



Políticas curriculares para la formación de “hablantes competentes”: Alternancias entre las concepciones de lengua y lenguaje en documentos del área de Lengua para el Nivel Primario, Ciudad de Buenos Aires (1986-2004)

Matías Perla¹

Resumen

Desde mediados de la década de los ochenta hasta la actualidad, pueden observarse diversas y continuas operaciones de reconfiguración disciplinaria en el área históricamente denominada Lengua, para el Nivel Primario en la jurisdicción de Ciudad de Buenos Aires. Estas operaciones se codifican en documentos de política curricular, que suponen auténticas intervenciones textuales sobre el trabajo de enseñar. Sus efectos no solamente operan sobre los estudiantes, sino además sobre los docentes en ejercicio y en formación. La reconfiguración de la disciplina escolar Lengua no se deriva estrictamente de actualizaciones disciplinarias y didácticas, sino que se efectiviza, también, en sus vínculos con políticas curriculares, las que, a su vez, se entraman con requerimientos de organismos internacionales. Este artículo se inscribe en nuestra investigación de doctorado, en la cual avanzamos en la reconstrucción de los presupuestos epistemológicos que forman parte de las políticas curriculares del área, nivel y jurisdicción entre 1979-2019. En este caso puntual, nos ocuparemos particularmente de las caracterizaciones, alternancias, continuidades y discontinuidades de las concepciones de lengua y lenguaje que presenta la producción curricular del GCBA entre los años 1986 y 2004.

Políticas educativas - formación docente - currículum - lengua - lenguaje

¹ Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) y Escuela Normal Superior N° 2 “Mariano Acosta”.
CE: matias.perla@unipe.edu.ar

Curricular policy for “competent speakers” training: Alternations between the conceptions of langue and language in documents of the Language area for the Elementary School, City of Buenos Aires (1986-2004)

Abstract

From the mid-eighties to the present, diverse and continuous operations of disciplinary reconfiguration can be observed in the area historically called Language, for the Elementary School level in the City of Buenos Aires. These operations are codified in curricular policy documents, which represent real textual interventions on the work of teaching. Its effects not only operate on the students, but also on the teachers, both in practice and in training. The reconfiguration of the Language school discipline is not strictly derived from disciplinary and didactic updates, but is also made effective in its ties with curricular policies, which, in turn, are linked to requirements from international organizations. This presentation is part of our doctoral research, in which we advance in the reconstruction of the epistemological assumptions that are part of the curricular policies of the area, level and jurisdiction studied between 1979-2019. In this specific case, we will be particularly concerned with the characterizations, alternations, continuities, and discontinuities of the conceptions of langue and language as an activity presented by the curricular production of the City of Buenos Aires Government between 1986 and 2004.

Educational policies - teaching training - curriculum - language - speech

Introducción

En el marco del desarrollo de nuestra investigación de doctorado², nos planteamos una revisión de las políticas curriculares para el área de Lengua en el Nivel Primario, en la Ciudad de Buenos Aires, desde fines de los setenta hasta la actualidad. En efecto, para llevar adelante nuestra investigación, organizamos el trabajo metodológico en dos planos de recolección de datos y análisis interpretativo; esto es, tanto en el plano de lo documentado como en el de lo no documentado (Rockwell, 2009). En cuanto al primer plano, la escuela en tanto institución, representa la voluntad del Estado. Posee una historia documentada (Ezpeleta y Rockwell, 1983) expresada en múltiples documentos que, a su vez, vehiculizan significados conformadores de una pretensión dominante (Alvarez Newman, 2018). En cuanto al plano de lo no-documentado relevamos que dichas políticas generan efectos en la formación de los docentes que inciden en su trabajo docente de enseñar (Falconi, 2015; Mercado y Rockwell, 1988; Rockwell, 1982). En este trabajo, nos concentramos solo en el plano documentado,

² Nos referimos a nuestra tesis *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)*.

puntualmente en los modos bajo los cuales se establecen reconfiguraciones curriculares (Cuesta, 2019) que afectan a la disciplina escolar Lengua, principalmente en lo que atañe a las conceptualizaciones de lengua y lenguaje que en ellas se disponen.

Consideramos, entonces, que el análisis de la historia documentada puede ayudarnos a comprender las trayectorias o ciclos de vida de las políticas educativas estudiadas (Ball, Bowe y Gold, 1992; Ball [1994] 2002) para el área Lengua, en un período parcial (1986-2004) del recorte temporal operado en nuestra investigación (1979-2019). Para llevar adelante nuestro trabajo, tomamos como objeto de análisis los siguientes documentos de política curricular referidos al área Lengua, luego denominada oficialmente Prácticas del Lenguaje:

- a) Diseño Curricular de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires de 1986 (DC, 1986), en particular su apartado de Lengua (en adelante, DC L, 1986).
- b) Documentos de Actualización Curricular de Lengua N° 1, N° 2 y N°4, publicados en 1995, 1996 y 1997 respectivamente (de ahora en más, DAC L 1, 1995; DAC L 2, 1996; y DAC L 4, 1997).
- c) Pre-Diseño Curricular y Diseño Curricular de Prácticas del Lenguaje, publicado el primero en 1999 y en 2004 el segundo (de aquí en adelante, Pre-DC PL, 1999 y DC PL, 2004).

Recuperación democrática y enseñanza de la lengua: concepciones de lengua y lenguaje

Las características que debiera tener la formación de los alumnos de primaria en relación con el área Lengua se han constituido en objeto de tensión y disputa desde hace varias décadas. Esto se debe no solamente a las especificaciones que provienen de una diversidad de líneas de investigación educativa o de las políticas curriculares jurisdiccionales, sino también de los distintos niveles de influencia ejercida por los organismos internacionales³. Estos organismos intervienen de manera más o menos directa en la planificación de los sistemas educativos nacionales, en sus políticas curriculares, e incluso en las definiciones sobre los objetivos que deberían imprimírseles a las disciplinas escolares (Cuesta, 2011; 2019). Es decir

³ A modo de ejemplo, resulta interesante revisitar las discusiones que la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) ya en los años setenta tenía respecto de cómo debía ser el currículum de la década 1980-90 para algunos países europeos, Canadá y los EEUU. En relación con la enseñanza del “idioma nativo”, se planteaba un problema de finalidades e intencionalidad, a la vez que se esbozaba en qué aspectos del área debía ponerse acento, fundamentalmente en las “capacidades comunicativas”, aspecto que atraviesa las políticas curriculares para el área Lengua desde los años ochenta en adelante en la región:

¿Debe ser visto como medio de transmitir la herencia nacional (con fuerte acento en la literatura) o poner de relieve la capacidad de comunicación y examinar la función social del lenguaje? (...) Cada vez se reconoce más la importancia de inculcar capacidades de comunicación básicas (...). Las capacidades relativas a la comunicación (...) serán vistos como un elemento común a todos los aspectos del currículum (pp. 28-29).

que, para comprender el tenor y alcances de las políticas curriculares es necesario atender a sus contextos de definición, lo cual requiere ir más allá del Estado-nación (Ball, 2012; Ball en Avelar, 2016).

En el marco del proceso político que se abre con posterioridad a la dictadura militar, se producen transformaciones curriculares que vectorizan significados asociados a la “transformación democrática”. El DC (1986) establece que este documento está “destinado a enmarcar la acción pedagógica de las escuelas municipales, en el contexto de las transformaciones democratizantes del país” (p. 11). En el Enfoque didáctico para el área Lengua, se plantea una reflexión acerca de la relación entre el sujeto-niño hablante de una lengua y dicha área en la escuela, en términos de un desajuste producido 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” (DC L, 1986, p. 113).

También desde el comienzo del documento aparecen usos del término “lengua”, que operan como resemantizaciones de los conceptos de disciplina escolar (Julia, 1995; Viñao, 2002), de lengua como sistema (Saussure, 1945) y de lenguaje como actividad comunicativa (Tapia, 2016; Vygotski, 2009). Los términos “Lengua” y “lengua” se distribuyen de modo tal que se refieren asociados a las tradiciones de enseñanza en su relación con diversos dominios científicos, como el caso de los desarrollos lingüísticos y gramaticales. Lenguaje, por su parte, se liga más estrechamente al desenvolvimiento y actividad lingüística del hablante-niño. En efecto, en el apartado analizado se refiere el significado “competencia comunicativa” en una correspondencia –aunque no explícita– con el concepto homónimo (Hymes, 1971) para caracterizar al niño como “hablante”. Dicho significado, que supone una resemantización del concepto señalado, se constituye como punto de partida para la propuesta curricular del área, en tanto se propone una dependencia de los aportes teóricos lingüísticos hacia la propuesta pedagógica, que se orientaría al estímulo de dicha competencia en el niño. “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” (DC L, 1986, p. 114).

En el desarrollo del apartado, se da un movimiento bidireccional: por un lado, se pone el foco, de manera recurrente, en el lenguaje como actividad. Por otro, se revela un cuestionamiento al tratamiento didáctico que se le daría a la enseñanza de la lengua. De esta manera, las definiciones del DC L (1986) promueven un desplazamiento que va de la “lengua” al “lenguaje”, entendido este último como actividad comunicativa. Se le asigna al lenguaje una centralidad, cuya cristalización en sintagmas-conceptos de carácter metodológico tendrá ciertos grados de continuidad, aunque en el marco de otros contextos sociales, en las definiciones de política curricular movilizadas en las décadas de los noventa y dos mil. Nos referimos a “reflexión sistemática sobre el lenguaje” (p. 113), “reflexión (a) partir de la lengua de uso”, “prácticas lingüísticas”, “funcionamiento comunicativo” y “hablante competente” (p. 114). También a “necesidades comunicativas” y elaboración de “estrategias”, y “temas

normativos y gramaticales en su práctica textual y no como inventarios” (p. 115). Además, a “propósitos de leer y escribir” (p. 116), “enseñar a leer y escribir es enseñar a comprender para qué se lee y para qué se escribe”, “formar lectores” (p. 117). Asimismo, se establece una propuesta metodológica en la que se prioriza la lengua oral y escrita (lectura y escritura), y luego la sistematización lingüística (p. 125). Opera así una lógica de la distribución de contenidos que se dispone en las grillas que van desde el primer ciclo hacia el tercero (pp. 130-143). Cabe aclarar nuevamente que dicha lógica (esto es, supeditar la “sistematización lingüística” a la “lengua oral y escrita”) se conserva como continuidad con las políticas curriculares previas y posteriores⁴.

En relación con el segundo direccionamiento, que caracterizábamos como cuestionamiento al tratamiento didáctico que la escuela le daría a la enseñanza de la lengua, observamos una caracterización de esta disciplina como “sistema” que admite la descripción estructural⁵. Se plantea una crítica a la transferencia del “método estructural” a la enseñanza de la lengua:

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 (...) 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 L, 1986, p. 114)

Como puede observarse, el documento aporta una mirada que cuestiona la idea de enseñanza de una lengua con características abstractas –que reenvía a los estudios saussureanos y estructuralistas– desligada de las “prácticas” del niño, pero no anula completamente su lugar en el tratamiento didáctico. Más bien lo que busca regular es qué papel va a ocupar ese corpus de contenidos referidos como descriptivos y normativos. Para la política curricular de mediados de los ochenta, la lengua debería abordarse de manera reflexionada y no meramente inventariada, en el marco de la lectura y la escritura. Así es como

⁴ Estas definiciones ya aparecen establecidas en las políticas curriculares de finales de los setenta y principios de los ochenta, período del cual aquí no nos ocupamos. A partir de los años noventa, la “reflexión sobre el lenguaje” se supedita (“tiene sentido”) a las “prácticas de lectura, escritura y oralidad” (DC PL, 2004, pp. 639-643).

⁵ Resulta necesario distinguir los desarrollos atribuidos a Saussure en el célebre volumen *Curso de lingüística general* y los manuscritos del autor hallados en los noventa que conforman el libro *Escritos sobre lingüística general* (Saussure, 2004). Respecto de la obra de Saussure y los problemas de su recepción, en Bulea (2010, pp. 24-28).

se refleja en la propuesta metodológica parte de la lengua oral y escrita, la “comprensión” (lectura) y “producción” (escritura), para concluir en la “sistematización de las experiencias lingüísticas”.

De la enseñanza de Lengua a Prácticas del Lenguaje: actualización de un proyecto de formación en competencias

En la década de los noventa, las definiciones curriculares del área Lengua impulsadas en Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) presentan notorias convergencias con los lineamientos nacionales inscriptos en las reformas de dicha década. Los Contenidos Básicos Comunes de 1995-1996 (de ahora en más, CBC) efectúan una reorganización del área en bloques. Estos son los de Lengua oral y escrita, Escritura y Reflexión sobre los hechos del lenguaje. La configuración del área a nivel nacional se ajusta a los fines de la formación en competencias (Cuesta, 2019), en estrecha ligazón con definiciones curriculares globales (Díaz Barriga, 2006; Masschelein y Simons, 2014):

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 contribuya a la formación de esas competencias (CBC, 1996, p. 15).

Uno de los primeros documentos publicados de manera simultánea a los CBC es el DAC L 1 (1995). Este se “complementa” y “modifica” el DC (1986), no buscando una “sustitución brusca” pero contrastándolo con el “trabajo escolar cotidiano” (p. 3). En esta publicación, y las que siguen en el ámbito de CABA, se puede advertir cómo se desarrolla en el área Lengua un proceso de reconfiguración disciplinaria (Cuesta, 2019). Proceso operado a partir de una sobredeterminación del discurso curricular en la construcción de una voz oficial sobre la enseñanza (Batiuk y Merodo, 2009). En el documento referido se revela una serie de cambios que se le quiere dar al área, pero rescatando algunas líneas del DC L 1986, por ejemplo, se “pone en primer plano el hecho de que los alumnos son hablantes competentes”. Pero se le objeta que, al ser un diseño “abierto”, dejó un “vacío didáctico” que los docentes no podían “llenar”, y que no “encontraron” en el DC L (1986) una herramienta para trabajar la lengua” (pp. 1-2). Se plantean “avances en las ciencias del lenguaje”, como que la lengua es una “actividad que se da en situaciones comunicativas concretas”. De acuerdo con ello, se define a un hablante “competente” como “aquel que tenga capacidad para construir en diferentes situaciones en textos adecuados y eficaces” (pp. 12-13). En este sentido, dado que el objeto de enseñanza sería “la lectura y la escritura”, se explicita que es necesaria la “formación de

comportamientos lectores” (p. 6). También se revelan como puntos de coincidencia entre DC 86 y CBC cuestiones tales como el “enfoque comunicativo de la lengua” (p. 8) y tener como expectativas de logro la “formación de lectores y escritores competentes”. Está presente en todo el documento una puntualización respecto de la formación de personas “competentes” para leer y escribir en diversas situaciones comunicativas. Se postula la necesidad de “saber hacer con la lengua” (p. 10) y en varias oportunidades se valida lo planteado haciendo referencia a los CBC, algunas de cuyas líneas se las valora como “innovadoras” (p. 9). En el documento se refleja una denodada puntualización en torno de qué se entiende por lector, escritor y hablante “competente” (p. 11), aspecto promovido en el propio contexto de influencia (Ball [1994] 2002). El proyecto de formación en competencias impulsado globalmente se recontextualiza a nivel nacional y encuentra articulaciones específicas en CABA (Perla, 2020). De este modo, se revelan notorias convergencias entre los lineamientos de los CBC y los de CABA, lineamientos que se retroalimentan con los desarrollos psicogenéticos.

Si en el DAC 1 L (1995) queda explicitada la relación entre este documento, el DC L (1986) y los CBC, en torno de la necesidad de formar en “competencias”, en el DAC L 2 (1996) se avanza de manera definida sobre el “objeto de enseñanza”. Dado que no se trataría de formar “lingüistas” sino “usuarios eficaces”, es que se justifica así el hecho de que no sean las “ciencias del lenguaje” las encargadas de definir el objeto de enseñanza. Dicho objeto sería ahora las “prácticas de lectura y escritura” que habría que “comunicar” (pp. 1-4). Se sigue, luego, una serie de propuestas didácticas en las que se propone como contenido del área el denominado “quehacer” del lector, escritor, hablante y oyente, sobre el que habría que preservar su “sentido social” (p. 4). Las referencias a la enseñanza de la lengua son escasas. Esto se debe a que se propone una diferenciación en el plano de los contenidos: aquellos que están “en acción” y los que son objeto de “explicitación” (pp. 4-7). Diferenciación que trae aparejada la asignación de una prioridad a los “contenidos en acción” por sobre los que son “objeto de explicitación”. Entonces, dicha asignación recupera la definición ya impulsada en el DAC L 1 (1995) sobre la importancia del “saber hacer” con la lengua (p. 10). La centralidad otorgada a este “saber hacer” se complementa con la distinción de “contenidos en acción”, movilizándose así definiciones curriculares sobre los contenidos de enseñanza que presentan estrechas correspondencias con los lineamientos de formación en competencias (Bronckart y Dolz, 2007, pp. 153-155).

Durante 1997, se publica el DAC L 4 que incluye propuestas didácticas para el segundo ciclo. Si bien el área es denominada como Lengua, desde el inicio del documento adquiere presencia el término “prácticas sociales-escolares” (pp. 2-4) a la vez que sigue presente la calificación “competente” para referirse a los “lectores y escritores” (p. 14), calificativo recurrente en los documentos previos y posteriores. El DAC L 4 (1997) retoma de manera expresa lo señalado en publicaciones anteriores sobre la exposición a “diversas situaciones comunicativas”. Es así que se presentan propuestas para el trabajo con la literatura, la prensa y los textos académicos, con una estructura similar a la del DAC 2, también por la ausencia de referencias a la enseñanza de la lengua. Resulta destacable la presencia de significados

expresados en términos tales como: “propósitos” (p. 1), “objeto de enseñanza”, “situaciones didácticas”, “intervenciones”, “contextualización”, “sentido”, “condiciones”, “modalidades de actividades”, “proyecto”, “actividad permanente” (pp. 4-7). Se trata de una terminología proveniente de los desarrollos psicogenéticos (Lerner, 2001), a su vez tomados del lenguaje integral (Arellano Osuna, 1989).

En el año 1999, se publica el Pre-DC PL que prefigura el DC PL (2004), documento que no tendrá prácticamente mayores modificaciones respecto de su versión previa. Se recupera allí una serie de términos alusivos al plano metodológico cuya presencia se da, y de modo escalonado, en las publicaciones curriculares de los años previos. Nos referimos a: enfoque de enseñanza y propósitos (p. 359), prácticas como contenidos de enseñanza, quehaceres (p. 364), modalidades organizativas (p. 365), calificación de competentes para lectores, escritores y hablantes (p. 364), todos ellos presentes en los CBC y los DAC L 1, 2 y 4. Es en 1999 que por primera vez el área curricular se denomina Prácticas del Lenguaje y su organización se ajusta a la división en bloques propia de los CBC: Práctica de la Lectura, Práctica de la Escritura, Hablar en la escuela y más allá de ella, Reflexión sobre el lenguaje. Organización que, cabe aclarar, ya estaba presente, aunque con variaciones, en el DC L (1986): Lengua oral, Lengua escrita, Sistematización de experiencias lingüísticas. El Pre-DC PL (1999) y su forma acabada y definida en el DC PL (2004) ponen en primer plano la “lectura, escritura y oralidad” nombradas como “prácticas” pero asociadas reiteradamente a procesos psicolingüísticos y cognitivos⁶ (Flower y Hayes, 1996; Goodman, 1982). En segundo plano, ocupa un lugar la reflexión sobre el lenguaje, dentro de la cual se insertaría la enseñanza de la lengua. La relación entre las “prácticas” y la “reflexión” obedece a la división de los contenidos planteada previamente, esto es contenidos en “acción” y “objeto de reflexión”. Por otro, a una estrategia de control simbólico a los fines de lograr implicación (Alvarez Newman, 2018):

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 (DC CABA, 2004, p. 639).

En el último extracto citado puede observarse, a nivel del texto, como política curricular (Ball, 2012), un desplazamiento de lengua a lenguaje –justificado en términos de “responsabilidad” y “sentido”– y que condensa la relación de consonancia que dicha política posee con las de formación de hablantes “competentes”. Estas políticas se remiten desde

⁶ Por ejemplo, se refiere como contenido un “quehacer del lector” denominado “monitorear y autocontrolar la interpretación del texto” que se actualiza en “anticipar lo que se está leyendo” (p.660). Las predicciones o anticipaciones son estrategias cognitivas de lectura precisadas por los desarrollos psicolingüísticos (Goodman, 1982; Solé, 1992). En el DC 2004 (y las publicaciones previas) se homologan a “contenidos” los procesos involucrados en la lectura, pero nominalizándolos como “quehaceres” y “prácticas”. Es necesario efectuar una revisión de los usos del concepto “prácticas sociales” y sus reificaciones como “contenidos” para las definiciones de política curricular, a la vez que una indagación respecto de sus efectos en el trabajo docente de enseñar.

los años ochenta hasta la actualidad, con variaciones y mediaciones diversas y, si bien se actualizan jurisdiccionalmente, se conectan con otras redes de política nacionales, regionales y globales (Ball y Junemann, 2012).

Conclusiones

Desde los años setenta se advierten denodadas iniciativas de políticas curriculares que buscan reconfigurar el área Lengua como disciplina escolar. Dichas iniciativas no derivan estrictamente de un programa de actualización disciplinaria o didáctica. Más bien responden a una pretensión dominante que se reconoce en el contexto de influencia. Pretensión que se codifica, como parte de su estrategia política, en documentos curriculares confeccionados por “especialistas” (Cuesta, 2019). Documentos que a su vez movilizan definiciones compatibles con las vehiculizadas por organismos internacionales y que subrayan la necesidad de poner en el centro del currículum la formación en capacidades y competencias comunicativas y la resolución de problemas. Los sucesivos intentos de reconfiguración disciplinaria tienen como uno de sus rasgos el desplazamiento de la enseñanza de la lengua a la de lenguaje, y dicha operación se establece en parte a través de una deslegitimación y homologación de la primera a sistema, por ende, a su lejanía respecto del uso y sentido. Se trata de un movimiento operado por intervención textual y codificaciones multifacéticas en la política como texto (Ball, [1994] 2002). Por el contrario, se propone un “nuevo” objeto de enseñanza ligado al “lenguaje” como “competencia” de un sujeto global, “sin atributos” (del Rey, 2012). Objeto cuya inscripción en tradiciones disciplinarias de referencia sigue aún en un estado de precariedad epistemológica. Dicha precariedad genera efectos en el trabajo docente cotidiano de enseñar Lengua en las escuelas. Los efectos de estas reconfiguraciones ameritan ser estudiados en los contextos de la práctica (Ball, 2012), algunos de los cuales documentamos en otras producciones nuestras (Perla, 2015; 2018; Perla y Oviedo, 2017).

Referencias bibliográficas

- Alvarez Newman, D. (2018). *La hegemonía del capital*. Buenos Aires: Teseo.
- Avelar, M. (2016). Entrevista con Stephen J. Ball: Su contribución al análisis de las políticas educativas, en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(24).
- Ball, S. [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.
- Ball, S. (2012). *Global education inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London: Routledge.

- Ball, S., Bowe, R. y Gold, A. (1992). *Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology*. London, New York: Routledge.
- Ball, S. y Junemann, C. (2012). *Networks, New Governance and Education*. Bristol, UK: The Policy Press.
- Batiuk Pérez, V. y Merodo González, A. (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. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/1035-F.pdf
- Bronckart, J.P. y Dolz, J. (2007). La noción de competencia: su pertinencia para el estudio del aprendizaje de las acciones verbales. En: Bronckart, J.P. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. (pp. 147-165). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bulea, E. (2010). Nuevas lecturas de Saussure. En: Riestra, D. [comp.]. *Saussure. Voloshinov y Bajtin revisitados*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cuesta, C. (2011). *Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* [en línea]. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Cuesta, C. (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.
- del Rey, A. (2012). *Las competencias en la escuela. Una visión crítica sobre el rendimiento escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz Barriga, A. (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.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso*. México: Publicaciones del DIE, CINESTAV.
- Falconi, O. (2015). El trabajo de enseñar en la Escuela Secundaria: la gestión didáctica de artefactos soporte de escritura e imagen en la configuración de dispositivos didáctico-pedagógicos, en *Cuadernos de Educación* N°15. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH). Córdoba, Argentina.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). Teoría de la Redacción como proceso cognitivo. En: *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires, Argentina: Asociación Internacional de Lectura: Lectura y Vida.
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura. En Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (eds.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. (pp. 13- 28). México: Siglo XXI.

- Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. En: Huxley, R. e Ingram, E. (eds.). *Language acquisition, models and methods*. (pp. 3-28) New York: Academic Press.
- Julia, D. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En Menegus, M. y González, E. (coords.). *Historia de las Universidades modernas en Hispanoamérica*. (pp. 131- 153) México: Universidad Autónoma de México-Centro de Estudios Sobre la Universidad.
- Masschelein, M. y Simons, J. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Mercado, R. y Rockwell, E. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, (4), pp. 65-78.
- Perla, M. (2015). Respuestas “sedientas” en el desierto metodológico: el caso del abordaje de un poema de Cucurto en un ISFD porteño. Proyecciones y posibilidades. *El toldo de Astier*, 6(10), pp. 101-111. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6529/pr.6529.pdf
- Perla, M. (2018). Contenidos disciplinarios y prácticas de enseñanza: contrapuntos entre la norma oficial, el código disciplinar y las realizaciones cotidianas del trabajo docente en el nivel primario. En Riestra, D. et. al, *VI Jornadas de Investigación y Prácticas en Didácticas de las lenguas y las literaturas*. UNRN, pp. 561-576. Recuperado de: http://editorial.unrn.edu.ar/media/data/otros/VI_Jornadas_didactica_lengua_UNRN.pdf
- Perla, M. (2020). Formar ciudadanos lectores “competentes”: concepciones de lectura en las políticas curriculares de la región. *El toldo de Astier*. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura, 11 (20-21) pp. 398-414. Recuperado de: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero20/pdf/Perla.pdf>
- Perla, M. y Oviedo, M. I. (2017). ¿Qué lugar ocupan los saberes disciplinares en la formación docente para la educación primaria? Actas de la I Jornada de Enseñanza de la Lengua. UNLP. Marzo 2017. Recuperado de: <http://jornadasensenanzadelalengua.fahce.unlp.edu.ar/i-jornada-2017/actas/Oviedo-Perla.pdf>
- Requejo, M. I. (2009). *Lingüística social y autorías de la palabra y el pensamiento*. Buenos Aires. Ediciones Cinco.
- Rockwell, E.(1982). Los usos escolares de la lengua escrita. En Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (eds.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. (pp. 296-320). México: Siglo XXI.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Saussure, F. (1945). *Curso de Lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Saussure, F. (2004). *Escritos sobre lingüística general*. Barcelona: Gedisa.

Solé, I. (1991). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Tapia, S. M. (2016). *La corrección de los textos escritos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. México: Morata.

Vygotski, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Crítica.

Documentos

Lerner, D.; Levy, H.; Lobello, S. 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. Recuperado de: <https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/docum/areas/prleng/doc1.pdf>

Lerner, D.; Levy, H.; Lobello, S. 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. Recuperado de: <https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/docum/areas/prleng/doc2.pdf>

Lerner, D.; Levy, H.; Lobello, S. 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. Recuperado de: <https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/docum/areas/prleng/doc4.pdf>

Lerner, D.; Castedo, M.; Cuter, M. E.; Lobello, S.; Torres, M. y otros. (1999). Pre- Diseño Curricular para el Primer y 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.

Lerner, D.; Castedo, M.; Cuter, M. E.; Lobello, S.; Torres, M. y otros (2004). Diseño Curricular para el Primer y Segundo 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. Recuperado de: <https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/dep1.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (1974). *El curriculum para 1980*. Buenos Aires: Marymar.