibilidad antropológica”, que recuperen sus tradiciones de enseñanza valiosas, siempre presentes en una disciplina escolar de larga duración. Porque estamos convencidos, en última instancia, de que no es sino en los propios saberes docentes y en las experiencias históricas de quienes nos antecedieron, en su riqueza histórica que deliberadamente se ha pretendido suprimir, pero que una y otra vez retorna e irrumpe con fuerza, que se hallan las potencialidades de las respuestas para los problemas sostenidamente acallados, suprimidos y negados que se revelan, no obstante y cotidianamente, en el trabajo docente de enseñar de los maestros, a lo largo y ancho de nuestra patria.

10. BIBLIOGRAFÍA

Adam, Jean Michel (1992). *Les textes. Types et prototypes*. Paris: Nathan.

Aisenberg, Beatriz, Espinoza, Ana y Lerner, Delia (2011). La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales. Una investigación en didácticas específicas, en Castorina, José y Orse, Victoria [coords.], *Anuario 2011 IICE Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, pp. 529-541.

Alegria, Marta. y Cisternas, Tatiana (2018). Alfabetización inicial desde una perspectiva constructivista psicogenética. Una entrevista con Delia Lerner y Mirta Castedo, en *Bellaterra Journal of Teaching y Learning Language y Literature*, 11(2), pp. 100-119.

Alisedo, Graciela, Melgar, Sara. y Chiocci, Cristina (1994). *Didáctica de las ciencias del lenguaje. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.

Alliaud, Andrea (1993). *Los maestros y su historia: Los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Alliaud, Andrea (2012). La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación, en *Itinerarios educativos*, 6(6), pp. 197-214. INDI, Universidad Nacional del Litoral.

Althusser, Louis [1969] (2005). *Ideología y Aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva visión.

Alvarado, Maite [comp.] (2001). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: FLACSO-Manantial.

Alvarado, Maite (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Alvarado, Maite y Pampillo, Gloria (1988). *Talleres de escritura. Con las manos en la masa*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

Alvarado, Maite, Bombini, Gustavo, Feldman, Daniel e Istvan, (1994). *El nuevo escriturón*. Buenos Aires: El Hacedor.

Alvarado, Maite y Cortés, Marina (1997). *Los hacedores de textos. Lengua 7*. Buenos Aires: El Hacedor.

Alvarez Newman, Diego (2018). *La hegemonía del capital*. Buenos Aires: Teseo.

Amado, Elba (1996). La formación del practicante, ¿una tarea de héroe?, en *Actas de Comunicaciones Breves del Primer Encuentro Internacional de Formación Docente*. Santa Fe: Universidad del Litoral, pp. 63-74.

Amado, Elba (2003). Hacia una didáctica social: la formación del lector, en *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas. Actas del IV Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura* [noviembre de 2001]. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 297-302

Amado, Elba (2005). Cómo leen los niños en situación de calle en San Salvador de Jujuy, en *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 3(3) Buenos Aires: El hacedor, pp. 11-18.

Amado, Elba (2007). Formación docente y Didáctica de la Lengua y la Literatura, en Fioriti, Gema y Moglia, Patricia [comps.], *La formación docente y la investigación en Didácticas*. San

Martín: CEDE Centro de Estudios en Didácticas Específicas, Universidad Nacional de San Martín, pp. 89-96.

Amado, Elba (2011). Blow up en formación docente o docentes que se miran y se escuchan, en *Lulú Coquette, Revista de Didáctica de la Lengua y Literatura*, 6(6), pp. 126-142.

Andino, Fernando y Sardi, Valeria (2013). Marcas biográficas en la escritura de incidentes críticos, en Sardi, Valeria [coord.] *Relatos inesperados. La escritura de incidentes críticos en la formación docente en Letras*. Editorial de la Universidad de La Plata, pp. 56-75. Disponible en http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/27892/Documento_completo_.pdf?sequence=1

Andruetto, María Teresa (2008) *Hacia una literatura sin adjetivos*, en *Imaginaria: Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, (242). Disponible en <https://imaginaria.com.ar/2008/11/hacia-una-literatura-sin-adjetivos/>

Anijovich, Rebeca; Cappeletti, Graciela; Mora, Silvia; Sabelli, María José (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.

Antúnez, Serafín (1998). *Cuadernos de educación*. Barcelona: Editorial Horsori e ICE Universidad Autónoma de Barcelona.

Aranda, Gilberto (2020). Hegemonía y fetichismo de la lectura en el aprendizaje escolar y universitario, en *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, 10(20-21) Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, pp. 57-71. Disponible en <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero20/pdf/Aranda.pdf>

Arellano-Osuna, Adelina (1989). El lenguaje integral y la lectoescritura en la escuela primaria latinoamericana, en *Lectura y Vida: Revista Latinoamérica de Lectura*, 10(4). Disponible en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a10n4/10_04_Osuna.pdf

Arfuch, Leonor (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Arnoux, Elvira Narvaja de (2000). *La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. Lenguajes: teorías y práctica*. Buenos Aires: Secretaría de Educación, GCBA.

Arnoux, Elvira Narvaja de (2014). Glotopolítica: delimitación del campo y discusiones actuales con particular referencia a Sudamérica, en Zajícová, Lenka y Zámec, Lenka [eds.], *Lengua y política en América Latina: Perspectivas actuales*, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, pp. 19-43.

Arnoux, Elvira Narvaja de y Bein, Roberto [eds.] (2015). *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires: Biblos.

Avelar, Marina (2016). Entrevista con Stephen J. Ball: Su contribución al análisis de las políticas educativas, en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(24). Disponible en https://www.researchgate.net/publication/296633385_Entrevista_a_Stephen_J_Ball_Su_Contribucion_a_la_Investigacion_de_las_Politicas_Educativas

Avenburg, Alejandro (2015). Una dictadura fragmentada: conflictos intra-militares y las relaciones entre la argentina y los estados unidos durante la presidencia de Videla., en *Revista POSTData: Revista de Reflexión y Análisis Político*, 20(2), pp. 441-472. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=522/52243279007>

Bahloul Joëlle (2002). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los "poco lectores"*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Bajour, Cecilia (2009). Oír entre líneas. El valor de la escucha en las prácticas de lectura, en *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, (253). Disponible en <https://imaginaria.com.ar/2009/06/oir-entre-lineas-el-valor-de-la-escucha-en-las-practicas-de-lectura/>
- Bajour, Cecilia (2010a) Los ruidos del hacer, en *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, (268). Disponible en <https://imaginaria.com.ar/2010/04/los-ruidos-del-hacer/>
- Bajour, Cecilia (2010b). La conversación literaria como situación de enseñanza, en *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, (282). Disponible en <https://imaginaria.com.ar/2010/11/la-conversacion-literaria-como-situacion-de-ensenanza/>
- Bajour, Cecilia (2013). Nadar en aguas inquietas: una aproximación a la poesía infantil de hoy, en *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, (332). Disponible en <https://imaginaria.com.ar/2013/09/nadar-en-aguas-inquietas-una-aproximacion-a-la-poesia-infantil-de-hoy/>
- Bajour, Cecilia (2014). *Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura*. Buenos Aires: El Hacedor.
- Bajour, Cecilia y Carranza, Marcela (2005). Abrir el juego en la literatura infantil y juvenil, en *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, (158). Disponible en <https://www.imaginaria.com.ar/15/8/abrir-el-juego.htm>
- Ball, Stephen John [1994] (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica, en *Páginas, Revista de Ciencias de la Educación*, (2), pp. 19-33. Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14985>
- Ball, Stephen John (2006). The necessity and violence of theory. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 27(1), pp. 3-10.
- Ball, Stephen John (2011). Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas, en *Propuesta Educativa*, 20(36) Vol. 2, pp. 25-34.
- Ball, Stephen John (2012) *Global education inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London: Routledge.
- Ball, Stephen John (2015). What is policy? 21 years later: Reflections on the possibilities of policy research, en *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(3), pp.306-313.
- Ball, Stephen John y Bowe, Robert (1992). Subject departments and the “implementation” of national curriculum policy: An overview of the issues, en *Journal of Curriculum Studies*, 24(2), pp. 97-115.
- Ball, Stephen John, Bowe, Robert, y Gold, Anne (1992). *Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology*. London; New York: Routledge.
- Ball, Stephen John, y Junemann, Carolina. (2012). *Networks, New Governance and Education*. Bristol, UK: The Policy Press.
- Ball, Stephen J., Maguire, Meg y Braun, Annette. (2012). *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. London; New York: Routledge.
- Barthes, Roland (1987). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Barthes, Roland (2001). *S/Z*. Madrid: Siglo XXI.
- Batiuk, Verona (2005). *Las políticas de desarrollo curricular del Ministerio Nacional de Educación (1993-2002). Acerca de la construcción de una voz oficial sobre la enseñanza*. (Tesis de maestría). Universidad de San Andrés.

Batiuk, Verona y Alicia Merodo (2009). La política curricular en la Argentina durante la década de los noventa. Una mirada comparada de los casos Ministerio de Educación de la Nación y Ciudad Autónoma de Buenos Aires. [Comunicación de congreso], en *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Disponible en http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/1035-F.pdf

Bautier, Élisabet; Bucheton, Dominique (1997). Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*. 15(13), pp. 11-25.

Beech, Jason y Meo, Analia. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(23). Disponible en https://www.researchgate.net/publication/296473782_Explorando_el_uso_de_las_herramientas_teoricas_de_Stephen_J_Ball_en_el_estudio_de_las_politicas_educativas_en_America_Latina

Bereiter, Carl y Scardamalia, Marlene (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita, en *Infancia y aprendizaje*, (58), pp. 43-64.

Bereiter, Carl y Scardamalia, Marlene (1993). Enfoques de primero, segundo y tercer orden para mejorar las estrategias cognitivas de aprendizaje de la escritura, en Beltrán, Jesús, Bermejo, Víctor, Prieto, María Dolores y Vence, David [eds.], *Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Pirámide, pp. 51-63.

Bereiter, Carl, Burtis, Jud. y Scardamalia, Marlene (1988). *Cognitive operations in constructing main points in written composition*. *Journal of Memory and Language*, 27(3), pp. 261-278.

Bereiter, Carl. y Scardamalia, Marlene. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bibbó, Mónica y Labeur, Paula (2012) Escribir la metamorfosis: saberes disciplinares y escritura en el pasaje de alumno a profesor en Letras, en Bombini, Gustavo [coord.] *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*. Buenos Aires: El Hacedor, pp. 67-98.

Birgin, Alejandra y Davini, María Cristina (1998). Políticas de formación docente en el escenario de los 90. Continuidades y transformaciones, en Birgin, Alejandra. *Políticas y Sistemas de Formación: formación de formadores*. Serie Los Documentos, Tomo 8. Buenos Aires: Novedu, pp. 73-91..

Birgin, Alejandra (2012). *Más Allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.

Bixio, Beatriz (2000). Grietas entre el hablar y el hacer, en Herrera de Bett, Graciela [comp.] *Lengua y Literatura. Temas de enseñanza e investigación*. Córdoba: Secretaría de Posgrado de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, pp. 45-52.

Bixio, Beatriz (2003). Pasos hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura: Sociolingüística y educación, un campo tensionado, en *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, (2), pp. 24-35. Barcelona: Octaedro.

Bixio, Beatriz (2007). Condiciones de posibilidad de una práctica, en *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Homenaje a Maite Alvarado* [noviembre de 2005]. San Martín, Univ. de San Martín - Univ. de La Plata.

Bixio, Beatriz (2012) Consideraciones sociolingüísticas Lenguaje y discurso en las instituciones escolares, en Bombini, Gustavo et al. (2012) *Lengua y literatura: teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires: Biblos, pp. 23-50.

- Blake, Cristina y Mathieu, Carolina (2013). Enseñanza de la lengua y la literatura: una mirada desde la escritura de las prácticas, en Sardi, Valeria [coord.] *Relatos inesperados. La escritura de incidentes críticos en la formación docente en Letras*. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata, pp. 76-100. Disponible en http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/27892/Documento_completo_.pdf?sequence=1
- Blanche-Benveniste, Claire (1982). La escritura del lenguaje dominguero, en Ferreiro, Emilia y Gómez-Palacio, Margarita [eds.], *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI, pp. 247-270.
- Blas Arroyo, José Luis (2008). *Sociolingüística del español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Bombini, Gustavo [1989] (2005). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: El Lugar.
- Bombini, Gustavo (1996). Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda, en *Orbis Tertius*, 1 (2/3). La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, pp. 211-218.
- Bombini, Gustavo (1997). Sujetos, Literatura y Currículum, en Voces de un campo problemático, en *Actas del I Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura* [octubre de 1995], Universidad Nacional de La Plata, La Plata, pp. 137-141.
- Bombini, Gustavo (1998). Peregrina y extranjera. Sobre literatura y escuela, en *Versiones*, (9), pp.76-80. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Bombini, Gustavo (2000). Campo de la didáctica de la lengua y la literatura: algunos desafíos, en Graciela Herrera de Bett [comp.], *Lengua y literatura. Temas de enseñanza e investigación*. Córdoba: Secretaría de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, pp. 141-144.
- Bombini, Gustavo (2001). Avatares en la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura, en *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 1(1), pp. 24-33. Buenos Aires: El Hacedor.
- Bombini, Gustavo (2002). Sabemos poco acerca de la lectura, en *Lenguas vivas*, 2(2), pp.28-32. Instituto de Enseñanza Superior Juan Ramón Fernández. Buenos Aires.
- Bombini, Gustavo (2003). Formación docente y saberes, en Graciela Herrera de Bett [comp.], *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas*, en *Actas del IV Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura*. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Córdoba, pp. 233-236.
- Bombini, Gustavo (2004). La lectura, una práctica posible, en *El monitor de la educación*, (1). Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en <http://168.83.90.80/monitor/nro1/lectura.htm>
- Bombini, Gustavo (2005). Una mirada ampliada para pensar las relaciones entre lenguaje y escuela, en *Quaderns Digitals*. Disponible en http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualizayarticulo_id=8790
- Bombini, Gustavo (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Bombini, Gustavo (2008). La lectura como política educativa, en *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), pp. 19-35.

- Bombini, Gustavo (2012a). Teorías lingüísticas y literarias. Perspectivas didácticas y formación docente, en Bombini, Gustavo et al. (2012) *Lengua y literatura: teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires: Biblos, pp. 9-22.
- Bombini, G. (2012b) Las historias de la enseñanza de la lengua y la literatura: un tema para la formación docente, en Bombini, Gustavo et al. (2012) *Lengua y literatura: teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires: Biblos, pp. 125-140.
- Bombini, G. (2012c) Hacia las prácticas, en Bombini et al. *Lengua y literatura: teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires: Biblos, pp. 141-156.
- Bombini, Gustavo [coord.] (2012 d). *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*. Buenos Aires: El Hacedor.
- Bombini, Gustavo (2018) *Miscelánea*. Buenos Aires: Noveduc.
- Bombini, Gustavo (2019). Enseñanza de la lengua: una mirada ampliada y transversal, en *Enunciación*, 24(2), pp. 289-297.
- Bombini, Gustavo e Iturrioz, Paola (2019). Tentativas en torno de una didáctica sociocultural, en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (83), pp. 4-7.
- Bombini, Gustavo y Krickeberg, Gabriela [1995] (2015). Divulgación, transposición y libros de texto para la enseñanza de la lengua en la escuela secundaria, en Bombini, Gustavo (2015) *Textos retocados: Lengua, literatura y enseñanza*. Buenos Aires: El Hacedor, pp. 11-15.
- Bombini, Gustavo y Fernández, Mirta Gloria (2012). Metarrelatos sobre la lectura en la formación de profesores en Letras, en Bombini, Gustavo [coord.] *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*. Buenos Aires: El Hacedor, pp. 31-46.
- Borón, Atilio (1997). La sociedad civil después del diluvio neoliberal, en Sader, Emir y Gentili, Pablo [comps.] (2003). *La trama del neoliberalismo: Mercado, crisis y exclusión social*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 26-50.
- Borzzone, Ana María (1994). *Leer y escribir a los 5*. Buenos Aires: Aique.
- Borzzone de Manrique, Ana y Gramigna, Susana (1987). *Introducción a la lectoescritura: teoría y práctica*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Borzzone, Ana María, y Rosemberg, Celia (2000). *Las aventuras de Tomás*. Buenos Aires: Red de Apoyo Escolar, Fundación Arcor, Fundación Antorchas.
- Bourdieu, Pierre [1980] (2007) *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre [1984] (2008). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Braslavsky, Berta (1962). *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Braslavsky, Berta (2003). *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Braslavsky, Berta (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bratosevich, Nicolás y Rodríguez, Susana (1985 [1971]) *Expresión Oral y Escrita: Métodos para primaria y secundaria*. Buenos Aires: Guadalupe.

- Bravo, María José (2012) La gramática y sus conexiones con la lectura y la escritura, en Bombini, Gustavo et al. *Lengua y literatura: teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires: Biblos, pp. 51-78.
- Bronckart, Jean-Paul (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo sociodiscursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje
- Bronckart, Jean-Paul (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bronckart, Jean-Paul (2010), Tengo una concepción de la didáctica de las lenguas que otorga gran importancia al objeto y a la lengua en tanto realidades sociales e históricas, en *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, El Hacedor, 5(5), pp.56-63.
- Bronckart, Jean-Paul; Schnewly, Bernard (1991). La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable, en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (9). Barcelona: Graó, pp. 61-78.
- Bronckart, Jean-Paul y Dolz, Joaquim (2007) La noción de competencia: su pertinencia para el estudio del aprendizaje de las acciones verbales, en Bronckart, Jean-Paul, *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 147-165.
- Bruner, Jerome (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, Jerome (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, Jerome [1990] (2000). *Actos de significado*. Alianza: Madrid.
- Buitrón Valeria y Pagano, Ana. (2009) *Estudios sobre Políticas Inclusivas. Programas de aceleración. Reorganización de las Trayectorias Escolares*. Buenos Aires: Eurosociál, FIECC y OEI.
- Bustamante, Patricia (2012). *Caleidoscopio. Perspectivas sobre educación de adultos, literatura y decisiones didácticas*. Buenos Aires: El Hacedor.
- Camilloni, Alicia [1996] (2006). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica, en AA.VV *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, pp.17-39.
- Camilloni, Alicia et al (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Camps, Anna (1986) *La gramàtica a l'escola bàsica*. Barcelona: Barcanova.
- Camps, Anna (2000). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Camps, Anna [coord.] (2001) El aula como espacio de investigación y reflexión: investigaciones en didáctica de la lengua. Barcelona: Graó.
- Camps, Anna et al. (1990). *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona: Graó.
- Camps, Anna y Mirás, Mariana (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens.
- Camps, Anna y Zayas, Felipe (1993). La enseñanza de la lengua. Innovación y reforma, en *Aula de innovación educativa*, (14), pp. 5-9.
- Cañón, Mila y Hermida, Carola (2012). *La literatura en la escuela primaria. Más allá de las tareas*. Buenos Aires-México: Noveduc.

- Carnoy, Martin y de Moura, Claudio (1997) *¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?* Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- Carranza, Marcela (2006). La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura, en *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil* (181). Disponible en <https://www.imaginaria.com.ar/18/1/literatura-y-valores.htm>
- Carranza, Marcela (2007). Algunas ideas sobre la selección de textos literarios, en *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil* (181). Disponible en <http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm>
- Cassany, Daniel (1987). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, Daniel (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, Daniel (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión aproximaciones a la comprensión crítica, en *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 25(2). Disponible en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf
- Cassany, Daniel, Luna, Marta y Sanz, Glòria (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castedo, Mirta (1989). *Alfabetización de niños. Construcción e intercambio: experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria*. Buenos Aires: Aique
- Castedo, Mirta (1991). Trayectoria de una maestra desde el ejercicio a la escritura y de la palabra al texto, en *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 12(2), pp. 18-22.
- Castedo, Mirta (1995). Construcción de lectores y escritores, en *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 16(3). Disponible en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3/16_03_Castedo.pdf/view
- Castedo, Mirta (2000). Ciudadanos de la cultura letrada, en *Revista El Monitor*, 1(1), pp. 16-19. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Cultura. Disponible en http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2000_1.pdf
- Castedo (2003) *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares*. (Tesis de doctorado). Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1612/te.1612.pdf>
- Castedo, Mirta (2007). Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes, en *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 28(2). Disponible en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n2/28_02_Castedo.pdf
- Castedo, Mirta, Molinari, Claudia y Siro, Ana (1999). *Enseñar y aprender a leer*. Buenos Aires: Noveduc.
- Castedo, Mirta y Waingort, Cinthia (2003a). Escribir, revisar y reescribir cuentos repetitivos. Primera parte, en *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 24(1). Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9651/pr.9651.pdf
- Castedo, Mirta Waingort, Cinthia (2003b). Escribir, revisar y reescribir cuentos repetitivos: Segunda parte, en *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 24(2). Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9652/pr.9652.pdf
- Castedo, Mirta y Zuazo, Natalia (2011). Culturas escritas y escuela: viejas y nuevas discusiones, en *Revista Iberoamericana de Educación*. 56(4). Disponible en <http://rieoei.org/historico/deloslectores/4843Castedo.pdf>
- Castedo, Mirta y Torres, Mirta (2012). Un panorama de las teorías de la alfabetización en América Latina durante las últimas décadas, en Cucuzza, Héctor Rubén (dir.); Sprengelburd, Paula (codir.):

Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales. Buenos Aires: El Calderón

Castorina, José Antonio y Palacios, Mariana Inés García. (2014). Método clínico-crítico y etnografía en investigaciones sobre conocimientos sociales, en *Cadernos de Pesquisa*, 44(154), pp. 1052-1068. Disponible en <https://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-01052.pdf>

Castorina, José, Sadovsky, Patricia et al. (2018) La inclusión educativa como problemática de la profesión docente: tematizaciones a partir de entrevistas de autoconfrontación, en Niclot, Daniel y Phillipot, Thierry (Dir.) *Assurer la réussite de tous les élèves Perspectives internationales.* EPURE – Éditions et presses universitaires de Reims, pp 21-41.

Castorina, José, Sadovsky, Patricia et al. (2019). La interacción docente-investigador en las entrevistas de autoconfrontación, en *Espacios en blanco, Revista De Educación*, 1(30), pp. 179-199.

Castro Rubilar, Fancy (2005). Gestión curricular: una nueva mirada sobre el curriculum y la institución educativa, en *Horizontes Educativos*, (10), pp. 13-25. Universidad del Bío Bío Chillán, Chile

Chaiklin, Seth y Lave, Jean [comps.] (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto.* Buenos Aires: Amorrortu.

Chambers, Aidan (2007). *Dime.* México: Fondo de Cultura Económica.

Chartier, Anne Marie (2000). Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação, en *Educação e Pesquisa*, 26(2), pp. 157-168.

Chartier, Anne Marie (2002). Um dispositivo sem autor. Cadernos e fichários na escola primaria, en *Revista brasileira de história da educação*. (3), pp. 9-26.

Chartier, Anne Marie (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica.* México: Fondo de Cultura Económica.

Chartier, Anne Marie y Hébrard, Jean (2002). *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura.* Barcelona: Gedisa

Chartier, Roger [dir.] (1993). *Prácticas de la lectura.* La Paz: Plural Editores.

Chartier, Roger (1995). *Los orígenes culturales de la Revolución francesa*, Barcelona: Gedisa.

Chartier, Roger (1996). *Escribir las prácticas.* Buenos Aires: Manantial.

Chartier, Roger. 1999. *El mundo como representación.* Barcelona: Gedisa.

Chartier, Roger (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita.* Barcelona: Gedisa.

Chartier, Roger (2001). ¿Muerte o transfiguración del lector?, en *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Disponible en <http://bib.cervantesvirtual.com/historia/CarlosV/recursos1.shtml>

Chervel, André (1991) Historia de las disciplinas escolares reflexiones sobre un campo de investigación., en *Revista de educación*, (295), pp. 59-111.

Chevallard, Yves [1991] (2005) *La transposición didáctica.* Buenos Aires: Aique.

Chomsky, Noam (1977). Crítica de "Verbal Behavior", de B. F. Skinner, en Bayés Sopena, Ramón [ed.], *¿Chomsky o Skinner?: la génesis del lenguaje.* Barcelona: Fontanell, pp. 21-86.

Chomsky, Noam [1965] (1999). *Aspectos de la teoría de la sintaxis.* Barcelona: Gedisa.

Chomsky, Noam [1957] (2004). *Estructuras sintácticas.* México. Siglo XXI.

- Clark, Margaret (1976). *Young fluent readers*. London: Heinemann Educational Books.
- Clot, Yves (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité, en *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(1), pp.165-177
- Coll, César et al. (1993) *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria, en *Comunicación, Lenguaje y Educación* (9), pp. 21-31.
- Colomer, Teresa. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido, en *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 22(4). Disponible en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Colomer.pdf/view
- Colomer, T. (2005) *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colussi, Romina (2012). Narrativa y formación docente: desafíos para el “saber”, en Bombini, Gustavo [coord.] *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*. Buenos Aires: El Hacedor, pp. 99-110.
- Colussi, Romina y Labeur, Paula (2012). Un ensayo, dos hojitas, tres preguntas, en Bombini, Gustavo [coord.] *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*. Buenos Aires: El Hacedor, pp. 47-66.
- Clandinin, Jean. y Connelly, F. Michael (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa, en Larrosa, Jorge, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, pp. 11-59.
- Cortés, Marina y Bollini, Rosana (1994). *Leer para escribir*. Buenos Aires: El Hacedor.
- Cossettini, Olga (1935). *Sobre un ensayo de Escuela Serena en la provincia de Santa Fe*. Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral.
- Cossettini, Olga (1940). *El niño y su expresión*. Santa Fe: Ministerio de Instrucción Pública y Fomento de la Provincia de Santa Fe.
- Cossettini, Olga (2001). *Escuela Serena. Apuntes de una maestra*, en Olga Cossettini y Cossettini, Leticia, *Obras completas*. Santa Fe: Ediciones AMSAFÉ.
- Cuesta Fernández, Raimundo. (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona: Pomares.
- Cuesta Fernández, Raimundo. (2002). El código disciplinar de la historia escolar en España: algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza, en *Encounters on Education*. (3), pp. 27-41.
- Cuesta, Carolina (2000). El problema de la lectura: los diversos modos de leer literatura, en Graciela Herrera de Bett [comp.], *Lengua y literatura. Temas de enseñanza e investigación*, Córdoba: Secretaría de Posgrado, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 203- 210.
- Cuesta, Carolina (2001). Hacia la construcción de una nueva mirada sobre los lectores y la lectura, en *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 1(1). Buenos Aires: El Hacedor, pp. 9-18.
- Cuesta, Carolina (2003). *Los diversos modos de leer literatura en las escuelas: la lectura de textos literarios como práctica sociocultural*. (Tesis de grado). Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en http://sedici.unlp.edu.ar/search/request.php?id_document=ARG-UNLP-TDG-0000000002yrequest=request

Cuesta, Carolina (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Cuesta, Carolina (2011). *Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>

Cuesta, Carolina (2013). La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad, en *Literatura: teoría, historia, crítica*, 15(2) pp.197-119, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Disponible en <https://revistas.unal.edu.co/index.php/lthc/article/view/41301/42861>

Cuesta, Carolina (2014). Políticas educativas, enseñanza de la lengua y diversidad lingüística, en *Revista Pilquen*, 14(11), Universidad Nacional del Comahue, Viedma. Disponible en <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/2101/58611>.

Cuesta, Carolina (2015). Enseñanza de la lengua y la literatura, lectura y escritura: problemas conceptuales de sus abordajes como prácticas sociales, en *Professare*, 4(1), pp. 23-40.

Cuesta, Carolina (2016). Lectura y escritura como contenidos de enseñanza de la lengua y la literatura: tensiones entre políticas educativas y trabajo docente en Argentina, en Cuesta, Carolina y Sawaya, Sandra [comps.], *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata: EDULP, pp. 20-42. Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.274/pm.274.pdf>

Cuesta, Carolina (2019). *Didáctica de la Lengua y la Literatura, políticas educativas y trabajo docente: problemas metodológicos de la enseñanza*. Buenos Aires: UNSAM Edita y Miño y Dávila.

Culler, Jonathan (1978). *Poética estructuralista*. Barcelona: Anagrama.

Davini, María Cristina (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

Davini, María Cristina ([1996] 2006). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

de Alba, Alicia (1998). *Currículo: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

de Certeau, Michel (1996). *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.

de Diego, José Luis (2012) El objeto de los estudios literarios: setenta años de itinerancia, en Bombini, Gustavo et al. *Lengua y literatura: teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires: Biblos, pp.79-106.

Lasnier, Francois (2000), *Réussir la formation par compétences*. Montreal: Guérin.

del Rey, Angelique (2012). *Las competencias en la escuela*. Una versión crítica del rendimiento escolar. Buenos Aires: Paidós.

del Rey, Angelique (2016). Del fracaso de los sistemas escolares o de la fábrica del alumno performativo, en *Voces de la Educación*. 1(2), pp. 16-22.

Di Marzo, Laura (2013). *Leer y escribir ficción en la escuela. Recorrido para escritores en formación*. Buenos Aires: Paidós.

Díaz Barriga, Ángel (2006) El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?, en *Perfiles Educativos*, 28 (111), pp. 7-36. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

- Díaz Barriga, Ángel (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Díaz-Barriga, Ángel (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5), pp. 3-24. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Díaz Barriga, Ángel. (2014) Competencias. Tensión entre programa político y proyecto educativo, en *Propuesta Educativa* 23(42), pp.9-27. Disponible en <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/42-dossier-barriga.pdf>
- Díaz Barriga, Ángel e Inclán Espinosa, Catalina (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos, en *Revista Iberoamericana de Educación*, (25), pp. 17-41.
- Díaz Súnico, Mora (2005). El concepto de placer en la lectura, en *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 3(3), pp. 21-32.
- Dib, Jimena [comp.] (2016). *Escribir en la escuela una propuesta de enseñanza y evaluación de la escritura*. Buenos Aires: Paidós.
- Dolz, Joaquim; Schneuwly, Bernard (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita: Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona, en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (11), pp. 77-98.
- Dolz, Joaquim, Gagnon, Roxane y Mosquera, Santiago. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción, en *Didáctica. Lengua y Literatura* (21), pp. 117-141. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/268980152_La_didactica_de_las_lenguas_una_disciplina_en_proceso_de_construccion
- Dubin, Mariano (2011). *Educación y narrativas en las periferias urbanas. Persistencias y variaciones en las culturas migrantes* (Tesis de grado). Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.391/te.391.pdf>
- Dubin, Mariano (2015a). La presencia del barrio en la escuela: lectura, escritura, literatura y cultura popular, en Papalardo, Margarita y Cuesta, Carolina [comps.], *Ingresos a las carreras de Geografía y Letras. Investigaciones sobre prácticas de lectura y escritura*. Buenos Aires: Dunken, pp. 171-192. Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.404/pm.404.pdf>
- Dubin, Mariano (2015b). La esquina del futuro: escribir entre el barrio y la escuela, en *SAGA, Revista de Letras*, (3), pp. 67-85. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- Dubin, Mariano (2016). Parodias de alumnos al saber docente: literatura, cultura popular y humor, en Cuesta, Carolina y Sawaya, Sandra [comps.], *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata: EDULP, pp. 83-89.
- Dubin, Mariano (2018). Lenguas indígenas y cotidiano escolar: causas de una omisión estatal, en *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, (10), pp. 147-156. Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), Universidade Federal de Santa Catarina / Universidad Nacional de Córdoba.
- Dubin, Mariano (2019). *Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales: El problema de las culturas populares en el cotidiano escolar* (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1756/te.1756.pdf>

- Dubin, Mariano y Provenzano, Mariana (2010). Prácticas de escrituras en espacios de educación no formal, en *Lulú Coquette, Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 2(5), pp. 107-126. Buenos Aires: El Hacedor.
- Dubois, María Eugenia (1991). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique
- Durkheim, Emile (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Dussel, Inés (2005). Políticas curriculares de la última década en América Latina. Nuevos actores, nuevos problemas, en *Educación de calidad para todos: iniciativas iberoamericanas*. Madrid: Fundación Santillana, pp. 93-103.
- Dussel, Inés (2006). Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina Inés Dussel FLACSO/Argentina. Ponencia presentada en el contexto de la *Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)* Santiago de Chile, 11 al 13 de mayo de 2006.
- Edelstein, Gloria y Aguiar, Liliana [comp.] (2004) *Formación docente y reforma. Un análisis de caso en la jurisdicción de Córdoba*. Córdoba: Brujas.
- Edelstein, Gloria (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós
- Ezpeleta, Justa (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles, en *Nueva Antropología*, 12(42), pp. 27-42. México: Asociación Nueva Antropología A.C.
- Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie (1983a). *La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso*. México: Publicaciones del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. Disponible en http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/12_05ens.pdf
- Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie (1983b). Escuela y clases subalternas, en *Cuadernos Políticos*, (37), pp. 70-80. México: Nueva Era.
- Falconi, Octavio (2016). *Dispositivos, artefactos y herramientas para el trabajo de enseñar. El uso de carpetas, cuadernillos y afiches en el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria*. (Tesis de doctorado inédita). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Feldman, Daniel (1996). Para tener mejores maestros, primero hay que tratarlos como tales, en *Novedades Educativas*, 8(72), pp.12-13. Buenos Aires.
- Feldman, Daniel ([1999] 2008). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Feldman, Daniel (2010). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, Mirta Gloria (2012). Versatilidad de los autorregistros producidos por practicantes de Letras en talleres en contextos de encierro con adolescentes, en Bombini, Gustavo [coord.] *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*. Buenos Aires: El Hacedor, pp. 129-159.
- Ferrando, Miriam Andrea (2017) *Interpretaciones sobre el saber didáctico desde un contexto específico de formación profesional* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1372/te.1372.pdf>
- Ferreiro, Emilia (2008). "El maestro no puede ser un burócrata, debe ser un profesional", entrevista publicada el 26 de abril de 2008 Diario La Voz de Córdoba. Disponible en http://archivo.lavoz.com.ar/nota.asp?nota_id=184117

- Ferreiro, Emilia (1982) Los procesos constructivos de apropiación de la escritura, en Ferreiro, Emilia y Gómez-Palacio, Margarita [eds.], *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI, pp. 128-154.
- Ferreiro, Emilia (1983). Proceso de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar, en *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 4(2). Disponible en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a4n2/04_02_Ferreiro.pdf
- Ferreiro, Emilia (1986). *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Ferreiro, Emilia (1989). *Los hijos del analfabetismo: propuestas para la alfabetización escolar de América Latina*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, Emilia (1991). Los niños construyen la lectoescritura, en Goodman, Yetta. *Desarrollo de la Alfabetización: psicogénesis*. Buenos Aires: Aique, pp. 21-35.
- Ferreiro, Emilia (1999). *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, Emilia (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante, en *Novedades Educativas*, 12(115), pp. 4-7. Buenos Aires.
- Ferreiro, Emilia (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de cultura Económica.
- Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ferreiro, Emilia, Kaufman, Ana María, Teberosky, Ana y Tolchinsky, Liliana (1990a). Nuevas investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita, en *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 11(2). Disponible en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n2/11_02_Teberosky.pdf
- Ferreiro, Emilia, Kaufman, Ana María, Teberosky, Ana y Tolchinsky, Liliana (1990b). Nuevas investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita, en *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 11(3). Disponible en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n3/11_03_Tolchinsky.pdf.
- Ferreiro, Emilia, Pontecorvo, Clotilde, Ribeiro Moreira, Nadja y García Hidalgo, Isabel (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir*. Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, Emilia y Siro, Ana (2008). *Narrar por escrito desde un personaje: Acercamiento de los niños a lo literario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, Emilia y Kriscautzky, Marina (2014). La confiabilidad de la información en Internet: criterios declarados y utilizados por jóvenes estudiantes mexicanos, en *Educação e Pesquisa*, 40(4). Disponible en <https://www.scielo.br/pdf/ep/v40n4/04.pdf>
- Finocchio, Ana María (2009). *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires: Paidós.
- Fishman, Joshua (1974). Conservación y desplazamiento del idioma como campo de investigación, en Paul Garvin y Yolanda Lastra [ed.]. *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México, D. F.: UNAM, pp. 375-423.
- Fishman, Joshua (1982). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Flower, Linda (1981). *Problem-Solving Strategies for Writing*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

- Flower, Linda y Hayes, John (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem, en *College Composition and Communication*, 31(1), pp. 21-32.
- Flower, Linda y Hayes, John (1996). Teoría de la Redacción como proceso cognitivo, en AA.VV. *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura. Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*.
- Fonseca de Carvalho, José Sérgio (2001). *Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Foucambert, Jean (1976). *La maniere d'être lecteur*. Paris: O.C.D.L-SERMAP.
- Foucault, Michel (1984). El juego de Michel Foucault, en Foucault, Michel, *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta, pp. 127-162.
- Foucault, Michel [1978] (1996). *La verdad y sus formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, Michel (2007). *Nacimiento de la bio-política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Frugoni, Sergio (2006). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Frugoni, Sergio (2018). Bibliotecas Itinerantes, lecturas y mediadores en contextos de encierro, en *Catalejos, Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños* 4(7), pp.114-126. Disponible en <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2754/3034>
- García, Roberto y Taboada, María Stella (2011). *Conciencia sociolingüística, ideologías e identidad*. Tucumán: Centro de Estudios Interdisciplinarios de Política y Planificación Lingüísticas, Universidad Nacional de Tucumán.
- García-Azkoaga, Inés y Manterola, Ibon (2016). Las secuencias didácticas de lengua: una encrucijada entre teoría y metodología, en *Calidoscópico* (14), pp. 46-58.
- Garzón, Arturo (1994). Contexto latinoamericano, tecnología y educación: tradición y pertinencia, en *Revista de Tecnología y Comunicación Educativas*, (22), México: ILCE, pp. 51-64.
- Gaspar, María del Pilar y Otañi, Laiza (2001). Sobre la gramática, en Alvarado, Maite [comp.] *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: FLACSO-Manantial, pp. 75-111.
- Gaspar, María del Pilar y Otañi, Laiza (2002). Gramática, lectura y escritura: aportes para redefinir el lugar de la gramática en la escuela. Ponencia del Simposio *Internacional Lectura y escritura: nuevos desafíos*. Universidad Nacional de Cuyo el 4, 5 y 6 de abril de 2002.
- Gaspar, María del Pilar y Otañi, Laiza (2004). La gramática, en Alvarado, Maite [coord.] *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Universidad Nacional de Quilmes, pp. 71-99.
- Gentili, Pablo (1998) *Retórica de la desigualdad. Los fundamentos doctrinarios de la reforma educativa neoliberal*. Buenos Aires: UBA.
- Giddens, Anthony (1995). *La Constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goodman, Kenneth (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game, en *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), pp. 126-135.
- Goodman, Kenneth (1979) *Lenguaje integral*. Venezuela: Edit. Venezolana.

- Goodman, Kenneth (1982). El proceso de lectura, en Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio, Margarita [eds.], *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI, pp. 13-28.
- Goodman, Kenneth. (1986). *What's Whole in Whole Language*, Scholastic TAB. Richmond Hill: Ontario.
- Goodman, Kenneth (1990). El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje, en *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 11(2). Disponible en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n2/11_02_Goodman.pdf
- Goodman, Kenneth (1994). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística, en AA.VV. *Textos en Contexto 2. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: International Reading Association.
- Goodman, Kenneth (1996). *On Reading*. Scholastic TAB. Richmond Hill: Ontario.
- Goodman, Kenneth (2003). El aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura, en *Enunciación*, 8(1), pp. 77-98.
- Goodman, Kenneth y Goodman, Yetta (1983). *Reading and writing relationships: Pragmatic functions*, en *Language Arts*, (5), pp. 590-599.
- Goodman, Yetta (1982). El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños. en Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio, Margarita [eds.], *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI, pp. 107-127.
- Goodman, Yetta (1985). Developing writing in a literacy society, in *Educational Horizons*, 64(1). Bloomington, pp. 17-21.
- Goodman, Yetta (1992). Las raíces de la alfabetización, en *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, (58), pp. 29-42
- Goodson, Ivor (1995). *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Gramsci, Antonio ([1929-1932] 1999). *Cuadernos de la cárcel*. México: Era-Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Graves, Donald. (1979) Research up to date. What children show us about revisión, en *Language Arts*. 5(3), pp. 312-319.
- Graves, Donald. (1983) *Writing: Teachers and Children at Work*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Graves, Donald. (1992). *Estructurar un aula donde se lea y se escriba*. Buenos Aires: Aique.
- Grunfeld, Diana (2012) *La palabra escrita y la palabra oral al final de la sala de 5 años: Contraste entre dos propuestas de enseñanza en escuelas públicas* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.745/te.745.pdf>
- Guber, Rosana (2014). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Gudelevicius, Mariana (2013). Educación primaria y proyecto político local. El caso de la MCBA durante la última dictadura argentina (1978-1982), en *XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. Disponible en <https://cdsa.aacademica.org/000-010/1150>.
- Halliday, Michael (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, Michael y Hasan, Ruqaiya (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.

- Hayes, John (1996). A New framework for understaing cognition and affect in writing en Levy, Michael y Ransdell, Sarah, *The Science of Writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1-27.
- Hermida, Carola, Pionetti, Marinela y Segretin, Claudia (2017). *Formación docente y narración. Una mirada etnográfica sobre las prácticas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Herrera de Bett, Graciela (2000), Formación docente y didácticas de la lengua y la literatura, en Graciela Herrera de Bett [comp.], *Lengua y literatura. Temas de enseñanza e investigación*, Córdoba: Secretaría de Posgrado, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Córdoba, pp. 145-149.
- Hunter, Ian (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona: Pomares-Corredo.
- Hurtado Vergara, Rubén Darío, Yepes Correa, Gloria, (2001). Entrevista a Yetta M. Goodman y Kenneth S. Goodman, en *Revista Educación y Pedagogía*, 13(31), pp. 149-155.
- Hymes, Dell (1971). Competence and performance in linguistic theory, en Huxley, Renira e Ingram, Elisabeth [eds.], *Language acquisition, models and methods*. New York: Academic Press, pp. 3-28.
- Hymes, Dell (1972). On Communicative Competence, en Pride, John y Holmes, Janet [eds.], *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293
- Iglesias, Luis (1959). La escuela rural unitaria, en *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires; Consejo Nacional de Educación, (926), pp. 3-20.
- Iglesias, Luis (1979). *Didáctica de la libre expresión*. Buenos Aires: Ediciones pedagógicas.
- Inostroza, Gloria (1996). *Talleres pedagógicos. Alternativas en formación docente para el cambio de la propuesta de aula*. Chile: Dolmen.
- Inostroza, Gloria y Jolibert, Josette (1996). *Aprender a formar niños lectores y productores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Iturrioz, Paola (2006). *Lenguas propias, lenguas ajenas. Conflictos en la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Iturrioz, Paola (2010). La escritura como práctica sociocultural: otras categorías para otros problemas, en *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: El Hacedor, 5(5), pp.36-53.
- Iturrioz, Paola (2019). La enseñanza de la oralidad en la clase de lengua: preguntas y respuestas, en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (83), pp. 23-28.
- Jakobson, Roman (1975). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral.
- Jolibert, Josette (1991). Formar niños productores de textos. Propuesta de una problemática didáctica integrada, en *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 12(4). Disponible en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n4/12_04_Jolibert.pdf
- Jolibert, Josette (1995). *Formar niños lectores y productores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Julia, Dominique (1995). La cultura escolar como objeto histórico, en Menegus, Margarita y González, Enrique [coords.] *Historia de las Universidades modernas en Hispanoamérica*. México: Universidad Autónoma de México-Centro de Estudios Sobre la Universidad, pp. 131-153.

- Kaufman Ana María (1987). No es bueno que una letra esté sola. Notas de una investigación sobre ortografía, en *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura* 8(1), pp. 4-14.
- Kaufman, Ana María (1988). *La lecto-escritura y la escuela*. Buenos Aires: Santillana.
- Kaufman, Ana María (1989). *La lecto-escritura inicial o “¿cómo hago para que mis alumnos de primer grado aprendan a leer y escribir?”*. Buenos Aires: Santillana.
- Kaufman, Ana María (1992). *Leer y escribir. Un enfoque constructivista de la enseñanza y del aprendizaje*. Buenos Aires: Santillana.
- Kaufman, Ana María (1993) Lengua en grados medios y superiores, en *Lectura y vida*. Revista Latinoamericana de Lectura, 14 (1), pp. 27-41.
- Kaufman, Ana María (1998): *Alfabetización temprana... ¿y después? Acerca de la continuidad de la enseñanza de la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Santillana.
- Kaufman, Ana María (2004). La inclusión de los niños en el mundo letrado, en Gvirtz, Silvina et al., *Mejorar la escuela: acerca de la gestión y la enseñanza*. Buenos Aires: Granica.
- Kaufman, Ana María (2005). Cómo enseñar, corregir y evaluar la ortografía de nuestros alumnos...y no morir en el intento, en *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura* 26(3), pp. 6-20.
- Kaufman, Ana María (2007). *Leer y escribir en la escuela: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique.
- Kaufman, Ana María (2009) ¿Cómo evaluar aprendizajes en lectura y escritura?: Un instrumento para primer ciclo de la escuela primaria, en *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 30(2), pp. 14-29.
- Kaufman, Ana María (2012). *El desafío de evaluar...procesos de lectura y escritura*: Buenos Aires: Aique.
- Kaufman, Ana María (2016). *Evaluar...enseñar...evaluar*. Buenos Aires: Aique.
- Kaufman, Ana María y Rodríguez, María Elena (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.
- Kaufman, Ana María y Perelman, Flora (1996). La producción de resúmenes escritos, en *Anuario de Investigaciones IV*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Kaufman, Ana María y Perelman, Flora (1999): El resumen en el ámbito escolar, en *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 20(4), pp.6-18.
- Kaufman, Ana María y Perelman, Flora (2000). Resúmenes escritos: reconstrucción de un proceso investigativo, en Elichiry, Nora [comp.] *Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo*. Bs. As: Manantial.
- Kaufman, Ana María y Perelman, Flora (2001). Resúmenes escritos: contradicciones de su enseñanza entre 4° y 7° año de EGB, en *Anuario de Investigaciones IX*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Kaufman, Ana María, Castedo, Mirta, Teruggi, Lilia, Molinari, María (1989). *Alfabetización de niños, construcción e intercambio: Experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria*. Buenos Aires: Aique.
- Kaufman, Ana María y Gómez Palacio, Margarita. (1982). *Implementación en el aula de nuevas concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura*. México: SEP-OEA
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1997). *La enunciación*. Buenos Aires: Edicial.

- Kurlat, Marcela (2011), Procesos de alfabetización en jóvenes y adultos: Ismael y sus laberintos de escritura, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 33(2), pp. 69-95.
- Kurlat, Marcela (2016). Procesos psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: la urdimbre y la trama, en *Revista Veras*, 6(1), pp. 69-86.
- Kurlat, Marcela y Perelman, Flora (2012), Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas ¿Hacia una historia de inclusión?, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (31), pp. 55-72.
- Kurlat, Marcela y Chichizola, Diego (2017) Enseñar a leer y escribir en las aulas de jóvenes y adultos: un diálogo entre docencia e investigación en un proceso colectivo de construcción de conocimientos, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 39(2), pp. 99-126.
- Kurlat, Marcela, Chichizola, Diego, Risso, Anahí (2020) *¿Quiénes somos? Las flores del Bajo. Una experiencia de escritura en personas jóvenes y adultas*. Cuadernos del IICE N° 2.
- Labeur, Paula (2010a). Nueve minutos: Escritura vertiginosa en la formación docente en Letras en *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, 1(1), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4288/pr.4288.pdf
- Labeur, Paula (2010b). No es soplar y hacer botellas, en Labeur, Paula [coord.] *Otras travesías. Cuaderno de bitácora para docentes*. Buenos Aires: El Hacedor, pp.25-48.
- Labeur, Paula (2019). *Dar para leer. El problema de la selección de textos en la enseñanza de la lengua y la literatura*. UNIPE.
- Lacau, María Hortensia (1966). *Didáctica de la lectura creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lacau, María Hortensia y Manacorda de Rosetti, Mabel (1973). *Antología 3*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lagoria, Silvana Lorena (2017). Modelo analítico rizomático para el estudio de los efectos de las políticas educativas regionales en la experiencia escolar cotidiana: las perspectivas de Rockwell, Bourdieu y Ball, en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 98(248), pp. 13-30.
- Lahire, Bernard (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- Larramendy, Alina, Lerner, Delia et al. (2015). La lectura y la escritura compartidas en el aprendizaje de contenidos históricos. Aportes de una investigación didáctica. Ponencia de las *VI Jornadas de la División Historia - III Taller de Historia Regional Homenaje al Doctor Rogelio Paredes UNLu*, Departamento de Ciencias Sociales. División de Historia. Disponible en <http://www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/sites/www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/files/site/PONENCIA%20Lerner.pdf>
- Larrosa, Jorge (2003). *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lave, Jean y Packer, Martin (2011). Hacia una ontología social del aprendizaje, en *Revista de Estudios Sociales*, (40). Bogotá, pp.12-42.
- Lerner de Zunino, Delia y Palacios de Pizani, Alicia (1994). *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela. Reflexiones sobre la propuesta pedagógica constructivista*. Buenos Aires: Aique.
- Lerner de Zunino, Delia, Muñoz de Pimentel, Magaly y Palacios de Pizani, Alicia [1987] (1994) *Comprensión lectora y expresión escrita: una experiencia pedagógica*. Buenos Aires: Aique Didáctica.
- Lerner de Zunino, Delia (1984). La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: un enfoque psicogenético, en *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 6(4). Disponible en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n4/06_04_Lerner.pdf

Lerner, Delia (1985). *Comprensión de la lectura, estructura cognoscitiva y afectividad*. Caracas: DEE-OEA.

Lerner, Delia (1994) Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*. 15(3). Disponible en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a15n3/15_03_Lerner.pdf/view

Lerner, Delia (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lerner, Delia (2002a). La autonomía del lector: un análisis didáctico, en *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 23(3). Disponible en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n3/23_03_Lerner.pdf

Lerner, Delia (2002b). Un salto cualitativo en los procesos de formación de profesores. Enfrentando o desafio de alfabetizar a todos os alunos. Relatório do programa de formação de professores alfabetizadores. PROFA. Ministério da educação. Secretaria da educação fundamental. Programa de Desenvolvimento Profissional permanente. Parâmetros em ação.

Lerner, Delia (2002c). Atreverse. Función social de la lengua escrita, en *La educación en nuestras manos*, (66). Disponible en <http://redesenlecturayescritura.blogspot.com/2008/03/entrevista-delia-lerner.html>

Lerner, Delia, Caneschi, Gigliola y otros. (1982). La lengua escrita: proceso de construcción y aprendizaje en el aula, en *Memorias de la Primera Jornada Nacional de Lectura*. Caracas, Ministerio de Educación-OEA.

Lerner, Delia y Pimentel, Magaly (1985). *Lectura en niños alfabetizados*. Caracas: DEE-OEA.

Lerner, Delia, Stella, Paula y Torres, Mirta (2009). *Formación docente en lectura y escritura: recorridos didácticos*. Buenos Aires: Paidós.

Lomas, Carlos y Osoro, Andres [coords.] (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

López, Claudia (2012). La formación de profesores en Letras: cartografía de una práctica, en Bombini, Gustavo [coord.] *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*. Buenos Aires: El Hacedor, pp-15-30.

López Corral, Manuela (2012). Los nenes con los zombies, las nenas con los vampiros, en *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, 3(5). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, pp. 51-63. Disponible en <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-5/LLD.Lopez%20Corral-%20nro%205.pdf>.

López Corral, Manuela (2016). Prácticas de lectura y escritura en los RPG (Role Playing Game) y las Creepypastas, en Cuesta, Carolina y Sawaya, Sandra [comps.], *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata: EDULP, pp. 63-71. Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.274/pm.274.pdf>

López Corral, Manuela (2020). *Enseñanza de la literatura y fanfiction: Continuidades entre saberes escolares y consumos culturales juveniles* (Tesis de grado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1828/te.1828.pdf>

López García, María (2015) *Nosotros, vosotros, ellos. La variedad rioplatense en los manuales escolares*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Mainardes, Jefferson (2015). Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa, en Tello, César, *Los objetos de estudios de la política educativa*. Buenos Aires: Autores de Argentina, pp. 25-42.
- Marín, Marta (1993). La didáctica de la lengua en la escuela secundaria y los modelos pedagógicos, en *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 14(3). Disponible en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a14n3/14_03_Marin.pdf
- Marín, Marta (1999). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique.
- Mariño, Ricardo (1998). El terreno donde crece la literatura infantil, en *Revista La Mancha*, (7), pp. 13-14.
- Marzoa, Karina; Rodríguez, Martha y Susana Schoo (2011). Dos décadas de reformas educativas. El impacto de los ciclos de reformas en las políticas de formación de dos jurisdicciones. [Comunicación de congreso], en *IV Congreso Nacional y III Encuentro Internacional de Estudios comparados en Educación ¿Hacia dónde va la educación en Argentina y América Latina? Construyendo una nueva agenda*. Buenos Aires.
- Massarella, Matías (2016). La enseñanza de la poesía en la escuela Secundaria: la tradición escolar y lo no documentado, en Cuesta, Carolina y Sawaya, Sandra [coords.], *Lectura y escritura como prácticas culturales: La investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata: EDULP, pp. 72-82. Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.274/pm.274.pdf>
- Massarella, Matías (2017) *Los estructuralismos argentinos y la didáctica de la literatura: El caso de la enseñanza de la poesía en la escuela secundaria* (Tesis de grado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1438/te.1438.pdf>
- Masschelein, Maarten y Simons, Jan (2014) *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Mauri Majós, Teresa (1993). ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento, en Coll, César et al (1993) *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, pp.65-100.
- McCormick Calkins, Lucy (1986). *The Art of Teaching Writing*. Portsmouth, N.H.: Heinemann Educational Book.
- McCormick Calkins, Lucy (1992). *Didáctica de la escritura*. Buenos Aires: Aique.
- McEwan, Hunter y Egan, Kieran (1998) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Melgar, Sara y Zamero, Marta (2011). Preguntas clave en torno a la alfabetización inicial, en *Prisma, Revista de Didáctica*, 1(1), pp. 13-19.
- Mendez, Jorgelina (2018) *¿Quiénes hacen las reformas?: Políticas de formación docente, reformadores y desplazamientos históricos en la transición democrática (1983-1989)*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1561/te.1561.pdf>
- Mendoza, Antonio, y Pascual, Saturnino (1998). La competencia literaria, una observación en el ámbito escolar, en *Tavira*, (5), pp. 25-53.
- Menghini, Raúl y Negrin, Marta [comps.] (2015). *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Buenos Aires: Noveduc.
- Mercado, Ruth (1991). Saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros, en *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, (55), pp. 59-72.

- Mercado, Ruth (2002). *Los saberes docentes como construcción social: la enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mercado, Ruth. y Rockwell, Elsie. (1988). La práctica docente y la formación de maestros, en *Investigación en la Escuela*, (4), pp. 65-78.
- Merodo, Alicia (2006). *Las políticas curriculares como políticas públicas: el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 1993 – 1999*. (Tesis de maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Montes, Graciela (1990). *El corral de la infancia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Montes, Graciela (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Montes, Graciela (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en http://planlectura.educ.ar/pdf/La_gran_ocasion.pdf.
- Negrin, Marta (2008) Contar historias sobre la escuela, en *Lulú Coquette, Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, (4), pp. 32-44.
- Negrin, Marta (2014) Los profesores cuentan: las narrativas en la formación de docentes, en Menghini, Raúl y Misuraca, María Rosa [comp.] *Políticas para la formación de docentes. Proyectos y experiencias en el contexto latinoamericano*. Buenos Aires: Jorge Baudino Editores, pp. 213-232.
- Neiburg, Federico y Plotkin, Mariano (2003). Elites intelectuales y ciencias sociales en la Argentina de los años 60. El Instituto Torcuato Di Tella y la Nueva Economía, en *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 14(1). Disponible en <http://eial.tau.ac.il/index.php/eial/article/view/932/968>
- Neiburg, Federico y Plotkin, Mariano [comps] (2004). *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en Argentina*. Buenos Aires: Paidós.
- Nemirovsky, Myriam (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Buenos Aires: Paidós.
- Nemirovsky, Myriam (2003). Enseñar a revisar textos, en *Rivista di psiconlinguistica applicata*, 3(1), pp. 121-138.
- Nemirovsky, Myriam [coord.] (2009). *Experiencias escolares con la lectura y la escritura*. Barcelona: Graó.
- Nieto, Facundo (2013). *Discursos recontextualizadores oficiales sobre la lectura en la educación secundaria de la provincia de Buenos Aires (2003-2011)*. (Tesis de doctorado). Universidad de Valencia. Disponible en <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=1%2BvLkWpGTqs%3D>
- Nirenberg, Olga et. al. (2006). *Programación y evaluación de proyectos sociales. Aportes para la racionalidad y la transparencia*. Buenos Aires: Paidós
- Otañi, Laiza (2008). Una gramática reflexiva y contextualizada, en *Revista Limen*, (8), pp. 22-25.
- Paione, Alejandra (2004). Seguir a un autor. Gustavo Roldán y la Formación del lector literario. Ponencia presentada en *IV Jornadas La literatura infantil y la escuela*, 16, 17 y 18 de septiembre de 2004. Disponible en <http://www.jitanjafora.org.ar/04paione.pdf>

- Paione, Alejandra (2007). Saber más de un personaje prototípico de los cuentos clásicos: El mágico mundo de las brujas, en *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 28(3).
- Pampillo, Gloria (1982). *El taller de escritura*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Parsons, Talcott (1976). *El sistema social*. Madrid: Alianza.
- Pastorino, Héctor (2009). *Una crónica histórica del sistema educativo de la ciudad de Buenos Aires 1978-1998*. (Tesis de doctorado). Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Disponible en <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1707>
- Pastré, Pierre (2006). Apprendre à faire, en Burgeois, Étienne y Chapelle, Gaëtane [dirs.], *Apprendre et faire apprendre*, París, PUF. Disponible en <https://www.archives.philippeclauzard.com/IMG/pdf/-18.pdf>
- Pastré, Pierre (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris: PUF. Disponible en <https://rfp.revues.org>
- Pastré, Pierre; Mayen, Patrick y Vergnaud, Gérard. (2006). La didactique professionnelle, en *Revue française de pédagogie*, (154), pp. 145-198.
- Pennac, Daniel (1992). *Como una novela*. Bogotá: Norma.
- Perelman, Flora (2005). El resumen escrito escolar como práctica de adquisición de conocimientos, en *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 26(2). Disponible en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n2/26_02_Perelman.pdf
- Perelman, Flora (2008) *El resumen sobre el papel. Condiciones didácticas y construcción de conocimientos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Perelman, Flora (2009). *Prácticas de lectura en bibliotecas virtuales en contextos didácticos diversos*. (Trabajo de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en <http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.436/te.436.pdf>
- Perelman, Flora (2010). Búsqueda de información en bibliotecas virtuales en situaciones de enseñanza contrastantes. [Comunicación de congreso], en *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Disponible en <https://www.aacademica.org/000-031/467.pdf>
- Perelman, Flora et. al (2011). *Enseñando a leer en Internet: pantalla y papel en las aulas*. Buenos Aires: Aique.
- Perrenoud, Philippe. (2007). *Diez Nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Petit, Michele (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, Michele (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piacenza, Paola (2012). Lecturas obligatorias, en Bombini, Gustavo et al. *Lengua y literatura: teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires: Biblos.
- Piaget, Jean (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, Jean (1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.
- Piaget, Jean (1973). *Estudios de psicología genética*. Buenos Aires: Emecé.

- Piaget, Jean (1977). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Piaget, Jean e Inhelder, Bärber (1969). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Pilleux, Mauricio (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso, en *Estudios filológicos*, (36), pp. 143-152.
- Pineau, Pablo et al (2006). *Las políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983): Argentina en perspectiva*. Buenos Aires: Colihue.
- Poggi, Margarita (comp.) (1998). *Apuntes y Aportes para la gestión curricular*. Colección triángulos pedagógicos. Buenos Aires: Kapelusz.
- Provenzano, Mariana. (2015). Aproximaciones a escritos ficcionales en clases de literatura, en Cuesta, Carolina y Papalardo, María Margarita [comps.], *Ingresos a las carreras de Geografía y Letras de la Universidad Nacional de La Plata: Investigaciones sobre prácticas de lectura y escritura*. Buenos Aires: Dunken, pp. 161-170. Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.404/pm.404.pdf>
- Provenzano, Mariana (2016). Presupuestos acerca de las prácticas de lectura en documentos oficiales de la provincia de Buenos Aires: sobre canon, literatura y experiencia, en Cuesta, Carolina y Sawaya, Sandra [coords.], *Lectura y escritura como prácticas culturales: La investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata: EDULP, pp. 90-98. Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.274/pm.274.pdf>
- Puiggrós, Adriana (1988). *Imperialismo y Educación en América Latina*. México: Nueva Imagen.
- Puiggrós, Adriana (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo, en *Revista Nueva Sociedad*, (146), pp. 90-101.
- Queneau, Raimond (2006). *Ejercicios de estilo*. Madrid: Cátedra.
- Queneau, Raimond et. al (2016). *OULIPO. Ejercicios de literatura potencial*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Ramírez Rueda, Irma y Sánchez Sánchez, Sara (1992). Hacia una nueva pedagogía en la enseñanza del lenguaje con énfasis en la formación de docentes, en *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 13(4). Disponible en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a13n4/13_04_Ramirez.pdf
- Requejo, María Isabel (2009). *Lingüística social y autorías de la palabra y el pensamiento*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Restrepo, Eduardo (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá: Envión editores.
- Riestra, Dora (2008a) *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Riestra, Dora (2008b). *Usos y Formas de la Lengua Escrita*. Buenos Aires: Noveduc.
- Riestra, Dora (2010a). La concepción del lenguaje como actividad y sus derivaciones en la didáctica de las lenguas, en Riestra, Dora (comp.), *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 129-159.
- Riestra, Dora (2010b). Para debatir: ¿Cómo surgen y cómo llegan las propuestas didácticas?, en *El toldo de Astier: Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, 1(1). Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4292/pr.4292.pdf
- Rockwell Elsie (1982). Los usos escolares de la lengua escrita, en Ferreiro, Emilia y Gómez-Palacio, Margarita [eds.], *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI, pp. 296-320.

- Rockwell, Elsie [1986] (2018). Cómo observar la reproducción, en Arata, Nicolás, Escalante, Carlos y Padawer, Ana [comps.], *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 77-96.
- Rockwell, Elsie [1987] (2018). Repensando la institución escolar: una lectura de Gramsci, en Arata, Nicolás, Escalante, Carlos y Padawer, Ana [comps.], *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 97-138.
- Rockwell, Elsie (1992). Los usos magisteriales de la lengua escrita, en *Nueva Antropología*, 12 (42). México: Asociación Nueva Antropología, pp. 43-55.
- Rockwell, Elsie [1996] (2018). Claves para la apropiación, en Arata, Nicolás, Escalante, Carlos y Padawer, Ana [comps.], *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 139-172.
- Rockwell, Elsie [1997] (2018). La dinámica cultural en la escuela, en Arata, Nicolás, Escalante, Carlos y Padawer, Ana [comps.], *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 305-330.
- Rockwell, Elsie [2000a] (2018). Tres planos para el estudio de las culturas escolares, en Arata, Nicolás, Escalante, Carlos y Padawer, Ana [comps.], *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 173-188.
- Rockwell, Elsie. (2000b). La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura, en *DiversCité Langues: Revue et forums interdisciplinaires sur la dynamique des langues*. Montréal (Québec), Vol. V. Disponible en: <http://www.telug.quebec.ca/diverscite>
- Rockwell, Elsie (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares, en *Educação e Pesquisa*, 27(1), pp. 11-26.
- Rockwell, Elsie (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares, en *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*. México: Ediciones Pomares.
- Rockwell, Elsie (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares, en *Revista de Antropología Social*, (16). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós: Buenos Aires
- Rockwell, Elsie [2013a] (2018). El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas, en Arata, Nicolás, Escalante, Carlos y Padawer, Ana [comps.], *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 489-520.
- Rockwell, Elsie. (2013b). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa, en Rodolfo Ramírez Raymundo [coord.] *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. México: Instituto Belisario Domínguez. Senado de la República, pp. 77 - 109.
- Romero Brest, Gilda (1984). Hacia una ética del compromiso. Mira de una educación para la democracia, en *Propuestas para el debate educativo en 1984*. Buenos Aires: CEAL.
- Ronconi, María Fernanda (2016). Enseñanza de la lectura y la escritura en el primer ciclo: prácticas de enseñanza y fracaso escolar, en Cuesta, Carolina y Sawaya, Sandra [coords.], *Lectura y escritura como prácticas culturales: La investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata: EDULP, pp. 43-51. Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.274/pm.274.pdf>
- Rosenblatt, Louise ([1933] 2002). *La literatura como exploración*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Saforcada, Fernanda (2008). Las paradojas de la autonomía escolar en los '90: escenas sobre el desarrollo de una política en Argentina, en *Jornal de políticas educacionais*, 2(3), pp. 30-42. Universidade Federal do Paraná. Disponible en http://www.jpe.ufpr.br/n3_3.pdf
- Salzman, Isidro (1996). *Hacia una didáctica de la aventura*. Buenos Aires: Noveduc.
- Sardi, Valeria (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Sardi, Valeria (2010). *El desconcierto de la interpretación. Historia de la lectura en la escuela primaria argentina entre 1900 y 1940*. Santa Fe: UNL.
- Sardi, Valeria (2011). *Políticas y prácticas de lectura. El caso Corazón de Edmundo De Amicis*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sardi, Valeria (2013). La escritura de las prácticas en la formación docente en Letras, en Sardi, Valeria [coord.] (2013) *Relatos inesperados. La escritura de incidentes críticos en la formación docente en Letras*. Universidad de La Plata, pp. 10-32. Disponible en http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/27892/Documento_completo_.pdf?sequence=1
- Sardi, Valeria y Blake, Cristina (2011). *Poéticas para la infancia*. Buenos Aires: La Bohemia.
- Sardi y Bollini (2013). *Cartografías de la palabra: problemas de enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: La Crujía.
- Sarfatti Larson, Magalí (1988). El poder de los expertos. Ciencia y educación de masas como fundamentos de una ideología, en *Revista de Educación* (255). Madrid: CIDE, pp. 151-187.
- Sarfatti Larson, Magalí (1989) Acerca de los expertos y los profesionales o la imposibilidad de haberlo dicho todo. Comentario, en *Revista de Educación*, (1), pp. 199-237.
- Sarlo, Beatriz (2003). Los estudios culturales y la crítica literaria en la encrucijada valorativa, en *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 1(2). Barcelona: Octaedro, pp. 13-23.
- Saussure, Ferdinand (1945). *Curso de Lingüística general*. Buenos Aires. Losada.
- Sawaya, Sandra (1999). *A leitura e a escrita como práticas culturais e o fracasso escolar das crianças de classes populares: uma contribuição crítica* [Tesis de Doctorado], Universidad de San Pablo.
- Sawaya, Sandra (2007). Sociedad de la información, enseñanza y aprendizaje: la reforma educativa en Brasil, en *Universitas Psychologica*, 7(3), pp. 869-882. Disponible en <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/397>
- Sawaya, Sandra (2008a). Leitura, práticas escolares e a reforma da alfabetização no Brasil, en *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), pp. 55-69.
- Sawaya, Sandra (2008b). Alfabetización y fracaso escolar: problematizando algunas proposiciones de la concepción constructivista, en *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 4(4). Buenos Aires: El Hacedor, pp. 54-75.
- Sawaya, Sandra (2008c). Sociedad de la información, enseñanza y aprendizaje: la reforma educativa en Brasil, en *Universitas Psychologica*, 7(3), pp. 869-882. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v7n3/v7n3a19.pdf>
- Sawaya, Sandra (2012). A psicologia e o Programa "Ler e Escrever": a formação de professores na escola, en *Educação em Revista*, 28(1), pp. 157-180.

- Sawaya, Sandra (2016). Las prácticas de lectura y escritura o el lugar del alumno como ciudadano, en Cuesta, Carolina y Sawaya, Sandra [coords.], *Lectura y escritura como prácticas culturales: La investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata: EDULP, pp. 9-19.
- Sawaya, Sandra (2018a) Sujeitos, normas e práticas de leitura e escrita: a cultura escolar e a psicologia, en *International Studies on Law and Education* (28). CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto, pp. 17-42. Disponible en <http://www.hottopos.com/isle28/27-42SSawaya.pdf>
- Sawaya, Sandra (2018b) *Psicologia e educação: uma introdução das contribuições da psicologia à compreensão do cotidiano escolar*. Curitiba: CRV.
- Scheffler, Israel (1970). *El lenguaje de la educación*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Schön, Donald (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Seppia, Ofelia (1997). Sentidos y contrasentidos, en *Revista La Mancha* (4). Buenos Aires, pp. 29-30.
- Serra, Juan Cruz (2004). *El campo de la capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional*. Buenos Aires: FLACSO; Miño y Dávila.
- Serrano, María José (2011). *Sociolingüística*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Siro, Ana (2002). *Intercambio entre lectores. Un espacio para la construcción colectiva de sentido en el tercer ciclo*, en AA.VV. *Textos en contexto 5. La literatura en la escuela*. Buenos Aires: Lectura y Vida, pp. 80-103.
- Siro, Ana (2008). Competencias en lectura y escritura: una visión desde el constructivismo. [Comunicación de congreso] en Congreso *Internacional Educación infantil y desarrollo de competencias*. Organizado por la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE). Disponible en http://www.waece.org/AMEIcongresocompetencias/ponencias/Ana_Siro_Competencias%20en%20lectura%20y%20escritura.pdf
- Skinner, Burrhus [1957] (1981) *Conducta verbal*. México: Trillas.
- Smith, Frank (1971). *Understanding Readerferreing*. New York: Holt-Rinehart y Winston.
- Smith, Frank (1973). *Psycholinguistics and Reading*. New York: Holt-Rinehart y Winston.
- Smith, Frank (1975). The relation between spoken and written language, en Lenneberg, Eric y Lenneberg, Elizabeth, *Foundations of language development: a multidisciplinary approach*, 2. New York: Academic Press, pp. 347-360,
- Smith, Frank (1983). *Reading like a writer*, en *Language Arts*, 60(5), pp. 558-567.
- Smith, Frank (1986). *Insult to intelligence: the bureucratic invasion of our classrooms*. New York: Arbor House.
- Smith, Frank (1988). *Joining the literacy club*. Portsmouth: Heinemann Educational Books.
- Soares, Magda (2017). *Alfabetización y letramento*. San Pablo: Editora Contexto.
- Soares, Magda (2020). Alfabetización y letramento: concepciones [traducción de Carolina Cuesta], en *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. 11(20-21). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata, pp. 157-170. Disponible en <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero20/pdf/Soares.pdf>
- Solé, Isabel (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora, en *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development* (39), pp. 1-13.

- Solé, Isabel (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, Isabel (1995). El placer de la lectura, en *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 16(3). Disponible en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3/16_03_Sole.pdf
- Solé, Isabel (1996). *Aprender i ensenyar a l'Educació Infantil*. Barcelona: Graó
- Solé, Isabel (2012). Competencia lectora y aprendizaje, en *Revista Iberoamericana de Educación*, (52), pp 43-61.
- Stenhouse, Lawrence (1987). *Investigación y Desarrollo del Curriculum*. Madrid: Morata.
- Suárez, Daniel (2007). Docentes, narrativas e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares, en Sverdllick, Ingrid [comp.], *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- Taba, Hilda (1974). *Elaboración del curriculum: teoría y práctica*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Tapia, Stella Maris (2016). *La corrección de los textos escritos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tapia, Stella Maris y Riestra, Dora (2014). El momento de la reflexión sobre la lengua en el aula: ¿explicación gramatical azarosa o sistematización de contenidos específicos?, en SAGA, Revista de Letras. Universidad Nacional de Rosario. Disponible en <http://sagarevistadeletras.com.ar/archivos/8.Riestraetal-saga-revista-de-letras.pdf>
- Teberosky, Ana (1982). Construcción de escrituras a través de la interacción grupal, en Ferreiro, Emilia y Gómez-Palacio, Margarita [eds.], *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI, pp. 155-178.
- Teberosky, Ana (1990). El lenguaje escrito y la alfabetización, en *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 1(3). Disponible en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n3/11_03_Teberosky.pdf
- Teberosky, Ana (1984). La intervención pedagógica y la comprensión de la lengua escrita. En *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura* 5(4). Disponible en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a5n4/05_04_Teberosky.pdf
- Teberosky, Ana (1995). Componer textos, en Teberosky, Ana y Tolchinsky. Liliana *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana, pp. 95-128.
- Teberosky, Ana y Tolchinsky, Liliana [comps.] (1995). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires. Santillana.
- Tello, César (2015). Los objetos de estudio de la política educativa: tres argumentaciones epistemológicas para su análisis, en Tello, César, *Los objetos de estudios de la política educativa*. Buenos Aires: Autores de Argentina, pp. 43-62.
- Terigi, Flavia [coord.] (2018). *La Investigación de la enseñanza de Lengua y Literatura y Matemática en la escuela secundaria en Argentina*. Buenos Aires: UNICEF. FLACSO.
- Tolchinsky, Liliana (1992). Calidad narrativa y contexto escolar, en *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, (58), pp. 83-105.
- Tolchinsky, Liliana (1993) *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos.
- Tolchinsky, Liliana y Sandbank, Ana (1990). Producción y reflexión textual: procesos evolutivos e influencias educativas, en *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 12(4), pp. 11-23.

- Tolchinsky, Liliana y Levin, Iris (1982). El desarrollo de la escritura en niños israelíes preescolares, en Ferreiro, Emilia y Gómez-Palacio, Margarita [eds.], *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI, pp. 179-198.
- Torres, Mirta (2002). La ortografía: uno de los problemas de la escritura, en *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 23(4). Disponible en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n4/23_04_Torres.pdf
- Torres, Mirta y Ulrich, Stella (1991). *Qué hay y qué falta en las escrituras alfabéticas de los chicos*. Buenos Aires: Aique.
- Torres, Rosa María (1993). ¿Qué (y cómo) es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares, en *Necesidades básicas de aprendizaje: Estrategias de acción*. Santiago: UNESCO-OREALC/IDRC
- Torres, Rosa María (1998). Comunidad de Aprendizaje: Una Iniciativa de la Fundación Kellogg para América Latina y el Caribe, en *Novedades Educativas*, (94). Buenos Aires.
- Torres, Rosa María (2000). *Una década de Educación para Todos: La tarea pendiente*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Troncoso, Oscar (1984) *El proceso de reorganización nacional*. Buenos Aires: CEAL.
- Tyack, David y Cuban, Larry (1995). *Tinkering toward Utopia. A Century of School Reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tyler, Ralph (1986). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Utsumi, Takeshi y Garzon Arturo (1992). Global University for Global Peace Gaming, en Crookall David y Arai Kiyoshi [eds.] *Global Interdependence..* Tokyo: Springer-Verlag, pp. 112-120.
- Vaca Uribe, Jorge et al. (2015) *¿Qué demonios son las competencias? Aportaciones del constructivismo clásico y contemporáneo*. México: Instituto de Investigaciones en Educación Universidad Veracruzana.
- Valiente Barderas, Antonio, y Galdeano Bienzobas, Carlos. (2009). La enseñanza por competencias, en *Educación química*, 20(3), pp. 369-372.
- Van Dijk, Teun (1996). *La Ciencia del Texto. Un enfoque interdisciplinario*. Buenos Aires: Paidós.
- Viñao, Antonio (1999). *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales*. México: Educación, voces y vuelos.
- Viñao, Antonio (2000). Culturas escolares y reformas (sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas), en *Revista Teías*, 1(2), pp. 1-25.
- Viñao, Antonio. (2001). Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas, en *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, (5), pp. 25-46
- Viñao, Antonio (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y Reformas: continuidades y cambios*. Barcelona: Morata.
- Viñao, Antonio (2008). La escuela y la escolaridad como objetos históricos facetas y problemas de la historia de la educación, en *História da Educação*, 12(25), pp. 9-54.
- Viramonte de Ávalos, Magdalena (1997). *Lengua, ciencias, escuela, sociedad. Para una educación lingüística integral*. Buenos Aires: Colihue.
- Vygotski, Lev (1964). *Lenguaje y pensamiento*. Buenos Aires: Lautaro.

Vygotski, Lev (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Crítica.

Zamero, Marta (2004). El lugar del método en la alfabetización inicial. Ponencia en Jornadas de lectura del Plan Nacional de Lectura, Paraná.

Documentos de política curricular⁴⁰³

a) Ciudad de Buenos Aires⁴⁰⁴

Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación (1979). *Programa de Capacitación y Apoyo al Docente (PROCAD). Módulo Introductorio*.

Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación (1979). *Programa de Capacitación y Apoyo al Docente (PROCAD). Módulo Curriculum*.

Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación (1979). *Programa de Capacitación y Apoyo al Docente (PROCAD). Módulo Fundamentos Área Lengua y Didáctica Lengua 1*.

Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación (1979). *Programa de Capacitación y Apoyo al Docente (PROCAD). Módulo Fundamentos Área Lengua y Didáctica Lengua 2*.

Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación (1979). *Programa de Capacitación y Apoyo al Docente (PROCAD). Estructura Modular Didáctica. Lengua. Ciclo Inferior 1*.

Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación (1979). *Programa de Capacitación y Apoyo al Docente (PROCAD). Estructura Modular Didáctica. Lengua. Ciclo Inferior 2*.

Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación (1979). *Programa de Capacitación y Apoyo al Docente (PROCAD). Estructura Modular Didáctica. Lengua. Ciclo Intermedio 1*.

Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación (1979). *Programa de Capacitación y Apoyo al Docente (PROCAD). Estructura Modular Didáctica. Lengua. Ciclo Intermedio 2*.

Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación (1979). *Programa de Capacitación y Apoyo al Docente (PROCAD). Estructura Modular Didáctica. Lengua. Ciclo Superior 1*.

Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación (1979). *Programa de Capacitación y Apoyo al Docente (PROCAD). Estructura Modular Didáctica. Lengua. Ciclo Superior 2*.

Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación (1980). *Programa de Capacitación y Apoyo al Docente (PROCAD). Módulo Estudio Sistemático de la Oración*.

⁴⁰³ Mantenemos un orden cronológico.

⁴⁰⁴ Los documentos del PROCAD (1979-1980), los DC MCBA 1981 y MCBA 1986 se encuentran disponibles en la Biblioteca del Docente de la Ciudad de Buenos Aires, cuyo sitio web es <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/biblioteca-del-docente>.

- Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación (1981). *Diseño Curricular*.
- Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Planeamiento-Educación. Servicio de Innovaciones Curriculares a Distancia (SICADIS) (1985). *La lectoescritura inicial en una escuela para la democracia. Módulo 2. ¿Qué es leer y escribir?* Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003575.pdf>
- Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Planeamiento-Educación. Servicio de Innovaciones Curriculares a Distancia (SICADIS) (1985). *La lectoescritura inicial en una escuela para la democracia. Módulo 3. Madurez para la lecto-escritura*. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003577.pdf>
- Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Planeamiento-Educación. Servicio de Innovaciones Curriculares a Distancia (SICADIS) (1985). *La lectoescritura inicial en una escuela para la democracia. Módulo 4. Experiencias de lenguaje y escritura en el niño*. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003579.pdf>
- Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Planeamiento-Educación. Servicio de Innovaciones Curriculares a Distancia (SICADIS) (1985). *La lectoescritura inicial en una escuela para la democracia. Módulo 5. Preparación para la lecto-escritura*. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003578.pdf>
- Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Planeamiento-Educación. Servicio de Innovaciones Curriculares a Distancia (SICADIS) (1985). *La lectoescritura inicial en una escuela para la democracia. Módulo 6. Método: ¿Panacea, negación o pedagogía?* Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003576.pdf>
- Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Planeamiento-Educación. Servicio de Innovaciones Curriculares a Distancia (SICADIS) (1985). *La lectoescritura inicial en una escuela para la democracia. Módulo 7. ¿Dificultades específicas del aprendizaje o problemas sociopedagógicos?* Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003580.pdf>
- Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Planeamiento-Educación (1986). *Diseño Curricular para la Educación Primaria Común*.
- Lerner, Delia; Levy, Hilda; Lobello, Silvia y otros (1993). *Lengua. Enseñando a escribir en el segundo ciclo. Desarrollo curricular. 4° y 5° grados*. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currículum. Disponible en <https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/docum/areas/prleng/ee2c.pdf>
- Lerner, Delia; Levy, Hilda; Lobello, Silvia y otros (1995). *Lengua. Documento de Trabajo N° 1. Actualización curricular*. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currículum. Disponible en <https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/docum/areas/prleng/doc1.pdf>
- Lerner, Delia; Levy, Hilda; Lobello, Silvia y otros (1996). *Lengua. Documento de Trabajo N°2. Actualización curricular. Leer y escribir en el Primer Ciclo*. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currículum. Disponible en <https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/docum/areas/prleng/doc2.pdf>
- Lerner, Delia; Levy, Hilda; Lobello, Silvia y otros (1997). *Lengua. Documento de Trabajo N°4. Actualización curricular. Práctica de la lectura, práctica de la escritura: un itinerario posible a*

partir de cuarto grado. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currículum. Disponible en <https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/docum/areas/prleng/doc4.pdf>

Lerner, Delia; Levy, Hilda; Lobello, Silvia; Rodriguez, Ma. Elena y otros (1999). *Lengua. Documento de trabajo N°5. Actualización curricular. Tomar la palabra, escuchar y hacerse escuchar*. Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currículum. Disponible en <https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/docum/areas/prleng/doc5.pdf>

Lerner, Delia; Castedo, Mirta; Cuter, Ma. Elena; Lobello, Silvia; Torres, Mirta y otros (1999). *Pre- Diseño Curricular para el Primer Ciclo de la Escuela Primaria /Educación General Básica. Prácticas del Lenguaje*. Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currículum.

Lerner, Delia; Castedo, Mirta; Cuter, Ma. Elena; Lobello, Silvia; Torres, Mirta y otros (1999). *Pre Diseño Curricular para el Segundo Ciclo de la Escuela Primaria /Educación General Básica. Prácticas del Lenguaje*. Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currículum.

Carozzi de Rojo, Mónica (2001) *Enseñanza del Lenguaje I y II. Aportes para el debate curricular*. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección General de Educación Superior. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currículum. Disponible en <https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/fdpdf/mel1y2web.pdf>

Dib, Jimena; Levy, Hilda y Rodriguez, Ma. Elena (2001). *Prácticas del Lenguaje. Actualización Curricular para Séptimo Grado*. Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currículum. Disponible en <http://www.sermaestro.com.ar/integrado.pdf>

Lerner, Delia; Cuter, Ma. Elena; Lobello, Silvia; Torres, Mirta (2001). *Leer y escribir en el Primer ciclo. La encuesta*. Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currículum. Disponible en https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/pl_encuesta.pdf

Lerner, Delia; Cuter, Ma. Elena; Lobello, Silvia; Torres, Mirta (2001): *Leer y escribir en el Primer ciclo. Yo leo, tú lees, él lee...* Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currículum. Disponible en https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/pl_yo_leo.pdf

Lerner, Delia; Castedo, Mirta; Cuter, Ma. Elena; Lobello, Silvia; Torres, Mirta y otros (2004): *Diseño Curricular para el Primer Ciclo de la Escuela Primaria. Prácticas del Lenguaje /Educación General Básica*. Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currículum. Disponible en <https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/dep1.pdf>

Lerner, Delia; Castedo, Mirta; Cuter, Ma. Elena; Lobello, Silvia; Torres, Mirta y otros (2004). *Diseño Curricular para el Segundo Ciclo de la Escuela Primaria. Prácticas del Lenguaje*. Tomo 2 /Educación General Básica. Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currículum. Disponible en <https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/tec/pdf/bibliografia3.pdf>

Lerner, Delia, Lobello, Silvia; Dib, Jimena; Torres, Mirta y otros (2008) *Plan Plurianual para el Mejoramiento de la Enseñanza 2004-2007*. Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currículum. Disponible en <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/plan-plurianual-para-el-mejoramiento-de-la-ensenanza-2004-2007>

Dib, Jimena, Lobello, Silvia y Torres, Mirta (2009). *Enseñanza de las Prácticas del Lenguaje I, Enseñanza de las Prácticas del Lenguaje II, Literatura en la Educación Primaria y Alfabetización Inicial. Plan de Estudios Profesorado de Educación Primaria. Resolución 6635/09.* Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires Ministerio de Educación Subsecretaría de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica Dirección General de Planeamiento Educativo Dirección de Currícula y Enseñanza. Disponible en <https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/pep6635.pdf>

Dib, Jimena y Lobello, Silvia (2012): *Enseñar a estudiar. Segundo ciclo del Nivel Primario de las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Serie Claves para la enseñanza y el aprendizaje.* Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento. Gerencia Operativa de Curriculum. Disponible en https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/ensen_ar-estudiar.pdf

Dib, Jimena y Lobello, Silvia (2012): *Metas de aprendizaje. Niveles Inicial, Primario y Secundario de las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Prácticas del Lenguaje.* Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento. Gerencia Operativa de Curriculum. Disponible en https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/metas_de_aprendizaje_2.pdf

Dib, Jimena y Lobello, Silvia (2014): *Objetivos de aprendizaje para las escuelas de Educación Inicial y Primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Propósitos y objetivos por sección y por área de Nivel Inicial. Objetivos por grado y por área de Nivel Primario. Prácticas del Lenguaje.* Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento. Gerencia Operativa de Curriculum. Disponible en https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/propositos_yobjetinicial_primaria.pdf

Dirección General de Educación Superior (2015). *Enseñanza de las Prácticas del Lenguaje I, Enseñanza de las Prácticas del Lenguaje II, Literatura en la Educación Primaria y Alfabetización Inicial. Plan Curricular Institucional para el Profesorado de Educación Primaria. Resolución-2514-2014.* Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en https://ens8-caba.infed.edu.ar/sitio/profesorados/upload/PCI_PROF_EDUC_PRIMARIA.pdf

Dib, Jimena y Lobello, Silvia et al (2017). *Entre Maestros. Plan trienal capacitación docente para el Nivel Primario. Prácticas del Lenguaje. Pensar la enseñanza, anticipar las prácticas.* Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección General de Escuela de Maestros. Dirección de Educación Primaria. Disponible en <https://contenedor-digital.buenosaires.gob.ar/catalogo/material-para-docentes/8803>

Dib, Jimena y Lobello, Silvia et al. (2018). *Entre Maestros. Plan trienal capacitación docente para el Nivel Primario. Prácticas del Lenguaje. Pensar la enseñanza, evaluar los aprendizajes.* Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa. Dirección General de Escuela de Maestros. Dirección de Educación Primaria. Disponible en <https://contenedor-digital.buenosaires.gob.ar/catalogo/material-para-docentes/8803?page-content=2>

Kaufman, Ana María et al. (2018). *Progresiones de los aprendizajes. Primer Ciclo. Prácticas del Lenguaje.* Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE). Disponible en https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/progresiones_practicas_del_lenguaje_1deg_ciclo.pdf

Kaufman, Ana María et al. (2019) *Progresiones de los aprendizajes. Segundo Ciclo. Prácticas del Lenguaje.* Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE). Disponible en https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/progresiones_de_los_aprendizajes_2o_ciclo_pdl.pdf

Dib, Jimena y Lobello, Silvia [coords.] (2019). *Entre Maestros. Plan trienal capacitación docente para el Nivel Primario. Prácticas del Lenguaje. Pensar la enseñanza, evaluar los aprendizajes*. Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa. Dirección General de Escuela de Maestros. Disponible en <https://contenedor-digital.buenosaires.gob.ar/catalogo/material-para-docentes/8803>

Dib, Jimena, Grunfeld, Diana, Perelman, Flora et al. (2019) *Diseño Curricular para la Escuela Primaria: Primer Ciclo, Prácticas del Lenguaje*. Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa Dirección General de Planeamiento Educativo Gerencia Operativa de Currículum. Disponible en <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/disenio-curricular-para-el-nivel-primario>

Dib, Jimena y Lobello, Silvia [coords.] (2020) *Entre Maestros. Plan de capacitación docente para el Nivel Primario. 1° a 7° Grado. Prácticas del Lenguaje*. Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Subsecretaría de Carrera Docente. Dirección General de Escuela de Maestros. Equipo de Educación Primaria. Disponible en <https://contenedor-digital.buenosaires.gob.ar/catalogo/material-para-docentes/8803>

b) Provincia de Buenos Aires:

Castedo, Mirta, Cuter, María Elena, Dib, Jimena, Perelman, Flora et al. (2008). *Diseño Curricular de Educación Primaria. Prácticas del Lenguaje, Primer Ciclo*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006331.pdf>

Castedo, Mirta, Cuter, María Elena, Dib, Jimena, Perelman, Flora et al. (2008). *Diseño Curricular de Educación Primaria. Prácticas del Lenguaje, Segundo Ciclo*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/diseniocularparaeducacionprimaria2ciclo.pdf>

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2018). *Diseño curricular para la educación primaria: Primer Ciclo y Segundo Ciclo*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/primaria/2018/dis-curricular-PBA-completo.pdf>

c) Nación:

Ministerio de Educación de la Nación. Dirección General de Enseñanza Primaria (1954). *Programa de Educación Primaria*. Buenos Aires.

Chiocci, María Cristina, Gutman, Raquel y Melgar, Sara (1987). *Proyecto de formación del personal de educación para la renovación, reajuste y perfeccionamiento del sistema y el proceso educativo, Argentina. Hacia la construcción de una práctica lingüística en el niño*. Dirección Nacional de Educación Superior/Organización de Estados Americanos. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004027.pdf>

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1995). *Los CBC en la escuela. Primer Ciclo. Lengua*. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001215.pdf>

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1996). *Los CBC en la escuela. Segundo Ciclo. Lengua*.

Alvarado, Maite (2001). Propuestas para el aula. Material para el docente. Lengua. EGB 2. Segunda Serie. Secretaría de Educación Básica. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001122.pdf>.

Alvarado, Maite y Bombini, Gustavo (2001). Propuestas para el aula. Material para el docente. Lengua. EGB 3. Secretaría de Educación Básica. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001135.pdf>

Alvarado, Maite y Gaspar, María del Pilar (2001). *Trengania cuadernillo para docentes*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001216.pdf>

Borzone, Ana María. y otros (2001) Propuestas para el aula. Material para el docente. Lengua. Segunda Serie. EGB 1. Secretaría de Educación Básica. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001112.pdf>

Castedo, Mirta, Molinari, Claudia, Siro, Ana, y Torres, Mirta. (2001). Propuestas para el aula. Material para el docente. Lengua. EGB 1. Secretaría de Educación Básica. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001113.pdf>

Castedo, Mirta, Molinari, Claudia, Siro, Ana, y Torres, Mirta. (2001). Propuestas para el aula. Material para el docente. Lengua. EGB 2. Secretaría de Educación Básica. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001121.pdf>

Ministerio de Educación (2004) *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Primer Ciclo*. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000977.pdf>

Ministerio de Educación (2004) *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Segundo Ciclo*. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000972.pdf>

González, Silvia, Gaspar, Ma. Del Pilar; Fernández, Mirta Gloria; Amado, Elba; Cano, Ma. Fernanda y otros (2006-2007). *Cuadernos para el aula. Lengua*. 1° a 7° grado. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica. Disponible en <http://168.83.90.80/curriform/lengua.html>

Kaufman, Ana María y Lerner, Delia (2015). *Documento transversal N° 3. Escribir y aprender a escribir. Postítulo Alfabetización en la Unidad Pedagógica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Argentina. Disponible en <http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo>

d) Otras jurisdicciones:

Brasil. Ministério da Educação e da Cultura (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. (Vol. 2). Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, Mec. Disponible en <https://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-02-lingua-portuguesa.pdf>

São Paulo (2007). Secretaria Municipal da Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações Curriculares. Proposição de Expectativas de Aprendizagem. Ensino Fundamental I. São Paulo: SME; DOT. Disponible en <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/1077/orientacurriculares-expectativasaprendizagem-ensfnd-cicloI.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2016). *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*. Ciudad de México. Disponible en <http://www.eduy21.org/Publicaciones/Propuesta-Curricular-baja%20Mexico.pdf>

e) Documentos de organismos internacionales:

OCDE [1972] (1974). El curriculum de 1980.

Haggis, Sheila (1992). *Educación para todos: finalidad y contexto. Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos - Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, Jomtien, Thailand, 1990*. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184556>

ILCE (1991), Reunión Latinoamericana de Cooperación Educativa, en *Revista Tecnología y Comunicación Educativas*, (17), México: ILCE, pp. 3-12.

OCDE (2005) *La definición y selección de competencias clave*. Disponible en <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>

OCDE (2008). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. París: OCDE. Disponible en <http://www.oecd.org/dataoecd/58/51/39730818.pdf>.

OEI (2010) Metas educativas 2021. La educación que queremos para las generación de los bicentenarios. Disponible en <https://www.oei.es/historico/metas2021.pdf>

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO) (2016): *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Santiago. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244874>

Leyes nacionales:

Ley 24195, de 14 de abril de 1993. Ley Federal de Educaciónn. Boletín Oficial. Argentina, 5 de mayo de 1993, núm, 27632, p.1. Disponible en https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ley_24195.pdf

Ley 26206, de 14 de diciembre de 2006, Ley de Educación Nacional. Boletín Oficial. Argentina, 6 de febrero de 2007, núm. 31062, p. 1. Disponible en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/texact.htm>