

LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN LA UNIVERSIDAD: APORTES A LOS DEBATES SOBRE LAS RELACIONES ENTRE DOCENCIA E INVESTIGACIÓN

Malena Botto y Mariano Dubin

INTRODUCCIÓN

El artículo se propone dar cuenta de la experiencia de trabajo en el espacio curricular Formación Orientada a la Investigación, correspondiente al último año de la Licenciatura en Enseñanza de Prácticas de Lectura y Escritura para la Educación Primaria, de la Universidad Pedagógica (UNIPE),¹ así como de los fundamentos epistemológicos (entendidos como gran entramado ideológico que articula saberes y sentires de orden diverso pero que suponen un posicionamiento subjetivo, histórico y social) que la sustentan. Entendemos que existe un debate, o al menos unas representaciones encontradas, en relación a cuál debería ser el perfil de los investigadores, en particular de aquellos que se encuentran en formación en el marco de carreras universitarias orientadas a la docencia.

A pesar de la desestabilización de los grandes paradigmas teóricos –proceso que ha afectado tanto a la investigación en las ciencias sociales como en las ciencias de la educación– la investigación en estas áreas actualiza los debates pedagógicos del siglo XX, y de continuidad en el presente, anclados en la tensión entre una formación integral y una formación eficientista (Díaz Barriga, 2014). Tensión que, asimismo, supone una adecuación a las demandas y temas de agenda direccionados por los organismos de crédito internacional en los que el saber docente, al igual

que el de los estudiantes, aparece representado en base a criterios de *competencias* (ibíd.), es decir, como un saber puramente técnico, ajeno a la reflexión teórica en tanto ésta exceda los límites de la llamada «capacitación». Se trata, en definitiva, de concepciones en disputa acerca de los sentidos y objetivos de la formación de los sujetos dirimidos entre la superación del enciclopedismo, al modo de dar vida y significado a los conocimientos, o su habilitación para el desempeño eficaz en el mundo práctico, a la manera de formar para un saber hacer (ibíd.). Nuestra propuesta de formación en investigación para maestros reconoce en este estado de la cuestión que la tradición eficientista, no tan ligada a visiones economicistas de la educación pero sí entramada en enfoques didácticos operaran sobre las actuaciones de los docentes y así lograr su implementación en las aulas. A través de la formación docente de grado, los diseños curriculares u otras políticas educativas se presenta como un horizonte de referencia común para los estudiantes docentes con quienes venimos trabajando. Existen ideas compartidas acerca del sentido de la investigación vinculada con la educación primaria, particularmente en este caso las que se dirigen a una corroboración de los posibles *buenos o malos* actúes de los docentes según los presupuestos del diseño curricular vigente en la provincia de Buenos Aires en el área disciplinar denominada Prácticas del Lenguaje, que comienzan a ser revisadas en las primeras

clases de Formación Orientada a la Investigación por los mismos estudiantes docentes. Este proceso de reflexión y revisión de presupuestos ocurre cuando iniciamos los intercambios acerca de qué es aquello que perciben o directamente entienden como problemático respecto de los contenidos que enseñan, las decisiones y propuestas didácticas que los sustentan y las apropiaciones de conocimientos de los niños.

Nuestra posición se nutre de aportes que van desde las teorías críticas del currículum y la pedagogía crítica, hasta los desarrollos de la etnografía educativa y la didáctica de la lengua y la literatura, que comparten la posibilidad de pensar la teoría y la práctica en estrecha vinculación y retroalimentación, al centrar su atención en el trabajo docente. En este sentido, la práctica vuelta objeto de análisis evidencia un espacio propicio para la reflexión teórica imbricada con lo que ocurre en las escuelas, y a partir de los mismos maestros como sujetos de investigación que no necesariamente deben responder a los tradicionalmente prestigiados por los circuitos académicos (Rockwell y Mercado, 1988). Lejos de entender las prácticas docentes con un criterio aplicacionista o tecnicista, las entendemos como acciones sociales de articulación en las que la reflexión vuelta sobre el hacer en la enseñanza es susceptible de integrar, a la vez que de ampliar, el horizonte teórico de que se sirve. El trabajo realizado desde la Universidad Pedagógica con maestros en ejercicio que se forman como investigadores en el marco de una carrera universitaria ha dado como resultado experiencias significativas para pensar y sostener esta articulación que, a su vez, nos hace reflexionar sobre qué entendemos por investigación educativa y, particular, por la que se ocupa de la lengua y la literatura. Tal investigación, sustentada en las premisas epistemológicas y metodológicas antes referidas, nos permite trabajar junto con los estudiantes en la visibilización y recorte de problemas sobre la alfabetización, sobre la lectura y la escritura, sobre la lengua y la literatura. También nos enfocamos en la especificidad que adquieren en la educación primaria, fundados o justificados en el devenir de las instituciones educativas, en aquello que proponen debería ser indagado en relación a su sentido y valor en cuanto aporte al trabajo docente. Es decir, se trata de opciones por marcos teóricos y metodologías cualitativas –en su concepción más amplia–, que habilitan la posibilidad de alojar y volver objeto de inda-

gación pertinente para sus abordajes disciplinarios las preguntas tanto sobre el lugar de la gramática en la alfabetización inicial, o el conocimiento lingüístico en general como sobre la literatura y la lectura y sus relaciones con los consumos culturales de los niños, o la escritura en general.

FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN Y TENSIONES ENTRE SABERES PEDAGÓGICOS Y SABERES DOCENTES

Una de las nociones más perdurables de la reproducción del conocimiento en las sociedades occidentales que Karl Marx explicó a partir de la separación del trabajo intelectual y el trabajo manual se halla como antecedente de distintos abordajes sobre el lugar, o no lugar, de los docentes como poseedores de saberes válidos para la comprensión teórica de la enseñanza. Traemos al espacio de Formación Orientada en Investigación, este marco histórico más amplio para discutir con los estudiantes sobre la investigación pedagógica y didáctica actual porque no puede escindirse de cómo se construyen las representaciones sociales en un juego que implica diversas y diferenciadas conceptualizaciones, incluso en sus visiones más peyorativas, sobre maestros y profesores en tanto trabajadores del sistema escolar, siempre comparados con el mundo académico (Rockwell, 1992). Se trata de discutir por qué se ubica a los docentes que trabajan en las escuelas como portadores del saber técnico y a los docentes investigadores universitarios –pedagogos– didactas como portadores del saber teórico (Giroux, 1998). Para la investigación educativa de perspectiva etnográfica, en particular, el reconocimiento de esa oposición y que formula *tensiones entre el saber docente y el saber pedagógico* (Rockwell, 2009) no solo implica un cambio metodológico para el estudio de las prácticas docentes sino, como ya afirmamos, epistemológico. Es decir, que para conocer cualquier dinámica social, tal como plantea la etnografía, hay que *estar ahí* (Geertz, 1992). Dicho en otras palabras, no hay producción de conocimientos sin participar en la dinámica social estudiada (Rockwell, 2009; Guber, 2004).

Como ya lo anticipamos en el inicio, las conformaciones de ciertos modelos de investigación y perfiles de investigador en la Argentina pueden

leerse, más allá de sus particularidades, en estrecha vinculación con procesos de profesionalización docente y de formación de investigadores en el nivel superior que se dan en simultáneo en buena parte de los países de América Latina hacia los años sesenta del siglo pasado. En los últimos cincuenta años, la expansión y diversificación de los sistemas educativos de los países de nuestra región han proporcionado la oportunidad para el establecimiento de un campo de investigación del currículum en el marco de la gestión educativas –por oposición a una pedagogía previa de corte humanista, más cercana a las preocupaciones de índole filosófica que a los imperativos de productividad y eficiencia–. Ese advenimiento de las teorías del currículum ha instalado una visión pragmatista y eficientista, triunfante en el debate educativo estadounidense, cuyos representantes paradigmáticos son las obras de Ralph Tyler (1949) e Hilda Taba (1962). Este proceso, que autores como Díaz Barriga y García Garduño (2014: 13) caracterizan a manera de «un acto intencional de trasplante cultural y educativo» supone que, en un sistema cada vez más descentralizado y heterogéneo en virtud de su masificación, la normatividad del Estado aparecerá como instancia centralizadora a partir de la difusión de nuevas tecnologías que por entonces se vinculaban con la modernización de la enseñanza: métodos de control y evaluación, taxonomías, objetivos operacionales, documentos curriculares extensos y de carácter prescriptivo. Iniciativas de carácter continental como la Alianza para el Progreso, la Organización de Estados Americanos (OEA), la Unesco y la International Evaluation Association participan activamente en esta transformación, mediante un sistema de becas, subsidios y financiación de proyectos con capitales externos, a la vez que el Centro Regional de Ayuda Técnica del Departamento de Estado del Gobierno de los Estados Unidos impulsa una política editorial de traducción de las obras de especialistas de ese país que utilizan los programas internacionales de «cooperación técnica». Editoriales como Troquel, El Ateneo, Losada, Paidós y Kapelusz han difundido esos estudios, mientras que la editorial Marymar publicó, entre 1971 y 1977, una colección exclusivamente dedicada a difundir traducciones de textos publicados por el CERI (Centro para la Investigación e Innovación en la Enseñanza), entidad dependiente de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) (Feeney, 2014).

Si las Ciencias de la Educación en tanto disciplina universitaria se consolidan a la par de este proceso de implantación cultural –la carrera en la UBA se crea en 1958– cabe destacar que la apropiación de este modelo no fue unánime ni exenta de tensiones, sino que convivió con los desarrollos que por esa misma época plantearon Paulo Freire o Iván Illich desde una perspectiva crítica. Posteriormente, a partir de la década de 1980, se recupera la pedagogía crítica de Henry Giroux –sobre todo– de Michael Apple y de Peter Mc Laren, pero desde los inicios la apropiación de las teorías curriculares en América Latina estuvo signada por la hibridación, el sincretismo y por diversas formas de la resistencia (Díaz Barriga y García Garduño, 2014).²

No es el propósito de este trabajo historizar la conformación del campo de estudios sobre el currículum en Argentina, o los debates sobre investigación educativa suscitados al interior de la institución universitaria. Traemos esta breve reseña porque nos interesa señalar que es a partir de ese momento, también, cuando la formación de profesionales universitarios en educación y la formación de maestros comienzan a bifurcarse progresivamente y a adquirir sus lógicas específicas (los Institutos de Formación Docente que dejan definitivamente atrás el modelo del normalismo surgen en este período, a partir de 1969, si bien recién en 1986 se crea una dirección de gestión estatal que los contenga). Silvina Feeney (2014) advierte acerca de la escasa producción teórica en el ámbito universitario argentino que retome los debates en torno al campo del currículum, a la par que señala que los primeros trabajos producidos sistemáticamente en el marco de la adopción de la visión eficientista y tecnicista heredera del modelo de Tyler se destinan precisamente a los estudiantes del Profesorado del Nivel Primario. En un contexto signado por el avance del autoritarismo y la disciplina que alcanzarán su máxima expresión luego del golpe militar de 1976, se van legitimando «nuevas divisiones del trabajo pedagógico»: «[...] los expertos deben ocuparse de la fundamentación científica y la concepción estructural, mientras que los docentes deben operativizar los objetivos subordinados –“didácticos”, “de aula”– del currículum» (Feeney, 2014: 20).

Aun cuando la postdictadura suponga una revisión y una puesta al día que opere un *descongelamiento* de los debates educativos obturados

durante la década anterior, y se introduzcan o reintroduzcan desde los estudios universitarios los aportes de la teoría y la pedagogía críticas, aun cuando –inclusive– estas perspectivas ingresen como contenidos en la formación pedagógica de maestros y profesores en el nivel terciario, cabe señalar dos cuestiones. Por un lado, queda pendiente un estudio que historicice –más allá de ciertos casos particulares– el impacto y alcance de esta nueva división del trabajo pedagógico para el caso de la formación docente no universitaria. Por otro lado –lo que más nos interesa aquí–, la conjunción de modernización pedagógica y la participación de organismos de crédito internacionales e importación de una producción teórica de corte técnico-instrumental han contribuido a la consolidación de un perfil docente que lo concibe como sujeto ejecutor y no como actor de las políticas educativas.

En el contexto de las últimas décadas, en el que la mercantilización de la educación en sus distintos niveles se conjuga con la exigencia de mayor inclusión y democratización de los procesos educativos –incluyendo los de gestión– Díaz Barriga e Inclán Espinosa (2001) advierten que para analizar cabalmente el papel de los docentes en las reformas educativas es necesario comprender cómo se gestan estas reformas a nivel regional y la situación *gerencial* en que son concebidas. Más allá de la pauperización en términos económicos, la labor docente se ve afectada por un desplazamiento que en términos simbólicos lo desliza cada vez más desde el lugar de trabajador intelectual a uno de *empleado estatal*, rol cada vez más fácil de internalizar en tanto las relaciones entre tarea docente y proyectos del Estado se hallan fuertemente ritualizadas y burocratizadas. Más aún, agregamos nosotros, cuando para responder a demandas reales y concretas surgidas de diversas situaciones socioeducativas en las que el maestro se halla inserto, las exigencias del sistema acaban por obstaculizar las posibilidades de discernir entre ambos posicionamientos. Así, la mentada «profesionalización» constituye una exigencia pero, a la vez, conlleva la promesa –que muchos docentes recogen con entusiasmo– de ofrecer una preparación que recolocque al colectivo docente en un lugar distinto del de mero instrumento del currículum. Sin embargo, y en tanto en la mayoría de los casos estas capacitaciones son consecuencia y requerimiento de la misma visión gerencial, acaban reforzando el perfil tecnicista.

En suma, lo anterior refiere a otra de las aristas complejas que se deben considerar a la hora de idear una propuesta de formación para maestros en ejercicio, si se parte de la decisión político-pedagógica de brindar una formación en investigación que parta del análisis de las prácticas docentes, con apoyatura en la investigación educativa de corte social, cultural e histórico. Como señalan Elsie Rockwell y Ruth Mercado (1988) en uno de sus primeros trabajos etnográficos respecto de las relaciones entre investigación y formación docente:

[...] desde posiciones críticas es factible y necesario plantear transformaciones a la práctica docente cotidiana; negamos, sin embargo, la posibilidad de saber de antemano hacia dónde y cómo hacerlo sin conocer lo que es el quehacer del docente en el contexto en el que se realiza, esto es explicarlo en lo concreto más que suponerlo en abstracto (Rockwell y Mercado, 1988: 75).

No podemos desligar la legitimación de los docentes como sujetos de la investigación del compromiso de repensar los límites y sentidos que cabe otorgarle al ejercicio de esa investigación, en el ámbito de la formación universitaria o en cualquier otro donde se lleve a cabo.

EL TRABAJO DOCENTE COMO OBJETO DE ESTUDIO

En función de los antecedentes mencionados, la tarea que se nos impone es la de acompañar la formación en investigación de los docentes y procurar sortear tanto el tecnicismo como el criticismo, puesto que, estimamos, ninguna de estas posiciones habilita a nuestros estudiantes docentes a tomar el lugar de hacedores de su propia formación, sea como estudiantes universitarios o en el ejercicio y la reflexión sobre sus prácticas de enseñanza.

A propósito de uno de los trabajos de Gloria Edelstein (2011) que integra la bibliografía de Formación Orientada en Investigación y que también estudia las relaciones entre investigación y formación docente, uno de nuestros estudiantes interpretaba luego de su lectura y debate en clase que los vínculos entre investigación y situaciones de enseñanza «no son

fluidos ni cotidianos», que la autora busca allí advertir y a la vez desandar ciertos supuestos que implican que frecuentemente quien enseña se encuentre «incómodo» ante la mirada investigativa y, al mismo tiempo, la investigación se halle «incómoda cuando su objeto son las prácticas de enseñanza». Desnaturalizar esa mutua incomodidad, objetivarla y contextualizar los motivos de ese desencuentro, reconocer que allí confluye tanto la asociación observación-evaluación fomentada por la burocracia escolar como, en sentido amplio, la desjerarquización del rol docente al que nos referíamos, nos permite comenzar a «desandar los supuestos» y, a la vez, postular que ese camino requiere la construcción de un sujeto del saber por fuera de los modos arquetípicos de la racionalidad tecnocrática, según la cual el docente imparte el saber «escolarizado», a la vez que recibe pasivamente el saber académico y especializado.

Así, la perspectiva que asumimos para abordar el estudio de las prácticas docentes se distancia de la lógica dominante en los cursos de capacitación: la formación universitaria la excede no en un sentido de superioridad pero sí en cuanto no busca instrumentalizar el currículo sino contextualizar e historizar sus supuestos epistemológicos y pedagógicos y volverlo, junto a otras problemáticas educativas, objeto de reflexión. Junto a la pedagogía crítica revisionista de su propia producción, es decir no ortodoxa (Giroux y McLaren, 1996), el enfoque etnográfico aporta una perspectiva pertinente para pensar la relación entre situaciones de enseñanza, conformación y legitimación de los saberes y construcción teórica en un sentido más específico. Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta (1983) en su clásico ensayo *La escuela: relato de un proceso de construcción teórica* que leemos con los estudiantes durante las primeras clases de Formación Orientada a la Investigación, advierten sobre la necesidad de «construir» la escuela en tanto objeto de conocimiento de las prácticas investigativas. Y argumentan por qué esta construcción tiene un carácter teórico insoslayable. A la vez, desde la perspectiva etnográfica, esa mirada teórica no puede establecerse si no se produce a partir de una constante atención a las prácticas y a lo que Ezpeleta y Rockwell denominan la *vida cotidiana* en las escuelas. Es decir, lejos de una perspectiva aplicacionista que buscase «validar» una teoría previamente formulada en relación con lo escolar o con las prácticas educativas, la etnografía supondrá un marco teóri-

co y metodológico, pero establecerá un proceso de investigación en el que estas concepciones de la teoría pueden alterarse o modificarse a partir del resultado del trabajo en el campo y sus propias categorías emergentes, proceso susceptible de producir, en última instancia, nuevos conocimientos teóricos. Supone, también, apartarse de ciertas categorías que derivan en un concepto de escuela que «es y no es»: las versiones jurídico-administrativas, sociológicas y pedagógicas que se utilizan en general para diseñar las políticas educativas, producto de miradas «cuantificadas». Esos enfoques y miradas sistémicas o «desde arriba» engloban para las autoras tanto a las posiciones que enfocan la escuela desde la perspectiva del poder, y que reproducen la hegemonía, como a las posiciones contestatarias, las teorías marxistas de la reproducción en su versión más rígida –la postulación althusseriana de los aparatos ideológicos y sus derivados– que construyen su crítica desde los mismos supuestos epistemológicos heredados del positivismo. Por contraste, las autoras se referencian en otros pensadores marxianos –Gramsci, luego Rockwell (2009) seguirá también a Raymond Williams–, para tomar una perspectiva *micrológica*, que pretende apresar sentidos en aquellos elementos dispersos, *fragmentarios*, que determinan en buena medida las prácticas educativas en las escuelas, más allá o más acá de los documentos y prescripciones oficiales y de lo que los propios documentos escolares (informes, planillas, reglamentos) registran como el *deber ser* de la vida escolar.

Si las circunstancias y condiciones materiales y simbólicas determinan el trabajo docente, al mismo tiempo estas determinaciones son percibidas por los actores de una manera particular en comunidades particulares. Se trata entonces de indagar esos sentidos que localmente se atribuyen a los procesos macro, de modo de percibir las recurrencias que ayudan a comprender lo que realmente ocurre en las escuelas, para describir de modo analítico la cultura escolar. Esa construcción *desde abajo* revela los mecanismos de reproducción tanto como las estrategias de resistencia o las manifestaciones concretas tendientes a la transformación (Rockwell, 2009). No atender a esas manifestaciones locales equivaldría a condenar como no-investigable buena parte de lo que constituye la cultura escolar, entendida no como la suma acumulativa de detalles fragmentarios, heterogéneos o meramente coyunturales, sino más bien como la trama

de sentidos que –a modo de relato exhaustivo denso– puede construir el investigador allí donde halla recurrencias, conflictos o tensiones en el cotidiano escolar. De este modo, la investigación etnográfica de los procesos educativos que asume una perspectiva sociocultural apunta a registrar lo no-documentado para contrastarlo con los documentos de la cultura escolar *oficial* (los informes, planillas, reglamentos y diseños), y a incorporar en esa mirada la dimensión histórica: así, por ejemplo, las reformas y distintas formas de intervención estatal no implicarán cambios drásticos, sino nuevas formas que conviven con otras provenientes del pasado. La cultura escolar se constituye a partir de sedimentos resultantes de distintas tradiciones que conviven en el presente, que interactúan con la pedagogía dominante del mismo modo que con frecuencia interactúan con ella elementos culturales que proceden de fuera de la escuela, de la comunidad, y que configuran también esa cultura escolar (Rockwell, 2009).

A MODO DE CONCLUSIÓN

¿En qué sentidos estas concepciones y categorías del enfoque etnográfico se presentan como aportes para la formación en investigación de los docentes estudiantes? Al contrario de algunas versiones superficiales de corte aplicacionista, no pretendemos que los estudiantes «hagan etnografía», ni la consideramos el enfoque privilegiado para el análisis de las prácticas de enseñanza del universo disciplinar que para la educación primaria abarca la alfabetización, la lectura y la escritura, la lengua y la literatura. De hecho, coincidimos con Carolina Cuesta (2010) cuando afirma que la etnografía no constituye un método, y menos –de acuerdo con la propia Rockwell (2009)– una alternativa pedagógica. La etnografía proporciona una perspectiva para indagar las situaciones de enseñanza para la que son centrales los saberes de distinta índole que docentes, alumnos, autoridades y demás actores de la enseñanza ponen en juego, los sentidos que les atribuyen y las negociaciones que se establecen entre ellos y con referencia a las orientaciones pedagógicas y didácticas dominantes. Es decir que para dicha perspectiva el trabajo docente y su contexto adquieren una relevancia fundamental. Por otra parte, pone en foco

al investigador en tanto sujeto social, cultural y políticamente situado, al mismo tiempo que requiere de él una constante vigilancia epistemológica para procurar en la medida de lo posible objetivar la propia posición y los preconceptos relativos a un «deber ser» de la escuela y de la educación que atraviesa, forzosamente, nuestras representaciones en torno de ellas. Independientemente de la metodología que se adopte, las cuestiones que la perspectiva etnográfica problematiza constituyen un punto de partida para la reflexión epistemológica que Rafael Ávila (2004) considera como *precondición cognitiva* para abordar la actividad de investigación, así como las implicancias sociales y políticas que derivan de ella.

En un sentido similar, el registro denso del trabajo docente que propone la etnografía no tiene una única forma de realización ni constituye el único modo de observar y registrar prácticas de enseñanza. Sin embargo, sin propiciar una tipificación del modo de registrar, destacamos la relevancia que puede tener adentrarse en la construcción de *registros densos*, en tanto la descripción –al igual que la observación– no pueden pretenderse ingenuamente *neutrales*. Atender entonces a la descripción en distintos niveles o estratos, con momentos interpretativos o tendientes a la interpretación, y al reconocimiento y objetivación de estos rasgos en el análisis, forma parte de esa *reflexividad* que aparece como requisito para también atender a la dimensión intersubjetiva de las prácticas de investigación en educación y en general en las ciencias sociales (Guber, 2004). Igualmente, cabe señalar que la elaboración de los registros escritos que también implican la narración de los sucesos observados que hacen al trabajo docente cotidiano no se presenta como una tarea exenta de dudas y conflictos para los docentes estudiantes. Se trata de una escritura novedosa que se suma a los otros momentos de la escritura de la investigación, como la construcción del marco teórico, entre otros, que no podemos suponer como naturalmente dados. La escritura en el trabajo docente implica otros formatos y sentidos más ligados a su dimensión burocrática y con ello *formulaica*, como ha estudiado Elsie Rockwell (1992) que no puede ser equiparada sin más trámite con la escritura de la investigación académica universitaria, tampoco exenta de sus propias fórmulas o retóricas. De esta manera, entendemos que la formación en investigación de los maestros además implica un trabajo constante con

sus escrituras al respecto y con sus propios hallazgos de un estilo particular en el que se reconozcan como autores de indagaciones que aporten a la producción de conocimientos sobre el área disciplinar en la educación primaria. Así, los primeros Trabajos Finales de Investigación (TFI), es decir el escrito resultante de sus desarrollos en investigación realizados en el espacio de Formación Orientada a la Investigación, muestran algunas tendencias sobre ciertos problemas específicos en áreas como la alfabetización, la lectura y escritura y en general la enseñanza de la lengua y la literatura. Algunos ejemplos de estas recurrencias que las propuestas de análisis de las prácticas planteadas por nuestros estudiantes recortan como objetos problemáticos, tanto desde el punto de vista epistemológico como desde su realización pedagógica, lo constituyen cuestiones tales como: la enseñanza de la escritura en la alfabetización inicial –vinculada con la coexistencia de métodos de alfabetización en las prácticas efectivas y con la diversidad en los sujetos del aprendizaje–; el lugar (o no-lugar) de la gramática y la normativa en las propuestas actuales para la reflexión sobre el lenguaje; la construcción de sentidos en la lectura literaria a partir de la tensión entre las propuestas pedagógico-didácticas que alienan una irreflexiva concepción de la lectura «por placer» y la necesidad de que estos sentidos coadyuven a la apropiación de conocimientos en torno a la lengua, la literatura y en general sobre los discursos y las experiencias culturales.

Estas zonas problemáticas, así recortadas para la realización de los TFI, se corresponden tanto con áreas delimitadas por los diseños curriculares vigentes como con líneas de investigación específicas de los enfoques didácticos sobre la lengua y la literatura desde el ámbito académico. No obstante, si las analizamos desde una perspectiva que trasciende el coto académico y que inscribe los debates específicamente disciplinares en el marco de los desarrollos de políticas educativas en la Argentina durante los últimos veinticinco años, lo que hallamos es que todas ellas constituyen un entramado de problemas a los que los sucesivos diseños curriculares propuestos para el período no terminan de dar respuestas. Nos referimos puntualmente a dos perspectivas hegemónicas y cuyas marcas muchas veces aparecen en las aulas de manera simultánea. Por un lado, el enfoque comunicacional sustentado en los presupuestos de

la lingüística textual para los diseños vigentes durante la década de los noventa, con la correlativa invisibilización de la literatura como objeto de enseñanza específico. Por otro lado, a los desplazamientos epistemológicos operados por el diseño curricular vigente desde 2008, que reinstala a la literatura y la lectura literaria como contenidos relevantes pero sin resolver, en última instancia, su articulación con la construcción y apropiación de los saberes sobre la lengua y la literatura en el área de las Prácticas del Lenguaje concebidas de manera integral, a la vez que deja un vacío en lo que respecta a los contenidos de la lengua en su aspecto normativo. Este entramado de problemas, finalmente, no puede considerarse en todas sus dimensiones y consecuencias sin tener en cuenta el maridaje más o menos exitoso de estas líneas hegemónicas con los postulados pedagógico-didácticos construidos desde la psicogénesis y dominantes en las perspectivas para la alfabetización inicial desde los años noventa hasta el presente.

De esa manera, los TFI ya finalizados y en elaboración son testimonio de una complejidad a reconocer en su especificidad dados sus objetos de indagación, centrados en el trabajo docente de alfabetizar, enseñar a leer y a escribir, lo que también implica enseñar lengua y literatura, ya que revelan en su originalidad la potencialidad del cruce y encuentro de la docencia con la investigación.

NOTAS

1. El espacio curricular Formación Orientada a la Investigación es anual y está conformado por dos Módulos semestrales. Los autores del presente trabajo somos profesores dictantes de ambos Módulos e integramos el equipo de cátedra junto a María Inés Oviedo y Aldo Raponi. Los desarrollos que exponemos en el artículo responden a nuestra tarea conjunta iniciada en el año 2014 y que ha contado con el acompañamiento de colegas egresadas de la Licenciatura en Didáctica de la Lengua y la Literatura de la UNIPE, Virginia Verdugo, Cintia Navarrete, Alejandra Cippitelli y la estudiante avanzada Sandra Rosales. Asimismo, agradecemos el acompañamiento de la profesora Carolina Cuesta, directora de la Carrera, quien también ha colaborado en la revisión de este texto.

2. Silvia Sigal (2002) realiza su análisis sobre la relación entre intelectuales y poder en la década del '60 en Argentina y reseña los debates al interior de las instituciones universitarias durante el frondismo y los años posteriores, discusiones que retoman las suscitadas luego de la Reforma de 1918 y que se reactualizan en la fórmula «laica o libre», en un clima intelectual y político que coincide, además, con la reinterpretación del peronismo y la emergencia de la «nueva izquierda». La autora focaliza en particular el caso de la carrera de Sociología, en la que los debates en torno a la participación de capitales y organismos internacionales asociados a la «modernización» disciplinar fueron particularmente intensos. Sin embargo, la discusión excede a las disciplinas y a la Universidad misma para extenderse a través de otros órganos de difusión, en publicaciones políticas y culturales, en tanto se trata de redefinir el rol del intelectual y las formas del compromiso social y político.

BIBLIOGRAFÍA

Ávila, Rafael

2004 «La observación, una palabra para desbaratar y re-significar: hacia una epistemología de la observación», en *Cintia de Moebius. Revista de Epistemología de las Ciencias Sociales*, n° 21, pp. 189-199. Disponible en: <<http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/21/avila.htm>>

Cuesta, Carolina

2010 «La etnografía es un enfoque, no un método o sobre cómo el mundo podría llegar a ser de otro modo», en *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, año 6, n° 5, Buenos Aires.

Díaz Barriga, Ángel

2014 «Competencias. Tensión entre programa político y proyecto educativo», en *Propuesta Educativa*, año 23, vol. 2, n° 42, noviembre, pp. 9-27. Disponible en: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/83.pdf>

Díaz Barriga, Ángel y García Garduño, José María

2014 *Desarrollo del currículum en América Latina*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

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*, n° 25, abril, Río de Janeiro.

Edelstein, Gloria

2011 *Formar y formarse en la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós.

Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie

1993 «La escuela: relato de un proceso de construcción teórica», Publicaciones del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México. Disponible en: <<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5093/4172>>

Feeney, Silvina

2014 «Los estudios del currículum en Argentina: particularidades de una disputa académica», en Díaz Barriga, Ángel y García Garduño, José María, *Desarrollo del currículum en América Latina*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Geertz, Clifford

1992 «Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura», en *id.*, *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.

Giroux, Henry y McLaren, Peter

1998 «Lenguaje, escolarización y subjetividad: más allá de una pedagogía de reproducción y resistencia», en *id.*, *Sociedad, cultura y educación*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Guber, Rosana

2004 *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*, Buenos Aires, Paidós.

Rockwell, Elsie

- 1992 «Los usos magisteriales de la lengua escrita», en *Nueva Antropología*, vol. XII, nº 42, México, pp. 43-55. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15904204>>
- 2009 *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.

Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth

- 1988 «La práctica docente y la formación de maestros», en *Investigación en la Escuela*, nº 4, Universidad de Sevilla y Universidad de Huelva, pp. 65-78.

Siga, Silvia

- 2002 *Intelectuales y poder en Argentina: la década del sesenta*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Taba, Hilda

- 1974 *Elaboración del currículum* (1962), Buenos Aires, Troquel.

Tyler, Ralph

- 1973 *Principios básicos del currículum* (1949), Buenos Aires, Troquel.