

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

*El dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje en las voces
de los formadores de docentes para la educación primaria.
Provincia de Buenos Aires (2007-2018)*

María Inés Oviedo

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

Directora Dra. Carolina Cuesta

FEBRERO 2021

TOMO 1

ÍNDICE

Agradecimientos.....	4
Introducción.....	6
Parte 1. Construcción del objeto de investigación	
1. Formación docente y reformas educativas en la historia de la educación argentina...11	
2. Formación docente y currículum.....36	
3. Formación docente y disciplina escolar: la enseñanza de la lengua y la literatura en la educación argentina.....55	
3.1. Los aportes de la sociogénesis de las disciplinas escolares en el estudio de la enseñanza de la lengua y la literatura.....55	
3.2. La disciplina escolar lengua y literatura en la historia de la formación docente argentina.....75	
4. La alfabetización en la historia de la formación docente.....99	
4.1. Los métodos.....102	
4.2. Los enfoques.....110	
5. El dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje.....153	
5.1. Discurso y régimen de verdad en el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje.....157	
5.2. El enfoque psicogenético: bases del dispositivo poder/saber prácticas del lenguaje.....186	
5.3. Formación docente y alfabetización: el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje en las políticas públicas.....219	
Parte 2. El dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje en la formación docente: régimen de verdad y posición exegética	
6. El cotidiano de la formación docente dentro del dispositivo poder/saber prácticas del lenguaje durante el período 2007-2019: un abordaje desde el enfoque etnográfico....240	
6.1. La entrevista en profundidad como búsqueda de sentidos.....249	
6.2. Delimitación del campo: los informantes y sus locales de trabajo.....255	
6.3. Dentro del campo: acerca del rapport y la confidencialidad.....262	
7. El dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje en la formación docente.....266	
7.1. El dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje: tensiones y desarrollo curricular por parte de los formadores.....277	

7.2. Tensiones y desarrollo curricular en el Taller de Lectura, Escritura y Oralidad.....	277
7.3. Tensiones y desarrollo curricular en el Ateneo de las Prácticas del Lenguaje	311
7.4. Tensiones y desarrollo curricular en las didácticas de las prácticas del lenguaje.....	317
8. Estar en el régimen de verdad: antecedentes, control discursivo y posición docente	346
8.1. El régimen de verdad y su control discursivo: el caso de los concursos docentes.....	355
8.2. Régimen de verdad del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje: el enfoque psicogenético.....	376
8.3. Conformación con el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje: la posición exegética.....	398
Consideraciones finales.....	418
Bibliografía.....	421

TOMO II: ANEXO DOCUMENTAL

AGRADECIMIENTOS

Realizar una tesis implica estudio, tiempo, trabajo de campo y la evitación de algunas actividades que nos desconcentren de nuestro objetivo y esto es así no porque alguien nos lo imponga, sino porque hay un deseo imperioso de saber que consume mucha energía. Por eso, quiero agradecer a todos aquellos¹ que estuvieron allí, sosteniendo y comprendiendo esta pasión que me mantuvo en vilo, con crisis varias y algunas euforias.

Agradezco al Doctorado en Ciencias de Educación de FaHCE-UNLP y a su Directora, Myriam Southwell, por ofrecerme formación de excelencia. En particular, agradezco el seminario cursado con Alicia de Alba porque me permitió conocer sus lecturas de Laclau, aporte indispensable para el complejo abordaje que requería mi objeto de investigación. Agradezco también la generosidad de Noralí Boulán, Secretaria del Doctorado en mis inicios, por compartir conmigo su tesis antes de la publicación.

A la Universidad Pedagógica Nacional, que desde 2009 es mi lugar de trabajo, de indagación y de formación cotidiana. En particular, agradezco al Rectorado y al Departamento de Humanidades y Artes por la ampliación de mi dedicación que me permitió terminar el trabajo de campo y escribir.

A Carolina Cuesta, mi directora de tesis y también mi maestra desde que en 2002 fui su alumna en la UNSAM. En el camino de esta tesis son innumerables sus aportes- quienes la conocen saben que no se puede estar conversando con ella sin aprender algo más-. Le agradezco la contribución enorme que viene realizando, echando luz sobre zonas ríspidas y enmarañadas de la disciplina escolar lengua y literatura en Argentina. Por si fuera poco, me concede el honor de ser mi amiga y de conversar también sobre la vida y nuestras familias.

A los formadores de docentes para la educación primaria de la provincia de Buenos Aires que aceptaron contarme las particularidades de sus trabajos. Se sentaron conmigo, mate mediante, me regalaron horas de su tiempo, me mostraron sus proyectos y materiales de trabajo, me abrieron las puertas de sus aulas y de sus casas. Espero que esta tesis esté a la altura del compromiso que tienen con la formación docente. Muchas veces quise dejar esta investigación a medio camino y me lo impidió el deber ético de corresponder a la confianza gestada en cada charla y en cada visita realizada.

A Laura Mombello, antropóloga y querida amiga, que desde el primer momento confió (e insistió) en que tenía algo para aportar. Su escucha en los momentos oscuros significó un alivio enorme que jamás podré terminar de agradecer.

¹ Nos permitimos en esta página el uso familiar del inclusivo; en los demás apartados guardamos la normativa oficial con el fin de hacer más rápida la lectura.

A mis colegas y amigos, con quienes compartimos las búsquedas y las ganas de enseñar, en especial en estos últimos tiempos, agradezco a Matías Perla, por los viajes, charlas y lecturas compartidas sobre los temas que nos convocan.

A mis amigas “a un toque de Whatsapp” con las que comparto el día a día a pesar de la distancia y de nuestras singularidades.

A mi familia de origen, mis hermanas, mi hermano y a Nani, con quienes tenemos nuestra historia proletaria común en el conurbano sur.

A Rodo, mi indispensable compañero durante 25 años; a Sasha, nuestro hijo, siempre tiernamente desafiante; a Marco, hijo de mi corazón. Los amo inmensamente.

INTRODUCCIÓN

La presente tesis aborda las prácticas de enseñanza de los formadores de profesores de educación primaria en la provincia de Buenos Aires, en particular, en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD). El interés se centra en comprender qué sentidos ponen en juego los profesores de Letras -y titulaciones afines- que se encuentran a cargo de espacios vinculados con la disciplina escolar lengua y literatura y sus reconfiguraciones actuales en lectura y escritura (Cuesta, 2011, 2019) en la formación inicial de profesores para la educación primaria, entendiendo que allí ponen en juego una serie de *negociaciones* entre la *prescripción curricular* y sus *saberes docentes*. El recorte operado se vincula estrechamente con las opciones teóricas asumidas. De esta manera, lo anterior refiere a que, en la actualidad la disciplina escolar Lengua y Literatura se encuentra reconfigurada en variadas denominaciones basadas en la postulación de distintos objetos, y con ello, contenidos de la enseñanza. A saber, didáctica de la lectura, didáctica de la escritura, didáctica de la reflexión sobre el lenguaje, didáctica de la oralidad, de las prácticas del lenguaje, entre otros (Cuesta, 2011, 2019).

En ese sentido, resultan de nuestro interés las conceptualizaciones en torno al currículum, más allá de que nuestro objeto de estudio, de manera particular, recorta de la prescripción en el área históricamente destinada a la enseñanza de la lengua y la literatura. En ese sentido, recuperamos la formulación que del currículum realiza Alicia de Alba en el año 2012 como un *dispositivo de poder/saber* porque nos permite observar la *articulación* de prácticas sociales significativas que dan lugar a una construcción de *hegemonía discursiva* (Angenot, 2010) en la que algunos significados prevalecen sobre otros. Se trata de una *hegemonía posible* precisamente por la puesta en marcha del *dispositivo* con su propio *régimen de verdad* en términos de Foucault (1992; 1994). En ese sentido, resultan indispensables para el recorte operado las aportaciones teóricas del Análisis Político del Discurso (APD) ya que nos provee de una serie de categorías que permiten abordar la *articulación* que hace posible esa hegemonía discursiva, esto es, la presencia de *elementos/momentos* que resultan diferentes y equivalentes frente a un *exterior constitutivo*, la contingencia e inestabilidad de esa hegemonía y la interpelación que conlleva a la asunción de determinadas *posiciones de*

sujeto por parte de los formadores (Laclau y Mouffe, 2004 [1985]; Laclau, 1996, 2000, 2002, 2004, 2005, 2015).

Por otra parte, tomamos también de De Alba (1995) la conceptualización que realiza acerca de la existencia de diversos *sujetos sociales del currículum* en tanto en esta tesis consideramos a los formadores como *sujetos del desarrollo curricular*, con la agencialidad que les permite transformar e imprimir a las prescripciones sentidos diferentes a los previstos. En tanto tales, poseen un *saber docente* elaborado a partir de la experiencia profesional (Mercado, 1991; Rockwell, 2009), un *saber experiencial* según Tardif (2009), es decir, estos profesores son quienes realizando su *trabajo docente* en los ISFD retraducen el Diseño Curricular para el área disciplinar que nos ocupa, le imprimen diversos sentidos a esas regulaciones de contenidos y de orientaciones epistemológicas y metodológicas, asimismo, transforman los *saberes pedagógicos* (Rockwell, 2009), siempre en busca de enseñar lo que entienden como pertinente para los futuros docentes de educación primaria.

A partir de estas categorías nos preguntamos cómo impacta en el trabajo docente el cambio del objeto de enseñanza de *lengua y literatura* por *prácticas del lenguaje* que ha movilizó el Diseño Curricular para la Formación Docente de la Educación Primaria vigente desde 2007 (en adelante, DCFDP), ya que entendemos que este cambio se encuentra en el lugar central del dispositivo de poder/saber. Si como señala Cuesta (2012) cada nivel del sistema educativo propone su propia política lingüística, esto es, su forma de concebir la *lengua correcta*, encontramos que al situar la mirada en el nivel de la formación de docentes para la educación primaria dentro del área de nuestro interés se presenta como un lugar privilegiado para observar y estudiar qué se pondera como conocimiento necesario para un futuro docente de educación primaria en tanto esta instancia de formación resulta clave en la política pública de largo aliento para el conjunto del sistema educativo. Sostenemos que la política educativa y el repertorio de saberes pedagógicos prescriptos tensionan los saberes docentes y nuestro interés se centra en comprender cómo interpretan y resuelven los formadores en su trabajo docente esas tensiones.

Por ello, en relación con su metodología, en esta tesis se recurre a la entrevistas en profundidad realizadas a formadores de once regiones educativas de la provincia de Buenos Aires, porque se entiende que es desde la perspectiva de los actores que

cotidianamente ejercen el trabajo de enseñar a los futuros docentes de educación primaria que podemos comprender *las tensiones, la reproducción y producción cultural* (Rockwell, 2009) en torno a la lectura, la escritura y la oralidad como realizaciones de lo que históricamente la disciplina escolar ha definido como lengua y literatura (Cuesta, 2011, 2019). De esta manera, a partir de sus *decires*, damos cuenta de la existencia del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje, de su hegemonía discursiva y del impacto que produce en el trabajo docente a partir de las resignificaciones que operan los formadores para llevarlo adelante. Por todo ello, inscribimos nuestra tesis dentro de la *didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica*, porque buscamos comprender la enseñanza de estos objetos a partir de la cotidianeidad escolar. En ese sentido, el campo de investigación es el sistema educativo y en el recorte particular de esta tesis, los ISFD de la provincia de Buenos Aires.

La tesis se encuentra dividida en dos partes de cinco y tres capítulos. En la primera parte, denominada “Construcción del objeto de investigación”, desarrollamos distintos aspectos que nos permitieron abordar nuestro trabajo de campo en pos de comprender la formación docente para la educación primaria en la disciplina escolar lengua y literatura y sus reconfiguraciones actuales desde la perspectiva de los formadores. Planteamos que para poder dimensionar los cambios que implican el desplazamiento de los núcleos centrales de la disciplina escolar lengua y literatura con la emergencia de lo que abordamos como *el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje en la formación docente*, creemos necesario comprenderla dentro de la historia de la formación del magisterio en nuestro país. Siempre sujeta a debates y a cambios dispuestos desde los equipos técnicos de los gobiernos que operan como *sujetos principales de la definición curricular* (De Alba, 1991; Boulan, 2019). Por ello, en el primer capítulo realizamos un recorrido por la historia de las reformas que impactaron en el sistema formador desde el normalismo hasta la Ley Nacional de Educación (1870-2006), como paso necesario para historizar la configuración de la disciplina escolar lengua y literatura en la formación de profesores de educación primaria. De esta manera, encontramos momentos clave para entender el devenir de la formación docente en nuestro país. Algunos de esos momentos clave son la Reforma Rothe (1941) que transforma lleva la formación normal a constituirse como un ciclo superior de orientación en la educación secundaria; el plan Profesor de Nivel Elemental (1970) a partir del cual la formación docente abandona su lugar en el nivel secundario y pasa a

formar parte de la educación superior no universitaria; el Plan Magisterio Superior (1977) en el que comienzan a imprimirse algunas de las orientaciones que perduran hasta el presente; el Plan Maestro de Educación Básica (en adelante, MEB, 1988) que en medio del retorno democrático plantea una serie de innovaciones curriculares y organizativas que presenta líneas de continuidad con políticas vigentes y también aspectos que no tuvieron impacto más allá del mismo plan; el Plan de Profesorado de Primer y Segundo Ciclo de EGB (1999), como parte de las múltiples reformas neoliberales en educación, es decir, con gran injerencia de las orientaciones de los organismos internacionales; esta reforma tuvo fuerte incidencia en el trabajo docente no solo por los cambios curriculares sino porque llevó a tres años la formación inicial, entre otras cuestiones; nuestro primer capítulo finaliza con una somera presentación de los cambios producidos en la formación docente a partir del año 2007, en tanto es este momento histórico que estudiamos en mayor profundidad a lo largo de toda la tesis. A partir de allí, en el segundo capítulo abordamos las teorías sobre el currículum que presentan puntos de contacto con nuestras opciones teóricas respecto del problema de estudio, a la vez que retomamos los aportes de quienes han estudiado el impacto de las teorías anglosajonas y francesas en el campo teórico de la Argentina; en particular retomamos los desarrollos de Suárez (1995) y Boulan (2019) porque sitúan sus análisis e investigaciones en torno a la formación docente inicial de maestros y tienen en común la consideración de los sujetos como agentes activos que se posicionan crítica y agencialmente frente a los discursos curriculares que los interpelan y contribuyen de esta manera a las reflexiones centrales de nuestra tesis. En el tercer capítulo, estudiamos la conformación de la disciplina escolar lengua y literatura, particularmente en los planes de formación de docentes del nivel primario desde la reforma propuesta por el Plan Rothe hasta los albores de la Ley Federal de Educación (1941-1993). Recurrimos para ello a los aportes de la sociogénesis de las disciplinas escolares de tradición anglosajona, francesa y española de las que tomamos conceptos que nos ayudan a demarcar nuestro objeto de investigación: *disciplina escolar* (Goodson, 1995, Chervel, 1991, Viñao, 2006), *cultura escolar* (Juliá, 2001, 2012), disciplina escolar como *poder/saber* y el concepto de *código disciplinar* como *régimen de verdad* (Cuesta Fernández, 1997); también recuperamos los aportes realizados en nuestro país por Bombini (1998, 2004), Sardi (2006, 2007, 2009, 2011) y Alvarado (2001) en tanto nos permiten comprender cuáles han sido los núcleos centrales de la disciplina escolar lengua y literatura en la escuela primaria y secundaria. Con estos aportes, abordamos las

características que asume dicha disciplina en la historia de la formación docente a través del análisis de diversos planes de estudio. En el capítulo 4 desarrollamos un objeto particular de la disciplina escolar en la formación docente como lo es *la alfabetización* desde la historización de los métodos y las construcciones teórico-metodológicas actuales que dimos en llamar *enfoques*: de conciencia fonológica, psicogenético y equilibrado. El capítulo 5 es el último de la primera parte y en él damos cuenta cuáles aportes de Carolina Cuesta (2011, 2019) retomamos para pensar la constitución del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje; a su vez, explicamos detalladamente los aportes teóricos que nos permitieron construir nuestro marco conceptual desde la perspectiva crítica y la perspectiva postestructural del currículum (de Alba, 1995, 2012), desde la genealogía (Foucault, 1976, 1977), desde la teoría de las prácticas sociales (Bourdieu, 1991; Bourdieu y Wacquant, 1995), desde la sociocrítica (Angenot, 2010) y desde el APD (Laclau y Mouffe, 2004 [1985]; Laclau, 1996, 2000, 2002, 2004, 2005, 2015). Con estos aportes proponemos nuestra hipótesis acerca de la constitución del *dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje* en la provincia de Buenos Aires y describimos pormenorizadamente el *enfoque psicogenético* como base de tal dispositivo a partir de los trabajos de las expertas de esa línea (Ferreiro y Teberosky, 1979; Lerner, 1996, 1998; Kaufman, 2004) y de sus continuadoras; además situamos la importancia que adquiere en la política pública lo que garantiza su afianzamiento en la formación docente.

En la segunda parte de nuestra tesis a la que denominamos “Sentidos convergentes: la emergencia del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje en la formación docente”, ponemos en relación los datos obtenidos en el trabajo de campo con los antecedentes y el marco conceptual reseñado. Inicia con el capítulo 6 en el que exponemos cómo llevamos adelante la investigación y cómo la enmarcamos dentro del enfoque etnográfico: allí describimos una serie de decisiones metodológicas y de ética del investigador que realizamos a partir de haber alcanzado el *rapport* con los formadores entrevistados; consignamos además las regiones educativas, nuestra forma de conceptualizar las respuestas a la entrevista en tanto *decires* que presentan *recurrencias*. En el capítulo 7 damos cuenta de cómo fuimos interpretando las voces de nuestros entrevistados de manera que comprendimos la presencia en la formación docente de lo que dimos en llamar *dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje* con el análisis de las entrevistas -puestas en relación con el marco conceptual y con otros

materiales obtenidos en el trabajo de campo- en términos de decires que dan cuenta del trabajo docente específico que realizan los formadores. En ese sentido interpretamos como *tensiones* el encuentro entre las regulaciones del dispositivo y la cultura escolar que los formadores van resolviendo con el *desarrollo curricular* que realizan a partir de sus *saberes docentes de carácter experiencial*, particularmente en cuatro espacios curriculares: el “Taller de Lectura, Escritura y Oralidad”, el “Ateneo de las prácticas del lenguaje”, la “Didáctica de las prácticas del lenguaje 1” y Didáctica de las prácticas del lenguaje 2”. De esta manera, en este capítulo relevamos el cotidiano del trabajo docente de los formadores hacia el interior del dispositivo, con las características que asume en los ISFD de la provincia de Buenos Aires y que conocemos a partir de la recurrencia de sentidos y observamos tanto las inflexiones particulares que adquiere en cada uno de estos espacios curriculares como también sus continuidades. Finalmente, en el capítulo ocho buscamos comprender cómo fue posible el despliegue del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje, qué efectos conlleva su *régimen de verdad* (Cuesta Fernández, 1977; Foucault, 1995; Foucault en Grosrichard, 1977; Fanlo, 2008; Castro, 2016b) y qué *posición de sujeto* (Laclau y Mouffe, 2004 [1985]) en tanto *posición docente* (Southwell y Vassiliades, 2009) emerge como respuesta a la interpelación que realiza al trabajo docente.

En el Anexo de esta tesis, finalmente, ponemos a disposición los materiales empíricos que se emplearon como fuentes de datos: documentos, entrevistas, registros de campo y documentos varios.

Nuestra tesis busca así contribuir al conocimiento sobre la formación docente para la educación primaria de la provincia de Buenos Aires respecto de un área disciplinar específica y atendiendo principalmente al trabajo de los formadores. Este conlleva condiciones que son simbólicas y materiales a un mismo tiempo en tanto se encuentran inscriptas en un *discurso* que articula localmente elementos a manera de *dispositivo*: ambos, discurso y dispositivo, se encuentran íntimamente vinculados por el *régimen de verdad* que tramitan y que interpela a los formadores a asumir determinadas posiciones de sujeto. De esta manera, discurso social, dispositivo y agencialidad se encuentran entrelazados en los decires de nuestros entrevistados, profesores de ISFD en la disciplina escolar lengua y literatura y sus reconfiguraciones actuales, es decir, en las prácticas sociales configuradas como *trabajo docente*, cargadas de sentidos y tensiones que buscamos comprender.

PARTE 1: Construcción del objeto de investigación

CAPÍTULO 1

Formación docente y reformas educativas en la historia de la educación argentina

Esta tesis se inscribe dentro de las producciones académicas que buscan comprender cómo se desarrolla la formación docente en nuestro país, situándonos en la provincia de Buenos Aires y, en particular, respecto de la disciplina escolar lengua y literatura. Por el abordaje que realizamos a partir del enfoque etnográfico nos interesa la perspectiva que sobre la formación de futuros docentes de educación primaria poseen los formadores que trabajan en ISFD. A partir de entrevistas en profundidad y con breves estancias en tres ISFD de la provincia de Buenos Aires fuimos encontrando una serie de convergencias en los sentidos que ponen en juego los profesores a cargo de espacios curriculares vinculados a la lectura, la escritura, la oralidad y su enseñanza en los cuatro años que integran la trayectoria formativa para este nivel de enseñanza.

De tal manera que en esta tesis se hace necesario revisar la bibliografía en torno a la formación docente y a la disciplina escolar en relación a cómo viene siendo entendida a partir de la última Ley de Educación Nacional, lo que no significa ignorar que existen otros antecedentes menos directos que pueden clarificar la conformación actual de nuestro objeto de estudio. Entender la formación docente a partir de las voces de los actores supone comprenderlos como *sujetos sociales con agencia* (de Alba, 1991; Rockwell y Ezpeleta, 1983; Suárez, 1995) que hacen la vida cotidiana en este corte temporal que operamos. Es decir, que son aquí considerados hacedores de la historia, y por ello, conocedores del entramado complejo que conlleva realizar el trabajo de enseñar con unas regulaciones particulares enmarcadas dentro de la política educativa. Asimismo, es por lo anterior que al encontrar recurrencias de sentidos en los decires de los profesores y profesoras que trabajan en ISFD de distintas regiones bonaerenses, interpretamos la conformación cotidiana de la disciplina Lengua y Literatura, con aquello que se conserva del código disciplinar y con la incidencia de lo que dimos en llamar como el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje en la formación docente.

En vínculo con lo expuesto, en primer lugar recorreremos las producciones académicas que indagan o tematizan la formación docente en cuanto a los cambios producidos en la historia del sistema formador en nuestro país y particularmente, en la provincia de Buenos Aires, porque entendemos que estos cambios se encuentran presentes en términos de *larga duración y duración relativa* (Rockwell, 2010) en el cotidiano de los ISFD. Además, comprendemos que estos cambios en el sistema formador se gestan tanto por las propias prácticas sociales de los sujetos que conforman el sistema educativo como por las políticas públicas y la injerencia progresiva de los organismos internacionales. Este entramado de agencias hace a la complejidad del estudio histórico de la formación docente en nuestro país, ya que debe atenderse tanto a la formación mirada desde las políticas educativas, como a aquellas que condensan sentidos de las prácticas sociales llevadas adelante por los educadores cotidianamente. Y que pueden asirse a partir de las interpretaciones que ellos realizan respecto de las regulaciones que sobre su trabajo ejerce el propio sistema educativo, particularmente, los documentos curriculares y las negociaciones que efectúan a partir de las distintas tensiones que aparecen entre lo que entienden como pertinente desde de sus saberes docentes para la formación del magisterio y lo que demanda dicho sistema como prescripción. Por otra parte, conocer las distintas modificaciones que se han realizado al modelo normalista nos permite ubicar los períodos en los que esos cambios afectaron la configuración de la disciplina escolar, dotándola de los sentidos que aún permanecen y en relación con los que el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje se posiciona en forma antagónica. De esta manera, no se trata tan sólo de un ubicar temporalmente los cambios en la estructuración de la formación docente, sino de cartografiar un panorama de reformas que impactan en la construcción de lo que se entiende por formación docente en el área de nuestro interés de indagación.

En nuestro país existe una vasta producción acerca de la formación docente en un sentido amplio; sin duda la mayoría de esos estudios se han ocupado de la influencia fortísima del normalismo² en todo el territorio nacional, de las características genéricas

² En el origen de la formación docente en nuestro país las escuelas normales monopolizaron la formación de maestros para la enseñanza primaria, en tanto la formación de profesores para el nivel secundario tuvo una concentración en pocas ciudades a cargo de universidades o de institutos de profesorado, según el decreto del año 1886: “Hay dos clases de Escuelas Normales: las elementales y las superiores. Las primeras están destinadas a la formación de maestros y maestras de educación primaria elemental y las segundas tienen el objetivo de formar profesores y profesoras competentes para la superintendencia, inspección y dirección” (citado por Leoz, 2006, p.1). En esta tesis sólo nos referiremos a las elementales.

y de la ruptura que efectúa con el dominio eclesial de la educación (Zanotti, 1960; Puiggrós, 1992; Sarlo 1998, Carli, 1995, Enrico, 2012). Las Escuelas Normales ofrecían estudios de nivel secundario habilitantes para ejercer la docencia en el nivel primario, contaban con los departamentos de aplicación, es decir, escuelas primarias institucionalmente vinculadas en las que los futuros docentes desarrollaban sus prácticas. Los trabajos de Alliaud (1993, 1994, 2007, 2013, 2014) dan cuenta de los orígenes de la formación docente formalizada por el estado que busca a través de un cuerpo especializado inculcar la cultura nacional legítima de manera tal que formación, reclutamiento y carrera se encontrarán a partir de ese momento inaugural siendo regulados por el estado nacional. Es, también a partir de este momento inaugural, que se configuran ciertas representaciones persistentes del perfil del maestro: como “difusor de la cultura”; como “disciplinador” en términos de Foucault; como “apóstol” portador de una fuerza moral que podía por ello imponerse a manera de modelo a seguir. Señala la autora que en estos orígenes la tarea del maestro tenía “menos que ver con la transmisión de conocimientos que con la difusión de ciertas normas, valores y principios que el ciudadano ideal debía portar” (Alliaud, 2007, p.85). Consideramos que más allá de la distancia histórica, son estas características las que siguen estando presentes, resignificadas y recolocadas dentro de otra situación hegemónica en la formación.

El impacto del normalismo es, además, significativo por su extensión temporal y territorial. En ese sentido, la investigación realizada por Laura Graciela Rodríguez (2019) resulta esclarecedora en cuanto releva las distintas etapas de implementación, la composición genérica de las escuelas normales (femeninas, masculinas, mixtas), la formación docente destinada a zonas rurales, los cambios de planes y las reestructuraciones del sistema durante el período 1870-1970. Señala la autora que hacia el año 1916 existían sesenta y dos Escuelas Normales bajo la órbita de la Secretaría General de Enseñanza Normal perteneciente al Consejo Nacional de Educación; en el año 1914 se dictó un plan de estudios que se mantuvo vigente hasta el año 1941. Sin embargo, en el año 1911 se escuchaban voces que cuestionaban la excesiva cantidad de estas instituciones y su relación con la necesidad efectiva del sistema educativo. Rodríguez recupera un informe del entonces Secretario Ernesto Bavio quien denunciaba que la creación de escuelas normales obedecía a razones políticas y que, incluso, el cuerpo docente de esas instituciones se conformaba con amigos de la familia gobernante “que debían resultar favorecidos” (Rodríguez, 2019, p. 208). Esta situación de directa

designación política convive con la cobertura de cargos por recomendación de los directores y aval del ministro del momento. Destaca la autora que “con el tiempo, la normativa fue cambiando y se instaló el sistema de concursos para acceder a los distintos cargos” (Rodríguez, 2019, p.209). Entre los años 1870 y 1920 se fundaron cincuenta escuelas normales, de las cuales diecinueve pertenecen a la provincia de Buenos Aires. En períodos posteriores³ se incrementan las escuelas normales nacionales y se incorporan al sistema también los institutos de formación privados, mayoritariamente católicos.

La primera reforma significativa del sistema normalista⁴ ocurre en el año 1941 durante la presidencia de Ramón Castillo con el llamado “Plan Rothe” por el nombre del ministro de educación. A partir del Decreto 101107⁵ los primeros tres años del bachillerato y del magisterio se unificaron en un ciclo único, conformando un segundo ciclo de dos años en el que se estudiaba con alguna de estas orientaciones. Se consideraba que de esta manera el normalista tendría una mejor preparación en las asignaturas de base por lo que estaría mejor posicionado para afrontar la práctica pedagógica. Con esto, se logró incrementar las escuelas de formación docente en tanto era menos oneroso crear “ciclos de magisterio” en los bachilleratos ya existentes⁶. Maestros normalistas de gran prestigio (Chavarría, Orduna, Zanotti, entre otros) criticaron fuertemente esta reforma y quizás podríamos considerar que es a partir de este momento que empieza a instalarse cierto discurso sobre la “decadencia” de la formación docente, por caso, Zanotti “en la actualidad, afirmaba, un maestro no era nada más, en orden o prestigio social, que «un par con los bachilleres o los peritos

³ Entre 1929 y 1955 se crearon escuelas normales en nueve ciudades de la provincia de Buenos Aires (Rodríguez, 2019, p. 216).

⁴ Para ver otros cambios ocurridos en períodos más breves y con menos impacto, nos remitimos a la historización local que un ISFD publica en su página web: “Entonces, sus alumnos, desde 1.918 hasta 1.925, se recibían con el título de Maestros Preceptores, carrera de 2 años. En 1.926 cambió nuevamente el plan de estudios, de 2 años pasó a 4, otorgando el título de Maestros Normales. Este plan de estudios tuvo vigencia hasta 1.944. En 1.945 y hasta 1.950 cambió el plan de estudios: era de 6 años y quienes regresaban lo hacían con el título de Maestros Bachilleres. Desde 1.951 hasta 1.968 se volvió a modificar el plan de estudios que fue de 5 años y obtenían el título de Maestros Normales Nacionales.” Recuperado de <https://ens9003-inf.d.mendoza.edu.ar/sitio/historia/> [Última consulta: 11/05/2020].

⁵ Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/13723.pdf> [Última consulta: 02/05/2020].

⁶ Es muy interesante ver cómo a través de la historia algunas situaciones se repiten con los cambios que cada época le impone. Por ejemplo, durante el gobierno de Farrel y los dos primeros años del gobierno de Perón se estableció un “examen de aptitud” para el ciclo superior del magisterio de carácter eliminatorio para subsanar la “doble necesidad de disminuir en cantidad y mejorar en calidad a los maestros” (Rodríguez, 2019, p.215), es decir, la restricción de ingreso y el discurso de calidad ya desde estos años van de la mano.

mercantiles»”(Rodríguez, 2019, p. 223). Sin embargo, no será este malestar dentro del cuerpo docente consagrado lo que empujará las reformas consecutivas de la educación normal hasta su total desarticulación, sino la injerencia de los organismos internacionales que a partir de los años 40 comenzarán a tematizar la problemática de la formación media y docente. Así releva Rodríguez:

En 1948 se realizó en Caracas el Seminario Regional de Educación en América Latina donde se formuló un análisis sobre el Plan de Estudios y el Programa de las Escuelas Normales Latinoamericanas. Entre 1950 y 1962 se formularon recomendaciones específicas a los planes y programas de las EN [escuelas normales] en más de diez reuniones internacionales (Zuñiga, 1964). En 1958, el representante de la OEA, el argentino Luis Reissig y director de la revista La Educación, explicó que el Proyecto Principal de la Unesco sobre Extensión de la Enseñanza Primaria en América Latina era una buena oportunidad para empezar a encarar una reforma de la formación en América Latina (Rodríguez, 2019, p.224).

Consecuentes con las ideas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, y la Organización de los Estados Americanos, OEA, algunas revistas pedagógicas (por ejemplo, la Revista de Educación de la provincia de Buenos Aires) comenzaron a cuestionar también la formación docente del normalismo; es decir, los intelectuales orgánicos trabajaron para formar consenso en torno a la necesidad de cambios profundos en el sistema formador. Todas estas discusiones se encontraban en sintonía con el proceso de “modernización cultural” iniciado por el gobierno de Frondizi, dentro del marco de la estrategia desarrollista que buscó, entre otras cuestiones, vincular más fuertemente al conocimiento científico con la sociedad. Dicha modernización se materializó, entre otros aspectos, en la institucionalización de carreras como Sociología, Ciencias de la Educación, Psicología y Antropología (Suasnábar, 2004), lo que propició que agentes formados en carreras universitarias encontrarán en la década siguiente un lugar de ejercicio de su expertise como técnicos en el área educativa. De esta manera:

Por entonces, se presentó un conflicto entre los intelectuales tradicionales y los nuevos intelectuales modernos («científicos»), que tomó forma en el espacio educativo con la declinación del «pedagogo humanista», que expresaba la matriz generalista de corte filosófico. Ese lugar tendía a ser ocupado por el nuevo «especialista en educación», que basaba su legitimidad en el conocimiento empírico sistemático y en la competencia técnica, y confiaba en la ciencia y en la racionalidad técnico-instrumental como medios de transformación social. La investigación educativa se desplazó de un tipo de indagación de carácter

filosófico y humanista, dominante en el período anterior, hacia otro, más empírico, sistemático y cuantitativo (Puiggrós, 1997 en Pineau, 2015, p.16).

Durante el gobierno de Onganía (1966-1973) se promovieron reformas en todo el sistema educativo que contaron con mucha resistencia del gremialismo docente y, de todas ellas, solo una pudo implementarse: el requisito para estudiar el magisterio ya no sería cursar en una escuela normal o anexa, sino titular el secundario completo, ya que a partir de ese año la formación docente pasaría a ser parte de la formación superior terciaria con la creación de los Institutos Superiores de Formación Docente⁷ (ISFD). Según Menghini, Andreozzi y Villanueva (2014) la razón principal para este cambio de planes, además de obedecer a tendencias internacionales, se debía a un intento de restringir el acceso a la formación docente, pues “Mignone (subsecretario de Educación) [dijo que] en 1970 existían unos 250.000 maestros que no lograban ejercer la docencia” (p.5). Por Resolución Ministerial 2321/70 se crea el plan de estudios de Profesor de Educación Elemental. Más adelante, en 1972, se dispuso un plan de estudios de cuatro años divididos en dos ciclos: el primero correspondiente al cuarto y quinto año del Bachillerato de Orientación Pedagógica (BOD) y un segundo ciclo de nivel terciario de dos años para obtener el título de maestro. Finalmente, por RM N° 3109 de 1972 se le cambió el nombre a la titulación por “Profesor para la Enseñanza Primaria”⁸, manteniendo el plan de estudios que duró hasta pocos años antes de la implementación de la Ley Federal de Educación (1993). Aunque con leves, pero significativos cambios durante la dictadura en la que “el énfasis estuvo marcado por una visión espiritualista e individualista en la formación de los docentes, en línea con sus concepciones conservadoras y disciplinadoras, con lo cual se introdujeron materias como Ética y deontología profesional” (Menghini, Andreozzi y Villanueva, 2014, p.7). Por su parte, Vior y Misuraca entienden que “Esta modificación del Plan de Estudios constituye una medida aún más conservadora que la adoptada por el anterior gobierno de facto, ya que

⁷ Aprovechamos este momento del trabajo para aclarar que ISFD es la sigla que se corresponde al nombre genérico de los institutos terciarios de formación docente en la provincia de Buenos Aires, territorio de nuestra indagación; en otras provincias o en la misma Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante, CABA) poseen otra denominación de acuerdo con la historia de cada institución (ISD, IS, Normal, etc.).

⁸ Los cambios en este período presentaron marchas y contramarchas con respecto de la inclusión o no del BOD como parte del magisterio. Así lo demuestra el informe oficial llevado adelante por Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo (DIEPE) en el año 1978. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003838.pdf> [Última consulta: 22/09/2020].

para superar el tecnicismo propone centrarse en el individualismo con un enfoque espiritualista” (1998, p.19). Retomamos este problema más adelante.

Señala Leoz (2006) que la fuerza del normalismo se debió además por la construcción de un fuerte ideario nacional, laico y positivista, lo que conllevaba a que quienes pertenecían como formadores a este tipo de instituciones contaran con una consideración muy alta acerca de la importancia que su trabajo tenía para la consolidación de la sociedad, en tanto este imaginario era compartido por otros sectores de la comunidad. Más allá del saber se encontraba cierta superioridad ética y moral que hacía del maestro una figura de autoridad respetable.

Procesos diversos y complejos como algunos de los mencionados en el párrafo anterior llevaron a la paulatina desarticulación y rearticulación en ISFD de las escuelas normales dentro de otros horizontes, pero el imaginario instalado persiste intensamente, aún hoy, en representaciones sobre una escuela ideal ubicada en el pasado, con alumnos respetuosos del maestro, fuente del saber y del orden. Sin embargo, advierte Varela (2009) que ese pasado mítico quizá no haya existido nunca, pues releva mediante un trabajo de archivo la cotidianeidad de dos escuelas normales de la provincia de Buenos Aires. En esos documentos de institución y en las notas de los diarios locales de la época encuentra una serie de conflictos entre futuros maestros y docentes. De esta manera, la autora entiende que su investigación recupera aspectos de *lo documentado* (Rockwell, 2009)⁹ en tanto permite vislumbrar las tensiones que existen entre los mecanismos de control y las transgresiones de los sujetos en los años 1930 a 1943, es decir, más allá de los discursos oficiales y de la fuerza de los imaginarios que se despliegan en torno al normalismo, existen apropiaciones, resignificaciones, resistencias, reproducción, pero también, producción cultural en tensión con los mandatos fundacionales (Rockwell, 2009).

En ese sentido los cambios en la formación docente normalista se realizan producto de la negociación entre distintos sectores pedagógicos que bregaban por mantener, por un lado, una concepción *enciclopedista* de la enseñanza frente a otros que buscaban una vinculación entre la enseñanza escolar y un aprendizaje a partir de la

⁹ Por nuestra parte, entendemos que las dimensiones de *lo documentado/lo no documentado* referidas por Rockwell (2009) se encuentran en relación estrecha con las dimensiones de *saberes pedagógicos/saberes docentes* por lo que consideramos que *lo documentado* no refiere a documentos impresos en general, sino a aquellos que refieren a la norma oficial, esto es, orientaciones epistemológicas-didácticas dominantes inscriptos en los documentos de la política pública.

*actividad*¹⁰ de exploración por parte del niño (Puigróss, 1992; Menin, 1998; Cuccuzza, 2017) que proponía la Escuela Nueva. Es decir, en nuestro país, también en la provincia de Buenos Aires, el normalismo no fue monolítico, sino que albergaba disputas entre corrientes pedagógicas y políticas sin una necesaria correspondencia entre unas y otras¹¹. Esta convivencia dentro del normalismo de la renovación pedagógica, con énfasis en la psicología infantil y la organización de *centros de interés* resulta un antecedente histórico de la forma de concebir la enseñanza dentro del dispositivo prácticas del lenguaje, como vemos más adelante¹².

La incidencia de la última dictadura militar en la formación docente es estudiada también por Southwell y Vassiliades (2009) quienes desde el Análisis Político del Discurso (en adelante, APD) de Laclau y Mouffe (2004) entienden que el significativo “modernización” de carácter desarrollista que ingresó en etapas previas al discurso educativo, en esta década se fue cargando de sentidos que mixturaron el espiritualismo y

¹⁰ Por ejemplo, en palabras de Montessori: “Nuestro método ha roto con las viejas tradiciones: ha abolido el banco, porque el niño no debe estar quieto escuchando lecciones de la maestra; ha abolido la cátedra porque la maestra no tiene que dar lecciones colectivas, necesarias en los métodos comunes. Esto es el primer acto externo de una transformación más profunda, que consiste en dejar al niño libre para que obre según sus tendencias naturales, sin ninguna sujeción obligada ni programa alguno y sin los preceptos pedagógicos fundados en los principios ‘establecidos por herencia’ en las antiguas concepciones escolásticas” (Montessori, 1915, p. 37).

¹¹ Se trata de: “...diferencias que existieron entre los escolanovistas adeptos a las ideas de Pestalozzi y aquellos influidos por anarquistas y socialistas. Entre los primeros está José Rezzano, con la revista La Obra bajo su dirección. Entre los segundos, militantes comunistas como la mendocina Florencia Fossatti y el uruguayo Jesualdo, anarquistas como Julio R. Barcos y socialistas como Olga Cossettini. Se agrega, como una tercera variante, el escolanovismo nacionalista popular de Saúl Taborda (1885-1944)” (Puigróss, 2003, p. 39). Y también: “La propuesta ampliamente difundida en ponencias, tesis de maestrado y doctorado, publicaciones diversas en el campo de las ciencias de la educación en especial; partía de una clasificación de los egresados de la escuela normal como normalizadores católicos, normalizadores laicos, democrático radicalizados, socialistas y anarquistas [Puigróss, 1990, 41-42, cursivas propias]” (Cuccuzza, 2017, p.315).

¹² No obstante, adelantamos en palabras de Varela: “Por otra parte, al analizar los artículos de La Obra, una revista pedagógica que se presentaba a sí misma como la abanderada de los postulados escolanovistas, pudo observarse que: las políticas educativas ejecutadas por los funcionarios estatales no eran ajenas a la influencia de la Escuela Activa; los representantes de la Escuela Nueva en la Argentina no siempre se situaron al margen del sistema educativo (como había sido sugerido por ciertas interpretaciones de la historia de la educación), sino que pasaron de estrategias de oposición a las posiciones dominantes del campo (reflejadas en la figura del CNE) a estrategias de negociación con ellas; los escolanovistas argentinos nucleados en torno a esta publicación intentaron presentarse como innovadores en cuanto al saber pedagógico y con un mayor dominio de las cuestiones técnicas que los representantes del CNE; el propósito era exhibirse como los verdaderos agentes capaces de lograr una renovación en el sistema educativo público y aparecer como los únicos actores capacitados para encarnar en forma legítima los intereses del magisterio. Al fin y al cabo, lo que estaba en juego era la aprobación y el apoyo de los maestros. Estos últimos eran los sujetos encargados de interpretar los lineamientos educativos en las aulas, por lo que se convertían en vectores indispensables para legitimar la autoridad de los diversos sectores del campo pedagógico” (Varela, 2011, p.98).

el tecnicismo. Esta modernización tuvo según los autores sentidos anclados al desarrollismo que fueron virando paulatinamente hacia una visión economicista, al servicio del mercado. Así, analizan la articulación diseñada entre la formación del Magisterio Normal Superior y los Seminarios de Perfeccionamiento Docente que constituían espacios de especialización luego de haber accedido al título base de maestro. Además, la inclusión de un espacio curricular denominado Educación Cívica y Moral permitía el ingreso de la enseñanza de “valores morales y cristianos” propios del catolicismo que buscaban situar al individuo como garantía de armonía social. Por otra parte, el discurso de la modernización enlazaba con propuestas de funcionalismo tecnocrático, en el cual la fundamentación psicopedagógica desplazó definitivamente la filosofía humanista que había caracterizado a la formación docente normalista. Como consecuencia, el ideario pedagógico hegemónico de la dictadura militar en la provincia de Buenos Aires “descreía y criticaba duramente la transmisión de contenidos como eje de la tarea de enseñar” (Southwell y Vassiliades, 2009, p. 127). En ese sentido, resulta crucial destacar la incidencia sobre la formación docente de esta política educativa, en tanto consideramos, se enlaza y anticipa formas de entender el trabajo docente, particularmente con los niños, que se desarrollarán en la década del 90 y más adelante. Nos referimos a la incidencia que comienza a tener la psicología del aprendizaje¹³ y el descentramiento del rol del docente como enseñante: la escolarización debe responder a los requerimientos del entorno (mercado) y, al mismo tiempo, debe adecuarse a los intereses y necesidades de los alumnos. Citamos in extenso:

El Plan de Estudios del Magisterio Normal Superior iba en la misma línea, aspirando a preparar al futuro maestro para emplear renovadas metodologías de enseñanza., aludiendo a la necesidad de eliminar la idea de transmisión de conocimientos por parte del maestro y reemplazarla por la del dominio de los llamados instrumentos de enseñanza-aprendizaje, es decir, técnicas que faciliten y promuevan en los alumnos el desarrollo individual de los aprendizajes, en clave tecnocrática -como señalamos en el apartado anterior- y de adaptarse a los ritmos y evoluciones de los alumnos. Asimismo, predomina también la premisa de que importa más el avance logrado en ciertas disposiciones que en la apropiación crítica del conocimiento y la cultura socialmente construida, verificándose un énfasis mayor en las actividades de aprendizaje de los alumnos que en la tarea docente por excelencia, que es la de la transmisión cultural. Una nota saliente del mencionado plan de estudios es que tres de los cuatro objetivos

¹³ Ingresa por primera vez en nuestro sistema educativo como elemento central para la educación el puericentrismo mentalista propio de la epistemología genética (Caruso, M. y Fairstein, G., 1997). Ampliaremos algunos aspectos de la cuestión en el capítulo 2 y 5 de esta tesis.

que se planteaban se centraban en el alumno más que en la tarea de enseñanza, que brillaba por su ausencia (Southwell y Vassiliades, 2009, pp.129-130).

Es decir, el espiritualismo y la tecnocracia educativa se entrelazan en búsqueda de que los alumnos asuman “ciertas disposiciones” a favor del mercado, desplazando la centralidad de la enseñanza como trabajo docente de transmisión cultural. Esta innovación se imbrica en un contexto social represivo en el que el docente debía asumir un rol técnico y dejar de lado una forma de enseñanza “verbalista” que dejaba a los alumnos en una situación “pasiva”. Es decir, el maestro no debía ser enunciador de ningún discurso social, entendido como *ideológico* y, para esto, eran pertinentes los nuevos métodos centrados en el aprendizaje y no en la enseñanza. De esta manera, como señala Pineau (2006) la dictadura cancela la autoridad cultural del docente que pudiera hablar sobre otros horizontes sociales.

Otro momento significativo dentro de la formación docente se produjo luego del retorno democrático en el año 1988 con la implementación del Plan Maestros de Enseñanza Básica (MEB) mediante Resolución del Ministerio de Educación y Justicia (MEyJ) 530/88 que tendría una corta duración pero que sigue siendo considerado un plan que propuso una superación de las líneas normalistas, la búsqueda de una actualización curricular y la extensión de la formación docente a cuatro años. Comenzó siendo en el año 1988 una experiencia piloto con veinte ISFD, para extenderse al año siguiente a setenta institutos más. Este plan consistió en un regreso de parte de la formación docente al nivel medio, modificando el plan del Bachillerato con Orientación Docente (BOD) mediante la articulación con los dos años del profesorado de educación primaria, constituyendo así una nueva estructura formativa que pertenecía formalmente al nivel superior en tanto los docentes eran designados a través de ese nivel y cobraban un sueldo acorde al desempeño en la educación terciaria (Pineau, 2019; Diker y Terigi, s/f; Pruzzo, 2002; Soneyra, 2012; Chaille, 2004). Para ello, se dictó la resolución ministerial N°1679 por la cual se transfirió a la Dirección Nacional de Educación Superior el ciclo de educación secundaria de ciento cincuenta y cuatro escuelas normales, que hasta entonces dependían de la Dirección Nacional de Educación Media. La última promoción egresó en el año 1993 en los albores de la reforma del sistema educativo producida mediante la Ley Federal de Educación (LFE).

A partir de la década de 1990 se inició un proceso de reforma educativa enmarcada en un proceso general de ingreso de nuestro país al neoliberalismo instalado a escala mundial luego de la caída del muro de Berlín en 1989, creándose una especie

de consenso forzoso en un mundo unipolar con el creciente dominio del capital especulativo que dejó atrás el desarrollismo y otras versiones del capitalismo no financiero. Es en este contexto en el que las políticas nacionales de todo orden se encuentran directamente articuladas con los lineamientos de los organismos internacionales. A su vez, se propicia la consolidación de la hegemonía neoliberal con “la instalación de una nueva visión del conocimiento en tanto mercancía” (CTERA, CNTE y otros, 2005, p. 34), la orientación formativa en términos de *competencia* (Barbero, 2003) y la consideración de la educación como servicio. Señalan Vior y Mas Rocha (2009, p.20) que hasta mediados de los 80 los organismos regionales como UNESCO y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL, al ocuparse de temas educativos se centran en aspectos vinculados a la democratización de la educación, pero que estas orientaciones fueron reemplazadas en la década siguiente por preocupaciones en torno de “equidad”, “calidad”, “eficacia” y “eficiencia”. Por su parte, afirma Feeney (2014, p.24) que se trató de “uno de los movimientos más ambiciosos y comprensivos de revisión de los contenidos escolares desde la instauración de los sistemas educativos”.

El enfoque por competencias en tanto orientación privilegiada por los organismos internacionales para la educación, en consecuencia, para la formación docente merece un párrafo aparte debido a la incidencia persistente desde la LFE (1993) hasta nuestros días. Según Guzmán Marín¹⁴ (2017) el antecedente directo es el surgimiento del concepto de “competencia laboral” en los países desarrollados hacia la década de los años 80 y según el análisis realizado por Mertens (1996), se trata de estrategias socioeconómicas orientadas a la regulación del mercado laboral interno y externo de las empresas, a la definición de las políticas de formación y a la capacitación de la mano de obra, planteada como forma de articular los sistemas de producción y los sistemas educativos, “con el propósito de diseñar e impulsar procesos de formación más eficientes y pertinentes a las condiciones, demandas y exigencias de la reorganización internacional del trabajo” (Guzmán Martín, 2017, p.110). Desde este punto de vista, resulta muy clara la relación de este enfoque con la teoría del capital humano de Shultz

¹⁴ El autor plantea algunas consideraciones teóricas que exceden este trabajo: una de ellas consiste en afirmar la ociosidad de la discusión en torno a *capacidades* y *competencias* como conceptos diferentes. Afirma que se trata de la misma concepción de educación que subyace a ambos términos y de esta manera salda esa cuestión. Recuperamos este aspecto en el pie de página para dar cuenta de ese posible debate que creemos también resulta ocioso, ya que cuando se habla de competencias o de capacidades se está refiriendo a conductas observables y no a la apropiación de saberes formalizados. Otros autores también se refieren al tema (Barnett, 2001; Jiménez, 2010).

por el énfasis de la apuesta económica sobre la formación de uno mismo como “empresa” que rinde dividendos, no ya como parte de un proyecto colectivo de nación. En cambio, afirma Díaz Barriga (2005, 2011, 2014) que no existe claridad teórica en cuando al origen del término y que se suele señalar equivocadamente la relación con el concepto de *competencia lingüística* de Chomsky, lo que resulta erróneo en tanto este último lo emplea para señalar características del lenguaje humano de carácter universal que no estarían presentes-por lo menos no de manera directa-en el término *competencias* en el ámbito educativo. Por lo tanto, el autor relaciona a este enfoque con los desarrollos del escolanovismo y otros movimientos pedagógicos de carácter pragmático en tanto búsqueda de orientar la enseñanza por proyectos “vinculados a la vida”, centrados en la experiencia del individuo y no en los conocimientos formalizados. Así, retoma los planteos de Perrenaud (1999) para quien el enfoque remite a los debates de la didáctica entre los modelos que suponen la importancia del estudio de las disciplinas para que posteriormente sean aplicados, constituyendo, con ello, una enseñanza de “preparación a la vida” y los modelos que enfatizan la importancia de la “exigencias del entorno y de sí mismo” en el proceso de aprendizaje en función de resolver problemas cotidianos. De esta manera, proponen una noción de enseñanza que “es la vida misma”; según el autor el enfoque de competencias se inscribe en esta segunda tradición.

Perrenaud enfatiza que uno de los aportes más importantes de la perspectiva de las competencias es promover la movilización de la información en el proceso de aprendizaje. Recuerda, en primer lugar, que este enfoque permite materializar la perspectiva de Piaget sobre la conformación de los esquemas de acción, y al mismo tiempo, se encuentra relativamente cercano al enfoque de aprendizaje basado en la resolución de problemas. En el fondo este planteamiento del problema constituye una lucha contra el enciclopedismo en la educación. Sin filiaciones directas con teorías pedagógicas más allá de esos antecedentes, es decir “competencias” no proviene de los desarrollos pedagógicos y didácticos, sino que por el contrario, una vez difundida y aceptada -por los distintos gobiernos nacionales- la necesidad de dirigir las políticas educativas bajo esta perspectiva, los especialistas de cada sistema educativo buscan articular bajo ese horizonte las orientaciones para la escuela y para los docentes tratando de negociar en la estructuración curricular con otros marcos que sí posean tradición pedagógica. Como señalamos anteriormente, se trata más bien de un préstamo desde el campo laboral al campo educativo que en una etapa posfundacional enfatiza “lo

utilitario sobre lo erudito”, prescinde de, por considerarlas obsoletas, las orientaciones enciclopédicas-humanísticas del siglo XIX y propone otra versión de *ser humano* y de *ser ciudadano* que consiste en poseer empleabilidad. Es decir, poseer una predisposición a adaptarse al mundo económico tal cual este es, buscando solamente poseer las *competencias* que esta sociedad posindustrial requiere de forma individual para no ser un desempleado. En ese sentido, releva del Rey (2011) la preeminencia de este enfoque en documentos educativos también de la Unión Europea en los que se presentan “las competencias clave, en tanto que combinación de conocimientos, capacidades y actitudes”. Se trata para la autora de un uso particular de la palabra *competencia* que no significa “ser competente en algo” en tanto dominio de un saber específico que se pone en juego, sino más bien refiere a que “adaptarse pasa a ser un fin en sí mismo” y ser educado en el enfoque de competencias debería dar como resultado “ser nada fijo, nada que persista, nada que no sea “lo que le toca”, debe poder “cambiar tanto de conocimientos como de habilidades o de personalidad” (del Rey, 2011, p.36).

En definitiva, lo que se observa es una incidencia del enfoque por competencias a nivel global impulsada por los organismos internacionales que sobre la base de diagnósticos deficitarios sobre las distancias existentes entre el nuevo orden mundial y lo que ofrecen los sistemas educativos prescinden de las producciones de pedagogos. De modo que proponen a dicho enfoque como innovación educativa para reformas curriculares. Ya que posee un claro sentido directriz hacia la naturalización de la flexibilización laboral. Esta forzosa vinculación entre las necesidades del mercado y el sistema educativo conlleva a la búsqueda poco exitosa de la incorporación del enfoque a la pedagogía, de manera tal que pueden encontrarse según Díaz Barriga distintas versiones curriculares y de orientaciones didácticas según países y contextos educativos que suelen articularse, por ejemplo, con el *currículum por objetivos* o el *análisis de tarea*:

...así enuncian las competencias genéricas como una declaración de lo que debe acontecer en un plan de estudios y posteriormente elaboran el plan de estudios con la orientación que eligen sea un modelo constructivista, de logros de calidad u otro. De igual forma se llega a confundir el tema de las competencias con el enunciado de objetivos de comportamiento (Díaz Barriga, 2006, p.16).

Esta descripción que realiza Díaz Barriga resulta nodal para entender el devenir de las reformas educativas a partir de la década del ‘90. Ya no se tratará del campo pedagógico y sus producciones puestas al servicio de los estados nacionales por

intelectuales críticos, sino de especialistas en diversas áreas (Didáctica General, Currículum, disciplinas escolares, etc.) quienes adaptan sus producciones para que coincidan con los lineamientos elegidos por la política pública en función de los acuerdos económicos internacionales. Sólo de esta manera puede comprenderse la extensión de este enfoque a nivel mundial y la escasa producción teórica en torno a las inconsistencias teóricas y metodológicas que posee, por lo menos en nuestra región (Sawaya, 2016; Cuesta, 2019; Perla, 2020).

Esta injerencia internacional en las políticas públicas nacionales, si bien había comenzado varias décadas antes, se profundiza a partir de la década del '90 con el mecanismo de diagnóstico deficitario sobre el sistema educativo realizado por entidades como la UNESCO, ofrecimiento de financiamiento externo para planes de innovación y de orientaciones para tales innovaciones. Sin duda, es el llamado Informe Delors (Delors et al, 1997) el documento que marca los horizontes mundiales con sus *Pistas y recomendaciones*. En el año 1993 la UNESCO convocó a una comisión de catorce especialistas de diversos países bajo la presidencia de Jacques Delors¹⁵ quienes luego de dos años y medio presentaron un informe de nueve capítulos con recomendaciones. Es allí donde se establece que la educación en el mundo globalizado debe realizarse *a lo largo de toda la vida* y que esta debe estar regida por cuatro pilares: *Aprender a conocer* (dentro de la que subsume “aprender a aprender”), *Aprender a hacer* (“de la noción de calificación a la de competencia”), *Aprender a vivir juntos* y, finalmente, *Aprender a ser*. De conjunto, como decíamos, estos pilares del enfoque por competencias se proponen como la formación de un ciudadano *flexible, adaptado pacíficamente a los cambios del mercado y dispuesto a estar aprendiendo toda la vida para mantener su empleabilidad*. En este sentido, sí podemos visualizar el carácter universalista de la propuesta en cuanto ignora decididamente los contextos socioculturales y económicos de los destinatarios de esta formación ciudadana. En otro documento publicado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO, del año 1998, De Lisle refiriéndose ya al contexto regional de América Latina y el Caribe, deja de lado el “Aprender a Conocer” que posee una carga semántica que podría orientar los sentidos hacia los conocimientos formalizados y lo reemplaza directamente por “Aprender a aprender”. Fórmula que condensa mejor los significados de la

¹⁵ Jacques Delors (Francia), antiguo ministro de economía y hacienda, presidente de la Comisión Europea (1985-1995). La comisión tenía representantes pertenecientes a Jordania, Japón, Portugal, Polonia, estados Unidos, Eslovenia, Jamaica, Venezuela, Senegal, India, México, Corea y China.

propuesta y que a partir de entonces dejará en el olvido a la formulación original; señala allí que estos pilares son los que permitirán “tanto a los individuos como a los grupos sociales la superación de los obstáculos y el aprovechamiento de las oportunidades inherentes al proceso de globalización” (De Lisle, 1998, p. 37). De modo que, afirma la importancia que tiene la educación básica para garantizar los otros niveles de inserción social y cultural y explica por qué son relevantes “los cuatro pilares” que propone la OREALC/UNESCO:

Dentro de este clima, el estudiante recibirá las herramientas adecuadas para construir sus propios mapas cognitivos e identificar sus propios referentes, libres de las asfixiantes metodologías que les eran impuestas por la memorización y el almacenaje mecánico de datos. tal filosofía se apoya en una perspectiva bastante específica de la naturaleza del estudiante. Mucho más que un pasivo receptor de hechos, bajo este esquema, el estudiante se transforma en el arquitecto de su propio conocimiento y el aprender a “hacer”-a partir de la internalización y la creación de nuevos significados, concepciones y valores, aprende a “ser”(…) En este nuevo modelo donde la enseñanza y el aprendizaje interactúan, el maestro asume la función de facilitador, brindando experiencias y oportunidades en entornos formales e informales (De Lisle, 1998, p.46).

Serán entonces los lineamientos de organismos internacionales los que orientarán lo que en la jerga docente se conoce como “vaciamiento de contenidos”, es decir, la despedida casi definitiva de las orientaciones enciclopédico-humanistas que habían caracterizado la enseñanza desde el normalismo hasta los años noventa, con anticipaciones del enfoque por competencias como pudimos ver en la reforma de la dictadura militar. A su vez, se retoma el paidocentrismo y el activismo de la escuela nueva, sobreimprimiéndole sentidos provenientes de la psicología del aprendizaje, muy cercanos a la perspectiva piagetiana y se orienta el trabajo docente hacia funciones de “facilitación”, no de enseñanza. Es interesante recuperar las características asumidas por las políticas neoliberales propiciadas por los organismos internacionales tal como se enuncian en los documentos, ya que nos permiten observar las continuidades en la didáctica de las disciplinas escolares, más allá de que los contextos sociales y económicos argentinos hayan presentado algunas diferencias importantes en cuanto a políticas generales durante el parte del período estudiado en esta tesis-nos referimos a las políticas desarrolladas entre los años 2003 y 2015- con respecto de los años noventa, momento en el que ingresó este enfoque a la política pública nacional.

En esta década se promulgan leyes generales que incidieron directamente en el sistema formador: la Ley de Transferencia de Servicios Educativos N° 24.049 (1992), la

Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993) y la Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995)¹⁶. La primera, transfirió las instituciones del nivel superior no universitario que históricamente habían estado concentradas en el Estado Nacional a las respectivas jurisdicciones, en tanto la segunda en sus artículos señala que será el Consejo Federal de Cultura y Educación (en adelante, CFCyE) el organismo encargado de "acordar los contenidos básicos comunes de la formación profesional docente y las acreditaciones necesarias para desempeñarse como tal en cada ciclo, nivel y régimen especial" (art. 56, inc. c). A partir de allí no solo se modificará la estructura de todo el sistema educativo, sino también entrarán en vigencia los Contenidos Básicos Comunes (CBC, 1995) con un impacto duradero hasta nuestros días¹⁷ y, como señala Cuesta (2011, 2019) emerge con mucha claridad la figura del especialista/técnico como puede observarse en la nota al pie (ver nota al pie número 15). A su vez, el CFCyE llevará adelante la tarea encomendada tal cual se registra en una serie de documentos realizados en relación con

¹⁶ Como estudian Porta y Aguirre (2017) antes de la agresiva política neoliberal de transferencia, se había puesto en marcha el Programa de Transformación para la Formación Docente (PTFD) dirigido por Cristina Armendano entre los años 1991 y 1995 que articulaba con cincuenta instituciones formadoras de todo el país: "Uno de los puntos de la transformación institucional que llevó adelante el PTFD fue la inclusión de nuevas actividades para los institutos terciarios. El programa proponía la inclusión de departamentos de extensión, investigación y docencia al estilo de las estructuras de las universidades" (p.5). El programa fue desarticulado paulatinamente por decisiones políticas que produjeron un ahogo presupuestario de esta iniciativa en la que participaron varios pedagogos conocidos, entre ellos, Flavia Terigi.

¹⁷ Se señala en las primeras páginas de los CBC (1995, p.8) para la Educación General Básica que estos contenidos aprobados por el Consejo Federal de Educación surgen de acuerdos amplios con los diversos sectores educativos, mediante diversos sistemas de consulta. Este será el mecanismo de validación de las dos últimas reformas educativas: Relevamiento de demandas y experiencias educativas; Encuesta a 200 organizaciones no gubernamentales; Entrevistas y talleres con empresarios y trabajadores; Encuesta de opinión pública a 1.520 ciudadanos y ciudadanas representativos de la población nacional; Encuestas a través de los medios de comunicación social, La Familia Opina, Los Jóvenes Opinan; Aportes espontáneos y respuestas a consultas provenientes de instituciones civiles sin fines de lucro, asociaciones profesionales, academias, universidades; Relevamiento de programas educativos del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y de otras áreas de gobierno; Recepción de aportes de académicos y especialistas Propuestas para seleccionar y organizar contenidos escolares; Instancias de trabajo con docentes al frente de aula y con equipos técnicos provinciales; Reuniones regionales preparatorias de acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación. Julio 1993 - Julio 1994; Seminario de trabajo con docentes para la elaboración de borradores de Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica, Instituto Bernasconi, Buenos Aires, 20, 21 y 22 de julio de 1994; Seminarios de compatibilización de los borradores de Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica con docentes y equipos técnicos, Río Gallegos, 7 y 8, Santa Rosa, 9 y 10, Mendoza, 15, Tucumán, 17, Posadas, 23, Buenos Aires, 21 y La Plata, 25 de noviembre de 1994; Jornadas de consulta a docentes y equipos técnicos organizadas por gestiones provinciales.; Aportes de congresos, seminarios y jornadas académicos y docentes; Reunión Anual de Comisiones Científicas-XVII Reunión de Matemática Argentina y VI Encuentro de Estudiantes, Buenos Aires, 29 de setiembre al 1º de octubre de 1994.; Encuentro Nacional de Profesores de Matemática, Física, Química y Biología, La Falda, Córdoba, 17, 18 y 19 de noviembre de 1994 ;Jornada de Trabajo sobre Educación por el Arte, Buenos Aires, 19 de noviembre de 1994. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001215.pdf> [Última consulta: 25/10/2020].

la formación docente denominados de conjunto “Acuerdos para la concertación”: Acuerdo-3 CFCyE: Alternativas para la formación, el perfeccionamiento y la capacitación docente (1993), Acuerdo-9: Red Federal de Formación Docente Continua (1994), Acuerdo-11: Bases para la organización de la formación (1996) y Acuerdo-14: Transformación gradual y progresiva de la formación docente continua (1998); Acuerdo-3 “Alternativas para la formación, el perfeccionamiento y la capacitación docente” (Marzoa, Rodríguez y Schoo, 2013, p.4). Entre otras cuestiones, estos documentos determinan que las carreras de formación docente para la educación inicial y para el primero y el segundo ciclo de la Educación General Básica (EGB) tendrán una extensión mínima de 1.800 horas reloj presenciales de actividad académica teórica y práctica. Por ello, las jurisdicciones debían elaborar sus propios diseños curriculares y los institutos, sus Proyectos Educativos Institucionales: estas regulaciones conllevan a una gran diversificación de la oferta en todo el territorio nacional (Miranda, González, Lamfri, 2003). Por otra parte, la proliferación de otros documentos de orden operativo como decretos, resoluciones y disposiciones permitieron la incidencia de los especialistas a manera de técnicos en las distintas jurisdicciones que desde ese rol ofrecían un respaldo *científico no político* a las decisiones tomadas (Vior, 2003). Esta característica significativa para el desarrollo y validación de políticas públicas en educación se mantiene hasta nuestros días, con la consolidación de un cuerpo de técnicos ministeriales a los que se suman ahora expertos provenientes de universidades nacionales que abastecen con sus producciones académicas las necesidades de las reformas e incluso como estudia Cuesta (2011) inciden directamente en las políticas curriculares en estrecho vínculo con las instancias de capacitación y el mercado editorial. Es decir, el proceso que se había iniciado a fines de los años cincuenta alcanza durante la LFE (1993) una amplia extensión que conlleva a la naturalización de la distancia entre expertos y docentes de base, entre los saberes pedagógicos y los saberes docentes en términos de Rockwell (2009). De esta manera, serán los expertos quienes llevarán adelante la validación de las reformas bajo pretexto de la modernización y de la falta de eficiencia de la escuela colocando sus productos simbólicos como mercancía deseable. Resulta así como señalamos una característica que se venía desarrollando desde años anteriores producto de estrategias internacionales de incidencia sobre los sistemas educativos de diversos países, particularmente los llamados *no desarrollados*, que toma cuerpo y se consolida en medio de la implementación de la Ley Federal de Educación (1993). En otras palabras, se trata de cambios radicales en la totalidad del

sistema educativo nacional que implican la descentralización, ajuste presupuestario y cierta idea de autonomía de gestión educativa para las jurisdicciones e instituciones que pudieron realizarse, entre otras cuestiones, porque el consenso hacia el interior del cuerpo docente-además de la coerción que representaba estar compelido a la actualización para conservar el cargo, es decir, “reciclarse” según el término propio de la época- se generó por la participación de especialistas a partir de la divulgación de ideologías pedagógicas y curriculares que resultaban novedosas e innovadoras. De esta manera, se imponen como “un cuadro profesional de consultores, escritores y consejeros que trabajan para diseminar pero también para legitimar la gestión de los gerentes escolares a través de un discurso de autonomía y colaboración” (Ball, 1994 en Miranda, González y Lamfri, 2003, p.53).

La transferencia de los servicios educativos nacionales a la órbita de la provincia de Buenos Aires se realizó luego de la aprobación del Convenio mediante la ley 11.524 de 1994. En el mismo año se sanciona la Ley Provincial de Educación (12612) en consonancia con la LFE (1993). Como señalan varios investigadores, gracias a las características centralistas y verticalistas de la provincia, la reforma se aplicó abruptamente en todo el sistema educativo sin participación real de los actores (Serra, 2004; Feldfeber, 1999; Vior y Más Rocha, 2009). Con respecto a la formación docente, en el año 1995 se transfirieron a la jurisdicción las escuelas normales y se crearon cuarenta ISFD durante la gestión ministerial de Giannetasio (1992-1999) que siguieron la lógica política que había dado origen a varias escuelas normales¹⁸. En el año 1996 se crea la Comisión Curricular como área técnico-política unificada dentro del Consejo General de Educación con el objetivo de elaborar los lineamientos curriculares. La transformación de la estructura organizativa y curricular de la formación docente fue a la zaga de la Enseñanza General Básica (EGB) pues fue priorizada en la provincia¹⁹.

¹⁸ Refieren Cardini y Olmeda (2003, pp-64-65): “Este significativo aumento en la cantidad de institutos, constatado fundamentalmente en el interior de la provincia, parece haber sido más el resultado de las presiones políticas de actores locales antes que la consecuencia de una política de desarrollo de la educación superior diseñada desde el nivel central en base a criterios de planificación educativa. Refiriéndose a esta situación, uno de nuestros entrevistados comentó que *la cantidad de institutos de formación docente en la provincia tiene mucho que ver con una cuestión de localismo. Tuvieron mucha influencia los gobiernos locales: el intendente, el concejo deliberante, las fuerzas vivas de la comunidad (...)* En este proceso toma mucho impulso el reclamo de la comunidad, pero fundamentalmente el uso de la política. Para cualquier intendente conseguir que la provincia creara en su partido un instituto de educación superior es importante. Entonces se fueron agregando y sumando.”

¹⁹ La LFE y la LPE concentraron sus esfuerzos transformativos en el sistema de enseñanza obligatoria, que pasó a durar 10 años. Así, se recortó el nivel secundario a sólo tres años con el denominado Polimodal que se orientó a una enseñanza por competencias, menos científica y humanística. Esta falta de

Recién hacia el año 1999 se aprueban definitivamente los diseños curriculares para la formación de profesores de educación Inicial y EGB²⁰, sin embargo como releva Cardini y Olmeda (2003) ya en el 1997 se encontraban definidos y habían sido llevados adelante en más de diez ISFD como prueba piloto. Por otra parte, la figura del especialista con poder simbólico sobre los docentes se consolidó en esta época a partir de la participación en la Red Federal de Formación Continua (en adelante, RFFDC) que posibilitó que se diversificaran los actores involucrados en la capacitación docente (universidades públicas, universidades privadas, ISFD, institutos privados, gremios docentes), a la vez que significó para estos una ampliación del campo laboral antes inimaginado en base a cierta coerción sobre los docentes que se encontraban compelidos a “reconvertirse”, ya que, “muchas de las acciones propuestas fueron obligatorias y varias de ellas determinantes para que los docentes pudieran conservar sus puestos de trabajo” (Cardini y Olmeda, 2003, p. 67). De esta manera, queda instalada en los modos de trabajo de la carrera docente, la necesidad de realizar capacitaciones con el fin de obtener puntaje acreditable en el sistema y asegurar de esa manera mejores condiciones de acceso, ascenso o permanencia en los cargos. La RFFDC se encontraba organizada en distintos circuitos de formación de acuerdo a áreas disciplinares, niveles y áreas de trabajo (docente o de gestión); los formadores de docentes debían realizar capacitaciones de actualización académica dentro de lo que se llamó Circuito E²¹. Nos interesa destacar en particular dentro de este proceso cómo a partir de esta iniciativa “lo privado vive dentro de lo público”, resultó compulsiva para los docentes que debían “reconvertirse” e instaló de esta manera una cultura individualista en la búsqueda de puntaje con cursos, que, por otra parte, eran mayoritariamente privados:

centralidad de la política curricular de la formación docente puede observarse por las distintas modificaciones de estructura del nivel máximo de gestión que en pocos años cambió varias veces, justamente, de estructura: Dirección Provincial de Formación Docente y Formación Docente Continua, Dirección de Capacitación y Currículum, Dirección de Educación Superior.

²⁰ Aprobados por Resolución provincial 13271/99, sobre la base de los CBC de la Formación Docente de Grado según Resoluciones Nros. 53/96 y 75/98 del CFE. Esta estructura para la formación docente de profesores de 1° y 2° Ciclo de EGB (actual Educación Primaria) fue confirmada mediante Resolución 5118/02, firmada por el Director General de Cultura y Educación, Mario Oporto.

²¹ Hacia fines del año 1996 en la provincia de Buenos Aires se habían realizado 11 cursos destinados a 541 formadores y se esperaba que se ampliara ese número en acciones que se llevarían adelante en los años siguientes (MCyE, 1996. Acciones para la transformación educativa 1994/1996, p. 17). Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002612.pdf> [Última consulta. 20/10/2020].

La red no sólo generó un mercado de cursos, sino que lo convirtió en un negocio de excelentes rentas. Gran cantidad de instituciones privadas –de dudosa calidad– se lanzaron a proponer cursos arancelados, aprobados por la red. Si bien en un primer momento se decía que los cursos aprobados por la red eran totalmente gratuitos, en la práctica los docentes destinaron (y aún destinan) una parte considerable de sus salarios para pagar su capacitación (CTERA, CNTE y otros, 2005, p. 141).

El Diseño Curricular para la Formación Docente de Grado, para el caso de primaria (en adelante, DCFDG) en el año 1999 quedó conformado por tres años, a diferencia del Magisterio Normal y su modificatoria según Plan Rothe (5 años), Profesorados de Educación Elemental (2 años), de Maestro de Educación Básica (4 años). En esos tres años se veían tanto los contenidos pedagógicos, como los disciplinares y aquellos contenidos propios del quehacer profesional que se realizaban en el segundo cuatrimestre del tercer año de la carrera²². Así como los docentes debían “reciclarse” para estar en consonancia con lo que la reforma del sistema solicitaba, los ISFD también tuvieron que pasar por instancias de validación y, para ello, debían elaborar un Proyecto Educativo Institucional (PEI) enmarcado en los nuevos diseños curriculares. Así, eran evaluados a partir de estos con el fin de alcanzar la acreditación de los institutos formadores, constituyéndose como un requisito para su supervivencia (Marzoa, Rodríguez y Schoo, 2013, p.10). En este punto en particular puede dimensionarse el cambio de orientación de las políticas públicas para el sector, en tanto “las políticas inauguradas en el período pusieron al Estado en la posición de Estado evaluador de un mercado desorganizado e inorgánico de unidades educativas individuales, a efectos de incluirlas o no en el mercado de ofertas acreditadas, a partir de parámetros de demanda de calidad” (Davini, 2015, p.65). Este proceso de acreditación fue entendido en su sentido neoliberal de ataque a la educación pública y a las condiciones del trabajo docente, por lo tanto, como coercitiva, y produjo una gran reacción dentro de los trabajadores docentes (Duhalde, 2019), por lo que ya con el cambio de la LEN en el año 2006 se revirtieron los dictámenes desfavorables realizados durante la vigencia de la LFE (1993).

²² Cuando algunos de nuestros entrevistados se refieran a un “antes” en la formación docente suelen referirse a este plan de estudios, con excepción de Regina quien además refiere el plan de 1972.

Los procesos sociales y políticos post-crisis del 2001²³ plantearon otro escenario para repensar la educación y, si bien, se rompió con los organismos internacionales de crédito y, con ello, se alcanzó cierta autonomía para realizar cambios sin regulaciones externas, según Vior y Más Rocha la nueva Ley Nacional de Educación del 2006 (en adelante, LEN), no alcanza a cambiar aspectos centrales instalados como lógicas políticas y de gestión. Entre otras, la estimulación “por acción o por omisión” de la oferta educativa privada, la continuidad de la política de ‘ministerio sin escuela’²⁴, la centralidad de los especialistas o expertos y las pseudos consultas democráticas” (2009, pp.43-45).

LFE (1993) y LEN (2006) representan dos momentos significativos de la historia reciente para el sistema educativo argentino en tanto aparecen bien diferenciados ideológica, política y económicamente, de tal manera que desde lo discursivo se proponen como contrapuestos, sin embargo, existen líneas de continuidad a nivel nacional como la descentralización que no llegó a modificarse y que conlleva a una distinción en los diseños curriculares de las jurisdicciones para todos los niveles educativos. Hacia el interior del sistema de la provincia de Buenos Aires podemos señalar la persistencia de la necesidad de capacitación continua y con puntaje, no ya para garantizar el puesto laboral en riesgo, sino para encontrarse mejor posicionados en cada uno de los listados empleados para obtener cargos docentes. A partir de la creación en el año 2007 del Instituto Nacional de Formación Docente (en adelante, INFOD) se realizan acciones en busca de darle mayor unidad al sistema formador, pero sin modificar el carácter descentralizado y jurisdiccional adquirido durante la LFE (1993). Según Menghini (2009) “el INFOD no nació como demanda de las bases, sino como estrategia política para aglutinar las regulaciones relativas a la formación de docentes y asegurarse el control en ese campo” (p.182). En ese sentido, el autor señala que se continúa con la estrategia de concertación política, propia de las formas de gestión

²³ Durante el corto gobierno de la Alianza, se llevó adelante un proyecto para la formación docente denominado “Polos de desarrollo” en el marco del Programa Nacional de Formación Docente conducido por Edith Litwin que buscó, entre otras cuestiones, la articulación de los institutos de formación con las escuelas, las universidades y organismos locales; dentro de esta política de incidencia institucional se organizaron 80 nodos en todo el país. Nuevamente, el contexto social, político y económico desfavorable desarticuló el programa (Porta y Aguirre, 2017).

²⁴ Parte importante de las reformas enmarcadas en la década del noventa incluyeron la descentralización de escuelas e institutos que dejaron de ser nacionales, de manera que el Ministerio de Educación carece a partir de entonces de poder directo de acción sobre las instituciones del sistema educativo (Brovelli, 2003, Feldfeber e Ivanier, 2003).

neoliberales, y no de gobierno democrático del sistema formador, en tanto se convoca a discutir aspectos operativos de segundo orden cuando las decisiones y orientaciones centrales se encuentran ya determinados por el cuerpo de especialistas del instituto que se organizan en áreas tales como Desarrollo institucional, Proyectos de Mejora Institucional, Desarrollo Curricular e Investigación Educativa Menghini (2009). Las acciones conllevan a la desaparición de la RFFDC y la puesta en marcha de distintas acciones de capacitación: Ciclo de Formación de Directivos, Visitas de estudio al exterior, Acompañamiento a docentes noveles, Postítulos, entre otros²⁵ (Misuraca, 2009). Sin embargo, una de las acciones referidas a la formación permanente más ambiciosa por el alcance y por los acuerdos logrados con el gremialismo se vincula con el acuerdo paritario del año 2013 que dio lugar mediante Resolución del CFE 201/13 al Programa de Formación Permanente Nuestra Escuela²⁶. El fin de la RFFDC en provincia de Buenos Aires, particularmente, estuvo vinculado con el fortalecimiento de los Centros de Investigación Educativa (en adelante, CIE) con la conformación de los Equipos Técnicos Regionales, a cargo de la formación permanente, oficial, gratuita y con puntaje a partir del año 2006.

Respecto de la revisión de los planes de estudio para la formación de profesores de educación primaria, el INFD realizará, entre varias acciones, dos documentos que orientan la organización curricular en el marco de la LEN (2006); se trata de los “Lineamientos Curriculares para la formación docente inicial” y las “Recomendaciones Nacionales para la elaboración de Diseños Curriculares-Profesorado de Educación Primaria”, ambos del 2007. En estos documentos se perfila un docente que en las consideraciones de Insaurralde y Agüero presenta recurrencias con las concepciones de la LFE (1993):

Si analizamos las concepciones explícitas e implícitas que se sostienen sobre el profesor en los ‘90 y post ‘90, encontramos recurrencias en torno a: la formación de saberes y competencias y desempeño del profesor; la concepción de los

²⁵ Una de ellas refiere a la formación en alfabetización inicial. Desarrollamos este tema en capítulos siguientes.

²⁶ Referido al alcance y extensión de estas propuestas de capacitación entre los docentes señalamos, por caso y dado que tuvimos una participación en la gestión inicial, que en la primera semana de inscripción del Postítulo Superior en Alfabetización Inicial se tuvo un total de 9196 inscriptos, distribuidos en forma dispar entre todas las provincias del país, 1592 pertenecían a provincia de Buenos Aires y, de ellos, 29 eran Profesores de Lengua y Literatura (y denominaciones afines) que se desempeñan como formadores en Profesorados de Educación Primaria. la inscripción se extendió hasta alcanzar 13 mil inscriptos para la primera cohorte (Fuente: Archivo personal).

contenidos y la concepción personalista de la formación de los docentes (2009, p. 211).

Las autoras, explican también continuidades respecto de la organización de *campos* en los que se agrupan los *contenidos formativos*: campo de la formación general, de la formación especializada y el de la orientación en DCFDG y formación general, formación específica y formación en la práctica profesional según las orientaciones del INFD (áreas coincidentes en el Diseño Curricular para la Formación Docente Primaria de provincia de Buenos Aires, en adelante DCFDP); a su vez en ambos se establece la centralidad del campo de la práctica docente como eje vertebrador. Quizás la diferencia más notoria según relevan las mismas autoras entre las dos orientaciones para la formación docente reside en el alcance del perfil docente: mientras en la LFE (1993) sólo se esperaba el “eficaz desempeño”, claramente desde una posición tecnicista, en la LEN (2006) se los considera “profesionales con autonomía”. De todas maneras, para Insaurralde y Agüero estas diferencias no alcanzan para afirmar que se ha operado un cambio profundo en la política de formación docente, sino tan sólo un “enmascaramiento”:

Otra característica común es que ambas mencionan procesos de consulta a todos los implicados, cuando en realidad no fueron otra cosa que acciones de “pseudo-participación”. Como diría Alicia De Alba (1995) en la crisis del currículum se impone la racionalidad técnica, que muestra sus límites en el discurso y en sus escasos alcances en el desarrollo curricular (Insaurralde y Agüero, 2009, p.230).

Casi ocho años después del DCFDG (1999), entonces, se realiza una nueva reforma del sistema formador de la provincia de Buenos Aires aún vigente mediante Resolución N° 4154/07 que aprueba el Diseño Curricular para la Formación Docente de Educación Inicial y Primaria. Esta última intervención lleva a las carreras de profesorado de inicial y primaria a cuatro años, contra los tres de la estructura vigente en el ciclo político anterior. Cabe destacar, sin embargo, que estos diseños curriculares se definieron y estructuraron antes de que se publicaran los documentos del INFD que ya referimos, por lo que las características que estos asumen distan notablemente en lo que respecta a la didáctica específica de la que nos ocupamos en esta tesis. Como señalamos anteriormente esto se vincula con las características propias de la jurisdicción que la lleva a tomar rápidamente decisiones centralizadas que la posicionan como pionera en reformas, tal como ocurrió durante la LFE (1993). Además, con la distribución de poder entre distintos grupos de especialistas de manera que, aún,

compartiendo aquellos lineamientos generales mencionados por Insaurralde y Agüero (2009), en lo que respecta a la didáctica específica que nos ocupa, presentan diferencias notables en relación con los enfoques didácticos que sostienen la gestión nacional y la gestión provincial y, que empleados en forma corporativa, no hace viable la convivencia de distintos grupos de especialistas en la misma agencia estatal.

Nuestra tesis busca situarse en el marco de esta última reforma educativa respecto de la formación docente para los profesores de educación primaria en el marco de los ISFD de la provincia de Buenos Aires, para comprender cómo entienden los formadores la enseñanza de la lengua y la literatura, la escritura y la lectura en medio de los cambios históricos del sistema educativo, que en tanto institución social, no puede ser entendida solamente en un corte sincrónico, sino dentro de una *co-construcción cotidiana* emergen aspectos *de larga duración y de continuidad relativa* (Rockwell, 2010) que hacen a la cultura y a la disciplina escolar lengua y literatura, como veremos en el capítulo 3. En ese sentido, también recuperamos en la segunda parte de nuestra tesis los trabajos de Justa Ezpeleta en torno a las reformas educativas (2004a, 2004b, 2005) en tanto nos permiten pensar algunos problemas específicos de organización institucional que inciden en el desarrollo curricular en medio del despliegue del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje.

CAPÍTULO 2

Currículum y formación docente

Como reseñamos en el apartado anterior, existe una vasta producción académica en el abordaje de cómo se ha ido conformando la formación docente desde la perspectiva de la política educativa. Los planes de estudio del magisterio, como parte de esas políticas, sufrieron cambios importantes en cuanto incorporación de materias y, también, en la estructuración y duración de los años de formación. En ese sentido, abordar la relación entre políticas educativas públicas, los estudios sobre didáctica y currículum y sobre las disciplinas escolares parece un camino necesario para comprender y precisar nuestro objeto de estudio.

Díaz Barriga y García Garduño (2014) citando a Hernández Ruiz (1972) señalan que hasta la década del '60 los sistemas educativos de América Latina funcionaban en torno a un plan de estudios que “cabía en una hoja de papel” (p.10) y no desde una perspectiva curricular; a su vez, la influencia dominante provenía de la pedagogía francesa y española de inspiración filosófica humanística y los tratados educativos se centran en aspectos didácticos. Será a partir de la Alianza por el Progreso y la presencia de agencias internacionales, particularmente de la OEA, que responden a intereses norteamericanos, cuando ingresa a la región el pensamiento educativo anglosajón propiciado por la traducción -y difusión hacia los departamentos educativos de distintos países- los libros sobre *currículum por objetivos*²⁷. Estas producciones son de claro corte tecnicista como los de Tyler (1958), Taba (1962) y Bloom (1956), bajo la premisa de la modernización de los sistemas educativos que respondía al ideario desarrollista. También, los autores explican que América Latina poseía ya una tradición propia de pensamiento pedagógico²⁸ y que este ingreso produjo que se desarrollen procesos de reflexión educativa que tuvieron distintos derroteros entre quienes adoptaron una postura tecnicista, quienes propiciaron una hibridación y quienes señalaban que el contexto contradictorio permitió afianzar líneas específicas del pensamiento latinoamericano.

²⁷ Feeney (2014) argumenta sobre la preeminencia que para la época tuvieron editoriales tales como Paidós, Kapelusz, Troquel, El Ateneo y Losada. Estas editoriales contaban con el apoyo económico del Centro Regional de Ayuda Técnica, perteneciente al Departamento de Estado de EEUU en pos de solventar las traducciones. También contaban con aportes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE, y de la Fundación Ford (p.17).

²⁸ Sólo por nombrar algunos: Paulo Freire (1970), Jesualdo Sosa (1968), Mariátegui (1975).

Distintas tradiciones críticas y poscríticas han realizado sus propias definiciones de currículum, pero lo que hace posible pensar en una definición que sea operativa para nuestra tesis es el hecho de situar la mirada en lo que ellas tienen en común. Según Feldman y Feeney (2016) se trata de que el currículum en estos estudios es conceptualizado como una *construcción histórica y cultural*, que por lo mismo constituye una *configuración dinámica* debido a las diversas maneras en que se articulan el campo educativo, la sociedad y el estado. De esta manera, no es posible una definición acabada y definitiva porque depende de las estrategias de clasificación, control y gobierno propias de cada país (Goodson, 2006). Como construcción social e histórica, posee a su vez niveles macropolíticos vinculados a las acciones del estado como árbitro de disímiles intereses sociales y micropolíticos en tanto busca regular las prácticas educativas a nivel local (Van Den Akker, 2004)²⁹. Dentro de este marco general, para nuestra tesis son los trabajos de Alicia de Alba (1995, 2012) los que nos proporcionan elementos para una articulación conceptual que nos permite situar los aspectos particulares de nuestro objeto de estudio, por lo que nos dedicamos a explicar detenidamente sus aportes en el capítulo 5. En el presente, tomamos aspectos centrales desde otros aportes teóricos.

Para el caso de Argentina, son los trabajos de Silvia Feeney (2007, 2014) los que explican cómo se sucedió el desarrollo de la perspectiva curricular. Señala la autora como inicio de este campo el final de los años cincuenta y los años sesenta, momento en el que convergieron dos movimientos: por un lado, la modernización del estado y la creación de organismos técnicos de planificación nacional y, por el otro, la profesionalización del campo educativo con la aparición de especialistas de titulación universitaria con la creación de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (UBA), quienes paulatinamente se distancian de la formación tradicional de los profesores al tiempo que se produce la irrupción de la teoría curricular anglosajona. Es en este contexto cuando se da la creación de los ISFD. Con ello, se plantea, a su vez, la necesidad de la renovación teórica de la pedagogía, mediante un fuerte ingreso de las teorías de Piaget. Según estudian Caruso y Fairstein (1997) y Ribeiro (2013) los trabajos de Piaget tendrán dos formas de integrarse al pensamiento educativo en nuestro país: la apropiación realizada por parte del escolanovismo sitúa la importancia del lugar de *la actividad para la construcción de los*

²⁹ Como ya anticipamos, en nuestra tesis tomamos principalmente los aportes de la línea teórica del currículum mexicana, con Alicia de Alba y que desarrollamos en el capítulo 5.

conocimientos que se integra a sus ideas fundantes (*libertad, individualidad, vitalidad, colectividad*) en las propuestas didácticas; en tanto la “pedagogía por objetivos”, es decir, el tecnicismo de las reformas modernizadoras situarán en un lugar privilegiado a la teoría de los estadios evolutivos del desarrollo de la inteligencia, ya que esta les permitía contar con una referencia teórica prestigiosa avalando la definición de los objetivos y la selección y secuenciación de los contenidos³⁰. Estas apropiaciones tempranas marcan la ductilidad de la teoría piagetiana para integrarse también a partir de la década del noventa al “saber hacer” de la educación por competencias, relocalizada en los años dos mil en los “quehaceres” del lector y del escritor (Perla, 2020), propio del dispositivo prácticas del lenguaje. La autora retoma los planteos de Palamidessi y Feldman (2003) para quienes la noción de currículum de esta época se corresponde con un enfoque racional que propone una metodología general opuesto al hasta entonces consagrado plan de estudios o programa de enseñanza que situaba la centralidad de la materia u objeto de estudio. Y es a partir de este momento en el que se legitima la división del trabajo pedagógico entre especialistas en currículum y los docentes dedicados a implementarlo didácticamente. A su vez, un grupo de didactas cordobesas (Edelstein, Coria, Saleme, Barco, entre otras) desarrolló una posición crítica al tecnicismo tomando los aportes, justamente, de perspectivas críticas del currículum como los de Apple, Giroux, Popkewitz, Young, Kemmis y Grundy; desde allí denunciaban la imposibilidad de la neutralidad pedagógica y concebían a la didáctica como estrechamente vinculada al quehacer en el aula. Con la irrupción violenta de la dictadura militar el perfil técnico e instrumental cobrará nuevo brío, ya que se cancelan estos debates con el exilio de varias figuras relevantes del espacio pedagógico y al mismo tiempo se permite la permanencia y expansión de los especialistas ministeriales, también, las editoriales siguen traduciendo y ofreciendo bibliografía de corte tecnicista. Posteriormente, luego del retorno democrático, comienzan a editarse y a cobrar

³⁰ En ese sentido, releva Manocchi (2010) la presencia del piagetismo en documentos curriculares de la década del ‘70 y ‘80: “Hasta los siete u ocho años, afirma el currículum de 1970 siguiendo un estudio de Piaget, el único lenguaje del niño -en tanto comunicación con los demás- es el lenguaje de gestos, movimientos y mímicas. Y lo emplea en su actividad fundamental: el juego. Luego de esta edad pierden terreno las expresiones egocéntricas y puede iniciarse en etapas superiores de la conversación. Es en los primeros tiempos de la escolarización que se ‘establecen las bases de su aprendizaje al aprender a escuchar a los otros y al reemplazar los gestos con las palabras’ (p. 10). En la etapa inicial del aprendizaje de la lectura y escritura, ‘la enseñanza debe ser un juego ordenado y sistematizado para el cual no existe un método excluyente y perfecto de enseñanza, pero su elección -cualquiera sea- debe respetar el desarrollo psicológico del niño partiendo de lo concreto a lo abstracto y de lo sencillo a lo complejo’ (p. 11) En este punto, no es necesario aclarar las grandes similitudes con el Diseño Curricular de 1981” (Manocchi, 2010, p. 139).

relevancia dentro del pensamiento pedagógico nacional autores provenientes de las tradiciones críticas como Bernstein, Young, Apple y Giroux (Feeney, 2014, pp.20-22). Un hito importante en lo concerniente al desarrollo curricular en nuestro país lo constituye el trabajo realizado por Susana Barco en la Universidad del Comahue quien encabeza un proceso de investigación-acción con metodologías cualitativas para el diseño curricular participativo de la carrera Técnico Universitario en Forestación. Señala Feeney:

Se pasa de la lógica de plan de estudios a una lógica de currículum que incluye la consideración de los estudiantes en sus posibilidades y dificultades de realizar aprendizajes diversos y contempla las necesidades de inserción laboral. Estas acciones produjeron un debilitamiento en los límites estrictos de los campos disciplinares, generando enmarcamientos menos rígidos. La recontextualización producida no fue un trámite fácil sino más bien de disputas de poder, intereses sectoriales, concepciones de conocimiento que se pusieron en juego generando acaloradas discusiones interclaustrales (Feeney, 2014, pp.24-25).

Lo que nos interesa destacar de esta experiencia en relación con nuestro objeto de estudio es la distancia entre una reforma curricular tecnicista, más allá de las declaraciones de participación democrática porque se realizan “consultas”, y una reforma curricular que pone a discutir de manera efectiva a los actores involucrados sin dar por cancelado de manera anticipada ningún debate. Es decir, una reforma curricular que desee ser democrática y participativa podría referenciarse en esta experiencia concreta en nuestro país. Como señalamos en el apartado anterior, no sería el caso de las dos reformas curriculares para la formación de profesores de educación primaria vinculadas a las leyes nacionales y provinciales de educación del período neoliberal y posneoliberal en la provincia de Buenos Aires (DCPFDG, 1999 y DCFDP, 2007), en lo que respecta al menos al área históricamente destinada a la disciplina escolar lengua y la literatura. Estos cambios curriculares sostienen la división del trabajo pedagógico como modelo y en ese punto, tienen una fuerte impronta tecnicista. Es a partir de la LFE (1993) que se consolida el formato curricular de carácter extensivo que continúa en LEN (2006), esto es una característica que podemos encontrar tanto en DCPFDG (1999) como en DCFDP (2007). Se trata de documentos extensos, complejos y de baja integración que incluyen contenidos pormenorizados, enfoques, propósitos, recomendaciones metodológicas, pautas de evaluación que, de conjunto, buscan incidir en las formas de actuación docente (Feeney, 2014). La complejidad que conlleva tal formato para el trabajo cotidiano docente consiste en la necesidad de tener modelos de

aplicación que, por lo general, se obtienen de capacitaciones oficiales o privadas. En el caso de las reformas de la década del '90, además, se introducen bajo el nombre "contenido" no solo los temas formalizados (contenidos conceptuales), sino aspectos que en la tradición nacional se ubican en lo metodológico (contenidos procedimentales) y en lo axiológico (contenidos actitudinales), de tal manera que los docentes debieron aprender a reconocer, o en el mejor de los casos a adaptar, más frecuentemente, la disposición que se ofrecía en el Módulo 0³¹ para diseñar y volcar en las planificaciones sus propuestas de aula. En la formulación de estos contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales pueden entrecruzarse de manera confusa a causa de la maraña de nuevos temas y abordajes disciplinares (del área disciplinar que nos interesa) los ecos del Informe Delors (1997) antes reseñado. Por otra parte, señala Feeney (2014) que en estas reformas pueden encontrarse distintas tradiciones en torno a la manera de concebir el currículum: según la tradición didáctica, con un paulatino viraje desde concepciones tecnicistas hacia la incorporación de nuevas líneas que aportan a la enseñanza, como ser "el pensamiento del profesor"; según la tradición de las disciplinas que enfatizan los saberes sustantivos de cada uno de los campos del saber a manera de

³¹ Una serie de estudios en torno a la configuración de la lengua y la literatura en los CBC (1995) dan cuenta de su incidencia en el sistema educativo respecto de los cambios que se promovieron. Herrera de Bett (2008) reseña los hallazgos de una investigación realizada junto a su equipo de cátedra en la Universidad Nacional de Córdoba en la que releva la relación existente entre las reformas curriculares, la formación docente y el mercado editorial, señalando que "los textos para maestros y profesores producidos por las editoriales instauran un sistema de control en la dinámica de los procesos de reforma dado que, generalmente, acompañan las regulaciones del conocimiento oficial y muestran los nuevos encuadres bajo los cuales se ordena el saber que se deberá enseñar en las escuelas". Por lo tanto, "el mercado establece una conexión inmediata y presuntamente eficaz entre las políticas de reforma y las escuelas cuyo impacto hemos estudiado en este proyecto" (p. 79). Por su parte, Riestra (2010) también aborda los vínculos de los cambios curriculares con el mercado editorial a propósito de las orientaciones disciplinarias que trajo la reforma educativa y curricular de los noventa, uno de los cuales puede relevarse en los manuales escolares que comenzaron a destinar espacios marginales para "la reflexión metalingüística", construcción que refería a la enseñanza de los contenidos gramaticales y que fuera introducida en 1995 con la oficialización de los CBC (1995). Battistuzzi (2011) centra su atención en las estrategias de legitimación de los CBC (1995) de la Ley Federal de Educación (1993) para el área de Lengua, por medio del análisis de las intervenciones de especialistas que habían participado de su elaboración y otras efectuadas en uno de los paneles del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura, evento que ofició de presentación de dichos lineamientos curriculares. Por otro lado, Navarro (2014) sitúa su análisis en la oralidad en cuanto contenido prescripto en los CBC (1995) para todos los niveles de enseñanza e indaga cómo este no aparece acompañado con orientaciones didácticas, por lo que resulta un saber poco transitado en las prácticas de enseñanza del área. La autora señala que dicha prescripción fue realizada "por especialistas de las Ciencias del Lenguaje que se configuraron como agentes que deliberadamente propusieron contenidos de enseñanza, precisaron sus motivaciones y finalidades y organizaron su progresión en la enseñanza de los niveles primario y secundario" (p. 116). Asimismo, explica que estas propuestas se sistematizaron en los CBC de 1997 para el nivel secundario y, mediante su cotejo con una serie de entrevistas que efectúa a docentes sobre sus modos de trabajar con la oralidad, argumenta que "aunque los enseñantes entrevistados consideraron que la enseñanza de la oralidad es fundamental, no pudieron formular claramente las intenciones que la guían, ni métodos explícitos para el desarrollo de la capacidad discursiva-textual oral de los estudiantes, como tampoco criterios claros de evaluación" (pp. 116-117).

plan de estudios que buscan incidir en la escuela. Así, los expertos se posicionan en cada una de ellas en agentes indispensables para la estructuración de los documentos; y, finalmente, la emergencia de una nueva tradición constituida por las didácticas específicas que buscan “estrategias didácticas alternativas al conductismo (...) sustentado en principios de orden epistemológico y psicológico” (Feeney, 2014, p.35). La autora explica que estos principios actúan en la definición de contenidos en tanto los saberes a incluirse en los currículos, pues ya no se legitiman a partir de su valor social, sino por su importancia hacia el interior del campo del saber o bien por su papel en el “desarrollo cognitivo de los sujetos”. Asimismo, argumenta que otro aspecto central que ingresa con la reforma de los noventa, y que persiste hasta nuestros días, consiste en que “[se] avanza sobre decisiones ligadas a la enseñanza a nivel áulico, tradicionalmente propias del campo de decisiones docentes” (Feeney, 2014, p.36) Es este punto en particular el que cobra relevancia con el currículum de los años 2007-2017 en el área de prácticas del lenguaje para la educación primaria que no sólo prescribe un cambio en el objeto de enseñanza, sino que indica de manera exhaustiva las acciones que deberá realizar un maestro para “facilitar” un entorno que permita la construcción de un saber letrado.

Dentro de la perspectiva crítica del currículum resulta relevante para nuestro objeto de estudio el trabajo de Suárez (1995) porque sitúa su interés en el currículum de formación del magisterio como constituyente de un espacio social y cultural socializante en el que “confluyen, colisionan o se negocian diversas representaciones acerca de lo que es ser docente, cuáles son o deberían ser sus *prácticas pedagógicas razonables o legítimas*” (Suárez, 1995, p.59, destacado en el original). Esta conceptualización que realiza el autor resulta interesante en tanto señala, en nuestro caso, al DCFDP (2007) como texto que prefigura cuáles serían las prácticas legítimas de los profesores de educación primaria y, en ese sentido, podemos comprender las diversas tensiones que les producen a los formadores las orientaciones actuales para la didáctica específica, en cuanto prefiguran cómo debe ser un docente del dispositivo prácticas del lenguaje. Suárez (1995), además, recupera la categoría de *dimensiones formativas* proveniente de la etnografía educativa (Rockwell, 1981; Rockwell y Mercado, 1989)³². Su interés se

³² Rockwell y Mercado explican en tal sentido: “Se puede concebir al contenido formativo como una serie de dimensiones o ejes que atraviesan toda la organización y las prácticas institucionales de la escuela. El contenido específico que se transmite implícitamente en cada dimensión se encuentra en diferentes acciones, situaciones u objetos de la experiencia escolar. El conjunto de prácticas y de interacciones que se da en la escuela involucra tal variedad de contenidos” (Rockwell y Mercado, 1989, p.

centra en comprender cómo se produce la “configuración subjetiva del magisterio como grupo social y ocupacional” (Suárez, 1995, p.58) y sitúa para el magisterio una serie de dimensiones formativas particulares. En primer lugar, sitúa en ese proceso al currículum prescripto en tanto mandato oficial que contiene una serie de valores y conocimientos seleccionados arbitrariamente que responden a intereses políticos y culturales de grupos sociales poseedores de una relación de poder favorable para establecerlos. Entender estos recortes arbitrarios como política pública permite que se legitimen de manera que, en tanto se orientan a disciplinar a los docentes a ciertos órdenes de significado y principios normativos, pueden considerarse una “política de la subjetividad y de la identidad”. Expresa el autor:

El discurso y el saber corporificados en el currículum pretenden trazar los márgenes del mundo significativo en donde cobran existencia, se relacionan y se conducen los sujetos, y al mismo tiempo, intentan borrar o marginar otros mundos, otros significados y otros sujetos posibles (Suárez, 1995, p.60).

Sin embargo, el currículum en acción-es decir, la prescripción en relación con los sujetos de la formación- traduce y selecciona este mensaje oficial, validando y legitimando “ciertos contenidos y fragmentos culturales y simultáneamente, [procede] desacreditando otros” (Suárez, 1995, p.60). Otra dimensión formativa se encuentra constituida por los aspirantes al magisterio y los docentes formadores del profesorado quienes son los actores del currículum, quienes lejos de ser concebidos como receptores pasivos y ejecutores de decisiones arbitrarias de grupos de poder, son quienes realizan una apropiación activa, interpretando y oponiendo otras lecturas “cargadas de sentidos que algunas veces alteran y resisten, y otras, confluyen y refuerzan la interpelación del currículum prescripto” (Suárez, 1995, p.61). Se trata, entendemos entonces, de considerar a los sujetos del currículum ejerciendo una “intervención productiva” sobre un horizonte de prescripción, lo que significa situarlos como grupo que detenta asimétricamente determinada porción de poder social. En ese sentido, ambas dimensiones parecen estar intrincadas, ya que no estarían entendiendo al currículum como parte de un “aparato ideológico del estado” a la manera de Althusser (1970) que no permite agencia, sino que son los sujetos del currículum quienes, interpelados por esta norma oficial, deciden en la práctica cotidiana qué aspectos dialogan con lo que

3). Las autoras señalan que esas dimensiones son: la estructura de la experiencia escolar, la definición escolar del trabajo docente, la presentación del conocimiento escolar, la definición escolar del aprendizaje, la transmisión de concepciones del mundo.

creen como necesario y valioso para desarrollar su trabajo y cuáles no. Otra dimensión formativa del magisterio es la relación que se establece entre la teoría y la práctica pedagógica. El currículum de formación de maestros incorpora a los aspirantes dentro de un universo discursivo que presenta como válidas y legítimas ciertas concepciones de teoría y de práctica, y consecuentemente el papel que se le asigna al docente en la división social del trabajo pedagógico. Suárez, argumenta que la estructuración deductiva de los diseños de formación coloca a la práctica como “campo y momento de aplicación de la teoría pedagógica” con lo que la teoría adquiere “un nítido sesgo normativo, prescriptivo y anticipatorio de la acción a desarrollarse” (1995, p.62). De esta manera, esta dimensión formativa permite incorporar y naturalizar en la subjetividad docente la división del trabajo pedagógico entre los especialistas y los maestros en ejercicio, reforzando una relación de saber/poder. Por ello, el autor considera que el proceso de aprendizaje práctico viabilizado en las prácticas o clases de ensayo y la residencia constituye la dimensión formativa central de todo el proceso que actúa como corolario de todas las dimensiones que, a la vez, constituyen al maestro. El trabajo de Suárez (1995) resulta un aporte significativo para nuestro objeto de estudio por la concepción del currículum de formación del magisterio como producto de acciones de poder asimétricas entre diversos sujetos y grupos sociales, a la vez que nos permite comprender la relación entre prescripción y agencia de los formadores y los aspirantes a la docencia y finalmente, cómo la organización del currículum de formación garantiza la aceptación de la distancia jerárquica entre especialistas y docentes en ejercicio. Todos estos elementos permiten comprender las múltiples tensiones que se presentan entre las regulaciones oficiales, la práctica cotidiana en las escuelas e ISFD, así como la complejidad de los dispositivos de formación entendidos no ya como planes de estudio, sino como *currículum de formación de subjetividades*.

Respecto de los estudios que aportan a nuestra tesis referidos al currículum y la formación docente resulta un antecedente insoslayable en la producción académica local la tesis doctoral de Noralí Boulan (2019), porque centra su estudio en el mismo DCFDP (2007), aunque deteniéndose en las perspectivas pedagógicas que sustentan el marco curricular desde el Análisis Político del Discurso (APD) que le provee de herramientas conceptuales para sus abordajes tales como *discurso hegemónico*, *significante vacío*, *articulación*, entre otras. Desde este horizonte conceptual y a través del análisis documental y de entrevistas a quienes tuvieron distintas responsabilidades en su estructuración busca comprender cómo el DCFDP (2007) interpela a los docentes en

formación. A su vez, y apoyándose en el marco conceptual aportado por el APD, la autora entiende “interpelación” no desde una visión althusseriana, para la cual el sujeto estaría producido pasivamente por las estructuras, sino que entiende que las mismas estructuras poseen una falla en la que se aloja la agencia del sujeto en un proceso articulador abierto en el que va asumiendo diferentes posiciones identificatorias. Boulan (2019) retoma en su investigación el concepto de “posición docente” (Southwell, 2008, 2013) para dar cuenta de “la configuración de identidades docentes como procesos siempre precarios y contingentes”, en la que los docentes son sujetos activos que reconstruyen las situaciones en relación con otros de una manera “contingente y no previamente establecida” (Boulan, 2019, p.84). Esta categoría permite señalar los procesos nunca predeterminados ni fijados donde los docentes disputan y reformulan los sentidos de las políticas públicas. Estos aportes de Southwell, retomados por Boulan resultan centrales para nuestra tesis en tanto nos permite comprender la *posición docente identificatoria* que asumen los formadores conformados según el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje, que denominamos *posición exegética*, a partir del análisis realizado a las entrevistas y que se encuentra desarrollado en el capítulo 8 de nuestra tesis.

La autora realiza un recorrido sobre diversas concepciones del currículum, para situarse particularmente en las definiciones de Tomas Tadeuz Da Silva (1998) quien explica que en el currículum pueden observarse las huellas de las luchas entre saberes dominantes y subordinados, luchas de significados para producir “efectos de verdad” que producen “identidades sociales particulares” y destaca que en definitiva “Para da Silva, la identidad es una construcción histórica, una relación y un posicionamiento” (Boulan, 2019, p. 79). También, retoma los aportes de Alicia de Alba (1995) -a quien consideramos para nuestra tesis de manera particular y cuyos aportes retomamos más adelante, como ya anunciamos- quien define al currículum como:

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. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal.

Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación (De Alba, 1995, p.60).

Más adelante Boulan (2019) recupera otras distinciones teóricas de la autora referidas a los *sujetos sociales del currículum*, quienes poseyendo conciencia histórica de pertenencia a un grupo social imprimen a sus intervenciones una direccionalidad propia del proyecto social que sustentan. Estos sujetos sociales intervienen en distintas instancias del currículum: los sujetos que operan imprimiéndole determinadas orientaciones como ser las iglesias, el empresariado, el mismo estado son definidos como “de la determinación curricular”; los sujetos que le dan forma y estructura textual de acuerdo a aquello que fue determinado son definidos como “de la estructuración curricular”, dentro de este grupo se encuentran los expertos, los técnicos ministeriales, los equipos de curricularistas. Finalmente, De Alba (1991) considera que “los sujetos del desarrollo curricular” son los docentes y estudiantes que cotidianamente retraducen el currículum pues le imprimen diversos significados y sentidos. Esta deconstrucción llevada adelante por de Alba (1991) permite comprender las distintas agencias y cómo estas encarnan esas luchas por hegemonizar o resistir los sentidos del currículum. Finalmente, señala que estas distintas formas de conceptualizar el currículum, su desarrollo, implementación y evaluación pueden ser entendidas como “configuraciones discursivas hegemónicas” siguiendo a Laclau y Mouffe. Es a partir de este concepto que la autora recorre otros momentos de la formación docente atendiendo a cómo interpelan al sujeto docente. En ese sentido, entiende que la concepción modélica del currículum promovida por el tecnocratismo a mediados del Siglo XX permitía la legitimación y exclusión de determinadas prácticas, definiendo y distinguiendo roles desde el saber-poder: desde los expertos y funcionarios, pasando por los distintos estamentos del gobierno escolar, hasta los docentes que en esa visión carecían de poder de producción social y pedagógica válida; consecuentemente, esta configuración discursiva hegemónica interpela a los docentes como “sujetos de aplicación” (Boulan, 2019, p.82) desde el carácter prescriptivo/normativo del currículum que se relacionaría con lo que de Alba denomina “mito”, esto es, requerir “fieles seguidores” que lo incorporen de manera acrítica y mecánica confiando en la eficacia técnica. Esta visión del currículum requiere de la puesta en marcha de procesos de evaluación estandarizada, cuestión que aparece recurrentemente desde la tercerización de la formación docente en 1969. Boulan (2019) contrapone a esta visión tecnocrática del currículum las perspectivas postestructuralistas de Pinar, Cherryholmes, Casimiro Lopes, entre otros, desde los

cuales se efectúa un distanciamiento también de las posiciones críticas del currículum en tanto estas se encuentran “paralizadas en la reproducción” y, al igual que las posturas tecnocráticas, desconocen la agencia de los sujetos y “aún con sus distancias conceptuales, ambas corrientes presuponen que el currículum cumple con la función de distribuir conocimientos ajenos al sujeto, en pos de insertarlo en una cultura determinada y, en tanto tal, en un proyecto social” (Boulán, 2019, p.103). En cambio, desde una perspectiva postestructuralista (lo que significa también posmoderna y deconstructiva), se entiende el campo curricular según su conformación como práctica discursiva, política y culturalmente contextualizada que se legitima a partir del valor de verdad del momento histórico en el que se inscribe³³. En ese sentido, no serían tan importantes la selección de los contenidos curriculares, sino los intereses que produjeron esa selección y no otra. Boulán (2019) retoma las propuestas de Cherryholmes quien señala la necesidad de que los sujetos empleen lo que denomina el autor “estrategias pragmáticas críticas” tales como lectura, interpretación, crítica, comunicación, evaluación del ejercicio y los efectos de poder. Esto se vuelve necesario ya que los discursos (y el currículum lo es) surgen de una posición de poder y poseen a su vez el poder para determinar lo que es bueno, correcto y aceptable, pero en cuanto discurso desde la perspectiva del APD no constituye una totalidad cerrada, sino que requiere de un exterior constitutivo que posibilita las identificaciones dentro del mismo, que siempre son contingentes y dependientes de las luchas por el significado: “De ese modo [Casimiro Lopes] entiende la política del currículum como el proceso de significación del mismo en su doble dimensión e interjuego entre lo instituido y lo instituyente” (Boulán, 2019, p.102). Es en este punto en que la autora retoma las categorías de “sujetos sociales del desarrollo curricular” de De Alba (1991) para establecer que como construcción social, este se transforma en la práctica,

³³ “Así, analizando el contexto político del lanzamiento, por parte del gobierno soviético, del Sputnik I, Cherryholmes desarrolla su argumento según el cual la enseñanza de la estructura de las disciplinas resultó exitosa, ya que brinda una respuesta factible para mejorar la educación norteamericana: ‘Dados los imperativos políticos de una situación internacional amenazadora, el discurso quedó establecido, limitado, y legitimado. Por diversas razones, [...], la enseñanza de la estructura de las disciplinas se había convertido para entonces en el significado trascendental para el campo del currículo: centraba el sistema, fijaba el sentido de la enseñanza, y a partir de ella todo se podía deducir, desde los objetivos a la evaluación’”(Cherryholmes, 1987, P. 46 en Boulán, 2019, pp. 97-98). Es decir, desde la perspectiva postestructuralista, la enseñanza de las disciplinas se encontraba fuertemente vinculada con un modelo tecnicista, aún de matriz positivista y vinculada fuertemente al contexto histórico de la guerra fría. Desde este punto de vista podríamos considerar que prácticas del lenguaje es propiamente un intento de borrado de la disciplina escolar lengua y literatura, propiciado por un nuevo contexto sociopolítico-económico propio del neoliberalismo post caída del muro de Berlín, más allá de las articulaciones políticas locales; de allí que podemos encontrar vínculos con propuestas educativas propiciadas por organismos internacionales.

modificándose así la estructura y determinación iniciales; para De Alba estos sujetos con conciencia histórica deberían bregar por formar parte también del Campo de Conformación Estructural Curricular (CCEC), es decir, intervenir también como “sujetos sociales de la definición curricular”.

Esta lectura que realiza Boulan (2019) de los desarrollos de De Alba (1991) resultan oportunas para nuestra tesis, pues nos centramos en interpretar los sentidos que los formadores, sujetos del desarrollo curricular, tienen para decir respecto de la formación docente dentro de un discurso de saber/poder particular como es el dispositivo prácticas del lenguaje. Otro aspecto que resulta central para nuestra tesis y que Boulan trae a partir de los estudios realizados por Sofía Pico en su tesis doctoral (2014) constituye la distinción entre *la prescripción* y *la normatividad* en el ámbito de la didáctica y que la autora extiende para repensarlas en relación al currículum. Según Pico (2014) la didáctica es normativa en cuanto procura orientar el trabajo docente, pero sin desconocer su autonomía en los contextos en los que actúa; de esta manera la normatividad de la didáctica se entiende como poseyendo una “textura abierta” con intersticios que dan lugar a la creatividad docente. Por el contrario, la prescripción se orienta al logro de los objetivos propuestos de manera eficiente y posee, por ello, mayor vinculación con las teorías tecnicistas de la educación. Picco (214) señala que en el campo curricular no existe una distinción entre prescripción/normatividad y ofrece como ejemplo de ello al DCFDP (2007) en el que “la prescripción aparece asociada a la norma” y entiende que esto es así porque “la normatividad es inherente al currículum y a su elaboración como propuesta formativa en tanto éste se formula para ser llevado a la práctica y, por ello, debe orientarla hacia la consecución de las intencionalidades formativas que se propone” (Picco, 2014, p. 54 en Boulan, 2019, p.107). Desde este punto de vista, Picco explica el sentido de la prescripción dentro del Marco General de la Política Curricular del año 2007 (en adelante, MGPC, 2007) como contrapuesto al de los diseños curriculares “abiertos y flexibles” de la LFE (1993), ya que estos daban cuenta de la “desresponsabilización” del estado (Boulan, 2019, p. 108) y en cambio, en el nuevo contexto social y político encarnado en la LEN (2006) el estado se asume como garante del derecho a la educación. El carácter prescriptivo del DCFDP (2007) atiende, entonces, a recolocar las políticas públicas que permitan revertir la fragmentación de las prácticas educativas al mismo tiempo que reconoce el rol de los docentes “como sujetos políticos, críticos, activos y responsables”; es en este horizonte en el que se comprende que el eje vertebrador de los documentos curriculares para la

formación docente en esta nueva configuración social sea el de la “praxis” en tanto no se trataría de una concepción tecnicista de la prescriptividad curricular, sino de una reconceptualización a partir del carácter normativo, garantizado por un estado presente que aloja en sus mismas prescripciones las condiciones para el desarrollo de esa praxis. De esta manera, señala Boulan (2019) recurriendo al documento las distintas acciones que desde las políticas educativas se desarrollan con el fin de posibilitar un efectivo desarrollo curricular, nombrando entre otros, la creación de un espacio específico en los planes de estudio de los profesorado de educación inicial y primaria, el Taller Institucional Integrador (TAIN). De esta manera, el DCFDP (2007) se constituye en un documento prescriptivo dentro de una concepción postestructuralista del currículum, es decir, entendido como una práctica discursiva hegemónica lo que equivale a decir práctica política que implica a todos los sujetos sociales del currículum. Desde este punto de vista, también, se incluyen las diversas acciones de los gobiernos kirchneristas nacionales y provinciales que buscan redireccionar y cambiar el signo a las políticas públicas en educación y, por ende, en la formación docente. Dice la autora:

Es interesante destacar, en este sentido, dos cuestiones fundantes de las políticas educativas que se implementaron en el periodo analizado. La primera de ellas, se relaciona con la garantía de la implementación de dichas políticas, mediante la puesta en práctica de recursos materiales, de modo de la efectiva consumación de tales planteos. En segundo lugar, el involucramiento de los sujetos en el diseño y desarrollo de las políticas educativas plasmadas en sus diversas legislaciones. De este modo, es factible observar que los docentes no fueron interpelados desde una mirada que los posicionaba como población objeto, como meros sujetos destinatarios de dichas políticas, sino como sujetos que debían y se encontraban habilitados por la propia legislación para mostrar acuerdos, desacuerdos, así como para realizar propuestas que garantizaran la implementación de dichas políticas emergidas desde el ámbito nacional o provincial, propiciando elementos que permitieran considerar las particularidades de cada jurisdicción y sus respectivas instituciones educativas (Boulan, 2019, p.133).

Por consiguiente, Boulan (2019) asume una posición opuesta a las planteadas por Vior (2003, 2009) en cuanto al alcance democrático de las consultas realizadas por los gobiernos nacional y provincial respecto de la LEN (2006) y la Ley Provincial de Educación (LPE, 2007) así como de las redefiniciones curriculares que dieron lugar al DCFDP (2007) en provincia de Buenos Aires. A partir de entrevistas realizadas a especialistas, técnicas ministeriales y dos directoras de ISFD con responsabilidad de gestión en esos años la autora reconstruye los pasos que conllevan a la reformulación de

los diseños curriculares, centrándose en los aspectos que hacen principalmente a los lineamientos generales y al espacio de la práctica entendiéndolo como “proceso político y participativo”:

De este modo, fundamentalmente entre los años 2004 y 2007, se realizaron procesos de consulta a los Institutos Superiores de Formación Docente,[en adelante ISFD], se desarrollaron reuniones, convocatorias, jornadas de reflexión institucionales, en los cuales se apuntaba a generar y promover la participación de los sujetos en la reformulación curricular (Boulan, 2019, p. 150)³⁴.

La autora considera que los procesos de consulta realizados por el sujeto de determinación cultural (el estado) permitieron que un mayor nivel de significación e importancia de los sujetos de la estructuración y de desarrollo curricular, permitiendo una retroalimentación entre estos grupos, más allá de las tensiones y de la direccionalidad que se encontraba en el documento base de discusión. En el año 2006 la Dirección de Educación Superior (DES) envía a los ISFD el “Plan de trabajo. Carreras de Formación Docente. Nivel Inicial, EGB I y EB II. Implementación 2007” en el que se detallan las etapas de la elaboración de los nuevos diseños curriculares: Etapa I: Diagnóstico, Etapa II: Documento Base, Etapas III y IV: Intercambios y Acuerdos, Etapa V: Documento Final; VI: Implementación. Estos documentos fueron debatidos en jornadas institucionales rentadas con suspensión de clases. Boulan (2019) insiste en el carácter democrático del proceso y la citamos extensamente porque resulta de nuestro interés situar la relación entre este proceso consultivo y su relación con el despliegue del dispositivo prácticas del lenguaje:

...lejos de convertirse en una serie de líneas de acciones verticales que inician desde los niveles gubernamentales, con el asesoramiento de especialistas y concluyen en la implementación de las determinadas acciones por parte de las poblaciones destino de una determinada política educativa, supuso, por el contrario, un proceso circular, de consulta, que comienza y es orientado por los funcionarios de gobierno (en nuestro caso, la Dirección de Educación Superior de la provincia de Buenos Aires) pero donde fundamentalmente se promueve la participación democrática de los sujetos a quienes se dirige dicha política educativa (Boulan, 2019, p.159).

Por otra parte, la autora analiza estos documentos señalando en ellos la centralidad que adquiere la consideración de la educación como acto político, como

³⁴ Boulan (2019) cita in extenso el MGPC del año 2007 (p. 10) en el que se detallan las acciones de consulta realizadas desde el año 2004.

derecho y como herramienta para transformar la sociedad hacia un perfil cada vez más democrático. Además, señala cómo en ellos se encontraba presente la perspectiva postestructural del currículum porque se recuperan los aportes de Margarita Panzsa, Tomaz Tadeu Da Silva, Henry Giroux y Alicia de Alba (Boulan, 2019, p.195). Un aporte interesante de la tesis de Boulan (2019) consiste en la entrevista realizada a una directora de ISFD de la Región Educativa (en adelante, RE) número 1 acerca de la evaluación que realiza sobre el proceso de consulta en su institución porque las respuestas evidencian las tensiones que se producen entre esas distintos sujetos sociales del currículum cuando señala que “los nominaron [a los docentes que participaron de la jornada] en los documentos preliminares y en realidad muchos de ellos pidieron sacar sus nombres del documento preliminar, porque en ese momento muchos interpretaron que era una discusión que en realidad estaba definida antes” y que entendía que eso se produjo debido a que “las intervenciones [de los docentes convocados], después no formaban parte de las conclusiones” (Boulan, 2019, p.169). Es decir, la direccionalidad postestructuralista del currículum que había sido definida desde la DES y llevada a texto por los especialistas y técnicos ministeriales, puesta a discusión por los distintos equipos docentes de la los ISFD de la provincia no fue siempre bienvenida y por lo que indica la docente, de hecho las posiciones asumidas por las formadoras de su institución no fueron tomadas en cuenta en el documento preliminar. Es decir, más allá de la puesta en marcha del proceso de consulta entre los sujetos del desarrollo curricular, en este punto parece haberse impuesto en la negociación la perspectiva de la determinación y la estructuración curricular que encontraban también acuerdos entre otros formadores, por ejemplo, los de la RE 11 (Boulan, 2019, pp.171-172). Por otra parte, la entrevistada señala que los docentes convocados a esas jornadas fueron principalmente los del Espacio de la Práctica y “algunas áreas de las didácticas específicas”: esto resulta muy interesante para nuestra tesis, ya que no recogimos testimonios de profesores de lengua y literatura que hubieran efectivamente participado en el debate y de hecho, cuando la entrevistada amplía esta información señala: “El área que tuvo más convocatoria fue el área de Práctica, de Ciencias Sociales hubo convocados, de Ciencias Naturales hubo convocados y creo que hasta ahí llegamos, quizás alguna persona de Matemática” (Boulan, 2019, p.230). Por su parte, otra de las entrevistas realizadas por la autora a una directiva de ISFD de RE 11 también señala que quienes venían trabajando al respecto eran “especialmente los del Espacio de la Fundamentación, Didáctica y Prácticas” (Boulan, 2019, p.171). Es decir, el proceso de consulta parece haberse centrado en los

lineamientos generales que se asumen en el MGPC (2007), con fuerte énfasis en el área de fundamentación y el espacio de la práctica, de manera que el proceso de redefinición curricular de las didácticas específicas parece haber corrido por otro carril, el de los expertos y técnicos del currículum como observamos más adelante. De esta manera podríamos dar por saldada la discusión acerca del carácter democrático o no de las consultas, discusión planteada por las investigadoras de la Universidad Nacional de Luján, Más Rocha y Vior (2009) y respondidas por Boulan (2019) en esta tesis como proceso que permitió una retroalimentación entre los distintos sujetos sociales del desarrollo curricular: el proceso de consulta tuvo un fuerte direccionamiento político, que resultaba disruptivo de las concepciones técnicas del currículum en tanto incorporaba las conceptualizaciones provenientes de las teorías poscríticas y postestructuralistas del currículum, situando a su vez esta perspectiva como prescriptiva y orientando la formación docente hacia el pensamiento freiriano de praxis. Esto provocó resistencias y adhesiones, dada su efectiva extensión territorial y masividad de la consulta. En ese sentido, no se puede negar el interés genuino de, al menos, preparar a los docentes, formarlos en estas discusiones y recoger distintos tipos de aportes que enriquecieron esa direccionalidad sin cambiarla hacia una visión tecnocrática. Por otra parte, en los documentos base de discusión no son tematizadas las didácticas específicas, por lo que puede entenderse que los cambios o no operados en los saberes a enseñar en la formación docente no formaron parte del proceso democrático de consulta, sino que debe haberse llevado adelante de la forma clásica, es decir, por especialistas y técnicos del currículum³⁵.

³⁵ No encontramos dentro de los documentos públicos huellas de algún tipo de consulta masiva del estilo relevado por Boulan (2019) a los formadores de lengua y literatura que pudieran dar lugar a la emergencia de prácticas del lenguaje. Lo que sí existió y puede consultarse en la web fue un espacio de discusión entre especialistas en lingüística y formadores del área de distintos ISFD de la provincia. Se trató del Seminario *Situación y perspectivas de la Enseñanza de la Lengua y Literatura* realizado en el año 2004, organizado por la Dirección de Educación Superior (DES) y coordinado por Elvira Narvaja de Arnoux, Diego Bentivegna, Imelda Blanco, Anne Borsinger, Mariana di Stefano, Laura Eisner, Angelita Martínez, Sylvia Nogueira, Cecilia Pereira y Adriana Silvestri. Participaron del seminario los formadores Abella, Mónica; Aguirre, Vivian; Alonso, María Cristina; Argañaraz, Omar; Belzun, Carmen; Burrelle, Nora; Callegari, Graciela; Cobeñas, Sara; Costa, Andrea; Escobar, Mariela; Ferrer, María Margarita; Ferreyra, Patricia; Galván, Susana; Ghío, Adalberto; Giménez, Claudia; Jurisich, Marcelo; Lambardi, Alicia; Ledesma, María Guadalupe; Lescano, Marta; Marchessini, Rubén; Martín, Virginia; Paris, Alicia; Perroud, Graciela; Pessi, María Soledad; Sanséau, María Teresa; Seghezso, María Cecilia; Shinzato, Teresa; Sosa, Elizabeth; Urrutibehety, Gabriela. Se trató de un espacio de análisis y discusión en torno a la disciplina lengua y literatura en los diseños curriculares para la formación docente. Resulta de nuestro interés particularmente las observaciones que se realizan en torno al Profesorado de Primero y Segundo Ciclo de la EGB. Dentro de las recomendaciones plasmadas en el documento, destacamos la ausencia del discurso psicogenético y la indicación de que deberían abordarse más de una línea en alfabetización. Respecto de la gramática, citamos in extenso porque da cuenta del estado de discusión en

Otro de los aportes de la tesis de Boulan (2019) que ya hemos comentado, pero que resulta necesario volver a señalar, refiere a la conceptualización que realiza desde el APD del sujeto, en tanto este no se encuentra definido (“suturado”), sino que procede de continuos y contingentes procesos de identificación discursiva a las que es interpelado. En ese sentido, señala que los docentes y los futuros docentes formados en el DCFDP (2007) son interpelados a partir de ser considerados dentro de un horizonte formativo que los ubica como *trabajador de la cultura*, como *pedagogo* y como *profesional de la enseñanza*. Esta idea de *horizonte formativo* que se plantea desde la definición curricular refiere a la tensión entre el *sujeto real* y el *tendencial* al cual es convocado, distanciándose así de las interpelaciones propias de otras configuraciones discursivas hegemónicas que situaban el deber ser del docente desde el concepto de “rol” o de “perfil” a alcanzar³⁶. Resulta también relevante tomar en cuenta el cambio conceptual que se opera en torno a la “práctica docente” que desde el discurso curricular se entiende como “intervención”: “Según lo planteado por Eduardo Remedí (2004), la intervención educativa siempre se ubica entre lo instituido y lo instituyente, es ‘meterse

torno al tema entre los especialistas y los formadores que analizaron los diseños curriculares previos al dispositivo, un estado de discusión que lejos de expulsarla, recomendaban priorizarla: “En la reflexión sobre el eje temático de la Gramática se analizaron el desprestigio y el paulatino abandono de su enseñanza, las consecuencias negativas de esta tendencia en la formación docente y, por consiguiente, en la formación de alumnos de EGB y Polimodal. Se enfatizó la necesidad de revalorizar su lugar en el currículo de la formación docente y de promover la conciencia de los futuros docentes acerca de su importancia para el desarrollo cognitivo y lingüístico de niños y adolescentes, como también su repercusión en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura. Se analizaron las articulaciones entre la gramática oracional y otros desarrollos más recientes, particularmente los aportes de la lingüística Sistemico-funcional cuya posibilidad de explotación pedagógica se enfatizó. Se subrayó la necesidad de que los alumnos de los profesorados manejen conocimientos sólidos en el área oracional –por ejemplo, clases de palabras- así como categorías textuales y discursivas. En este sentido se destacó la necesidad de que la enseñanza de la gramática no esté orientada solo al aprendizaje de normas sino a que los alumnos perciban los efectos de sentido que pueden producirse a partir de opciones gramaticales de nuestra lengua. Por ello, la gramática se enseñaría como una herramienta que es importante controlar para el desarrollo de habilidades lectoras y de escritura” (DES, 2004, pp. 6-7). En ese sentido, la enseñanza de la gramática como *herramienta* es abordada por autoras como Otañi y Gastar (2001), Marín (2008) y Poggio (2016), la última releva su no presencia en los diseños curriculares para la educación secundaria en la CABA. Quizás el punto de distancia más notable entre esta forma de entender la gramática como herramienta y la que sostiene el dispositivo refiera a la necesidad de conocer de qué se trata esa herramienta, es decir, la necesidad de que las maestras y los maestros dominen conocimientos normativos y gramaticales en forma sistemática o bien se acerquen a esos conocimientos sólo de forma incidental. En definitiva, este documento y sus conclusiones son las únicas huellas de consulta a los formadores de lengua y literatura respecto de los cambios necesarios en el área para la formación docente primaria. Como podemos observar a partir de esta breve reseña, poco tiene que ver con las orientaciones que finalmente se llevaron adelante, de manera que, en ese sentido, habría que darles la razón a Vior y Misuraca (2009) y confirmar que el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje no fue solicitado como clamor en ninguna consulta democrática, sino que claramente se trata de una creación de las expertas.

³⁶ Estas interpelaciones permean el DCFDP (2007). Recomendamos consultar la tesis de Boulan (2019) para profundizar en el análisis y el sentido de los distintos campos que conforman la estructura de las carreras dentro de esta nueva configuración discursiva (Campo de la Práctica Docente, Campo de la subjetividad y las culturas, Campo de los Saberes a Enseñar, Campo de la Fundamentación).

en', 'estar entre', alude al campo de tensión entre estas dos tendencias. Por lo tanto, la práctica educativa es praxis e intervención” (Boulán, 2019, p.198). En ese sentido, señala la autora que una de las inquietudes que la llevaron a desarrollar su tesis provenía de la aparente contradicción basada en que se prescribiera la praxis en el sentido freiriano del término. A partir de esa inquietud las entrevistadas van respondiendo situando puntos conflictivos y de disputa en torno a la prescriptividad del currículum: “Yo considero que dentro del cuidado de no detener todas las espontaneidades, ciertos marcos hay que darlos, porque las instituciones instituyen, el problema es que no caiga en institucionalizar algo rígidamente, pero algo tiene que haber. Sobre todo nosotros en pedagogía, porque sino decimos todo vale y no puede ser. Yo creo que prescripción no hay una normatividad y que tiene que ver con una cuestión de perspectiva epistemológica social” (Adriana Coscarelli en Boulán, 2019, p.227). Otra entrevistada señala al respecto: “Exactamente, no estás programando sujetos, estás construyendo subjetividades, estás construyendo posicionamientos, estás construyendo discursos, representaciones y prácticas dotadas de una capacidad de problematizar, de desnaturalizar, de resignificar que además no es algo terminado de una vez y para siempre, sino que tiene esta capacidad permanente de ir modificándose” (María Verónica Piovani en Boulán, 2019, p.228).

Desde nuestro punto de vista, el carácter prescriptivo del currículum en este punto tuvo que ver con instalar las teorías poscríticas y postestructurales del currículum en las que los especialistas y técnicos del ministerio se encontraban formados y sostenían como posible dentro del contexto sociopolítico existente durante los gobiernos kirchneristas, más permeables a discursos progresistas y a su incorporación en función de su expertise de sujetos sociales formados en esas líneas divergentes de las perspectivas tecnocráticas de los '90, pero que de todas maneras la acentuación de la prescriptividad sobre la normatividad no termina de resolverse sin conflictos y sin reapropiaciones o más bien, sin posiciones docentes que asuman el carácter de arbitrario que debe seguirse de forma tecnocrática. Como expresa Coscarelli: “es un tema muy lábil, ahí hay un lugar, lo mismo pasa por ejemplo con las secuencias didácticas, con todo eso que termina siendo en algunos casos un tecnicismo de otro tipo” (Coscarelli en Boulán, 2019, p.227). Este debate acerca de la prescriptividad de los diseños curriculares va a aparecer en las voces de los profesores entrevistados en nuestra tesis con el matiz propio que le otorga su origen tecnocrático, es decir, de norma a cumplir. Por otra parte, Boulán (2019) releva lo que una de las entrevistadas denomina

“acompañamiento capacitante” refiriéndose a las instancias de capacitación en servicio llevadas adelante por el equipo de la DES al espacio de la práctica, como parte del desarrollo curricular y que fue apoyada también con documentos orientadores denominados “Módulos de Acompañamiento” para cada uno de los años de los profesorados. Así, dice la autora: “De igual modo, los Talleres de Integración Interdisciplinarios [TAIN] parecen haber suscitado algunas problemáticas en su implementación respecto de la carga horaria para los docentes, aunque se ponderan positivamente los mismos por resolver el problema de la ‘fragmentación de espacios’ - Directora de Región 11-” (Boulan, 2019, p.234). Esta observación dialoga con los decires de los formadores entrevistados para nuestra tesis que se distancia de la mirada ponderativa y celebratoria en torno a esta novedad curricular. De alguna manera, Boulan (2019) responde a la contradicción aparente entre la prescripción y la interpelación hacia la praxis freiriana cuando sostiene que “ningún discurso puede abarcar totalmente un espacio social, sino que los sujetos interpelados sólo aceptan los diversos elementos que ‘llenan’ esa falta, es decir, resulta necesario que algún elemento de aquella interpelación ya se encuentre constituida en la propia subjetividad” (Boulan, 2019, p.236). Como afirmamos anteriormente, consideramos que las instancias de consulta podrían haber funcionado en sí mismas como interpelación, como propuesta de formación en servicio que posibilita la discusión en torno a esta perspectiva postestructuralista del currículum y que de esa manera habilita un principio de constitución de ese discurso en la subjetividad de los docentes consultados.

Tanto Suárez (1995) como Boulan (2019) sitúan sus análisis e investigaciones en torno a la formación docente inicial de maestros y tienen en común la consideración de los sujetos como agentes activos que se posicionan críticamente frente a los discursos curriculares que los interpelan y actúan agencialmente, no de forma reproductiva. Ambos se apoyan en conceptualizaciones post fundacionales, como De Alba (1995), Southwell y Vassiliades (2014) y el APD a las que adherimos en esta tesis y nos permiten avanzar en nuestro trabajo a partir de los conceptos generales que nos proponen: *sujetos*, *agencialidad* y *discursos* constituyen una tríada nocional que resulta pertinente, porque nuestra tesis toma uno de los aspectos incluidos en los campos propuestos en el DCFDP (2007), pero no abordado por los autores como lo es la formación docente en la disciplina escolar la lengua y la literatura en tensión con el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje.

CAPÍTULO 3

Formación docente y disciplina escolar: la enseñanza de la lengua y la literatura en la historia de la educación argentina

Nuestra tesis se interesa por comprender cómo se relacionan los formadores con las prescripciones del diseño curricular vigente en la actualidad respecto de la didáctica específica en la formación de profesores de educación primaria. Pero al referirnos a la didáctica específica, es necesario considerar que ella como parte de la construcción social e histórica del currículum no es natural ni se encuentra exenta de tensiones y que, además, para comprender su configuración en el período analizado, lo que trae de novedad y lo que conserva, tiene relación con un recorrido de décadas de constitución en la escuela. Por ello, resulta importante tomar los aportes de la sociogénesis de las disciplinas escolares para relevar aspectos que inciden en nuestra comprensión actual de la misma. Consideraremos algunos desarrollos de las líneas anglosajonas, francesas, españolas en primer lugar, para luego referirnos a la producción argentina para situar la sociogénesis de la disciplina lengua y literatura.

3.1. Los aportes de la sociogénesis de las disciplinas escolares al estudio de la enseñanza de la lengua y la literatura

Según Ivor Goodson (1995) el currículum puede ser entendido como una *creación social* que se encuentra definida, redefinida y gestionada en una serie de niveles y terrenos de enfrentamientos; su definición se encuentra así en consonancia con otras ya revisadas en el capítulo anterior. Sin embargo, resultan interesantes otras consecuencias de este hecho como es la permanencia de un núcleo dentro del currículum de *disciplinas básicas*, que también serían, entonces, construcciones sociales. El autor señala refiriéndose a la conceptualización crítica de las décadas de los '60 y '70 que en los países anglosajones, entendían que esta construcción social tenía en el aula su lugar privilegiado de realización y gestión, era el centro de acción, “el terreno de las resistencias”³⁷ y, por lo mismo, “las tierras altas” de planificación y definición eran irrelevantes. Sostiene que en la actualidad se ha recolocado la

³⁷ Las teorías del currículum oculto, por ejemplo, o las de la resistencia, cuya representación más cabal puede hallarse en el trabajo de Paul Willis (1977).

importancia de la definición del *currículum escrito*, ya que es “donde se reconstituye y se reinventa lo que ha de ser *básico y tradicional*” y que esto afecta el “discurso de la enseñanza y los parámetros de la práctica” (Goodson, 1995, p. 98). Al punto que mientras se define “lo racional y lo retórico” de las disciplinas, el texto escrito constituye una documentación de “la elaboración relativa a los recursos, las finanzas, los exámenes, el material asociado y los intereses laborales” (Goodson, 1995, p. 99). Entonces, el currículum de las disciplinas escrito posee importancia simbólica en tanto se legitiman determinados saberes y prácticas “en la medida en que esos convencionalismos escritos son recompensados con finanzas y asignación de recursos y, en consecuencia, con trabajo asociado y beneficios laborales” (Goodson, 1995, p. 99). Es decir, cuando señalamos que el currículum es *un terreno de disputas*, no solamente afirmamos su importancia dentro de un proyecto social y cultural como instrumento de interpelación hacia los sujetos que se desean formar, sino que esto implica en el contexto de una sociedad capitalista, que ciertos grupos van adquiriendo poder simbólico y económico a partir de los cuales actuarán de manera corporativa para mantener y hacer valer sus mercancías en el mercado educativo, en términos bourdianos³⁸. De esta manera, nuestra comprensión de la “arena de lucha” adquiere un sentido concreto y cotidiano respecto de lograr definir que los alcances de una disciplina escolar básica implicará dominar también los circuitos de capacitación docente, influir en el mercado editorial y producir para él, actuar como especialista rentado de distintas agencias estatales, formar parte del staff de los *think tanks*, ser consultor de distintas instancias nacionales e internacionales, ser llamado como conferencista en diversos eventos, entre otras posiciones simbólicas y materiales ventajosas que en la actualidad obtienen los llamados *expertos* o *especialistas* y el conjunto de profesionales técnicos que se forman en las líneas que ha logrado imprimir sus sentidos en el currículum escrito.

Señala Goodson (1995) que las disciplinas escolares son el centro principal de la enseñanza para los alumnos, es decir, que conforman los saberes legitimados y sus formas de tramitarlo constituyen el núcleo de la escolaridad, de allí la necesidad de estudiarlas, particularmente, en su devenir histórico. Esto es buscando comprender cuáles son o fueron las fuerzas sociales que permitieron su emergencia y configuración. De esta manera, destaca los aportes de Eslan y Dale (1973) quienes señalan la

³⁸ Nos referimos a la teoría del campo social de Bourdieu (1985, 1997, 2002, 1991). En el capítulo 5 ampliamos acerca de los conceptos del autor que aportan al marco conceptual de esta tesis.

importancia de los profesores como portavoces implicados en la elaboración del conocimiento disciplinar escolar, es decir, en su constitución y mantenimiento. La comunidad tiene una historia y, a través de ella, un cuerpo de conocimiento respetado y pueden ser entendidos como *mediadores de las fuerzas sociales*. En ese sentido toma los aportes de Raymond Williams (1975) en tanto la educación, y con ella el currículum y las disciplinas escolares, formarían parte de una *tradicón selectiva*, un conjunto particular de *énfasis y omisiones* que se revelan al estudiar tanto *la forma como el contenido* (Young, 1971) y, por otra parte, para Goodson (1991) el establecimiento de una disciplina puede ser entendida como “la invención de una tradición” y un nuevo papel profesional cuyo punto culminante lo constituye la creación de una “materia académica”, una “disciplina universitaria” (Goodson, 1991, p.24). Por ello, señala la importancia de llevar adelante una historia social del currículum y particularmente, de las disciplinas escolares que estudie también las prácticas y los procesos escolares.

Chervel (1991), por su parte, señala que las disciplinas escolares demuestran todo lo contrario a una inercia reproductivista que suele atribuirse a la escuela “porque estas son creaciones espontáneas y originales del sistema escolar” (p. 69), que forman no sólo individuos, sino que también produce una cultura que penetra en la sociedad, modificándola, cambiando el contenido cultural y la formación intelectual. Para poder comprender su importancia hay que vincularlas con los objetivos sociales amplios que persigue y enumera así en la historia escolar francesa la vinculación de diversas disciplinas escolares con los objetivos religiosos, sociopolíticos y psicológicos en combinación con objetivos culturales más precisos (aprender tal o cual aspecto que la sociedad cree necesario), más amplios como la socialización y prácticos, como el del cuidado y guarda de los menores. Propone como fuentes para historiarlas textos oficiales programáticos, discursos ministeriales, leyes, órdenes, decretos, disposiciones, circulares, planes de estudio, programas, métodos en tanto sirven para estudiar sus fines explícitos, pero, tampoco son suficientes y por ello debe acudir a una doble documentación: “los objetivos pregonados y la realidad pedagógica” (Chervel, 1991, p.76). De esta manera la disciplina escolar para el autor se encuentra constituida no sólo por los contenidos, sino también por los métodos (formas de motivación, exposición, ejercitaciones y evaluación) que se proponen. Para poder documentar, entonces, el estado de la disciplina escolar lengua y literatura en la configuración actual que hemos dado a llamar *dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje* en la provincia de Buenos Aires cobran igual importancia los documentos curriculares y los

*decires*³⁹ de los docentes formadores que nos dan a conocer cómo significan esos objetivos y cómo comprenden en medio de tensiones diversas lo prescripto y lo cotidiano porque como señala Chervel (1991, p. 76) “en el centro del proceso que transforma los objetivos en enseñanza se encuentra el enseñante”. Es decir, que se trata de estudiar cómo se transforman los objetivos de una disciplina determinada y cómo se accede a ellos, ya que “la función más importante de la formación de los maestros es proporcionar a estos disciplinas muy trabajadas, perfectamente acabadas y susceptibles de funcionar sin dificultad” (p. 76) si se cumplen las instrucciones de su empleo. Desde el punto de vista planteado por el autor, la formación de docentes en las disciplinas escolares tiene un claro carácter tecnocrático y nos preguntamos si este carácter ha sido conmovido con la reforma curricular vigente como lo ha estudiado Boulan (2019) en cuanto a sus objetivos, por lo menos y nada menos, que para la disciplina escolar lengua y literatura como históricamente encargada en nuestro país de enseñar a leer y a escribir durante toda la escolaridad. Destaca Chervel que en momentos en los que se confía a las disciplinas “nuevos objetivos” en las reformas, resultan situaciones privilegiadas para el estudio de las disciplinas escolares porque revelan una “doble documentación totalmente explícita” que da lugar a declaraciones “tan inequívocas como detalladas” y cómo los enseñantes se ven obligados a “adentrarse por su cuenta y riesgo por caminos no trillados o bien a experimentar las soluciones que se les ofrezca en cada caso” (1991, p. 77)⁴⁰. A partir de este cruce entre la prescripción e invención de prácticas de enseñanza la historia de las disciplinas escolares indica según el autor que “la única y verdadera limitación que pone trabas a la libertad pedagógica del maestro es el grupo de alumnos a los que imparte enseñanza” (1991, p. 80) y que no comprender esto conlleva a la incompreensión del magisterio:

El trabajo en un sentido riguroso del maestro es la tensión de un cuerpo a cuerpo con el grupo. Por su parte, el grupo como tal constituye una pieza esencial del dispositivo disciplinario. Podrá ser uno de los alumnos, quizás porque es el más fuerte o el más débil, quien consiga expresar mejor que los demás las dificultades que tiene (...) O bien será el grupo en su conjunto el que sirva de enlace entre las palabras del maestro y los alumnos con dificultades (...) La función pedagógica del grupo es constante, aunque se desarrolle solapada e incluso clandestinamente (Chervel, 1991, p. 81).

³⁹ Explicaremos los alcances de este concepto en el capítulo 6 de nuestra tesis.

⁴⁰ Como indicamos en el capítulo 1, en ese sentido también resultan un aporte para esta tesis las conceptualizaciones sobre las reformas educativas de Justa Ezpeleta (2004a, 2004b, 2005).

Esta relación entre los enseñantes, los estudiantes y la disciplina escolar, “fruto de un diálogo secular entre maestros y alumnos” (Chervel, 1991, p.111) es clara para los formadores que integran nuestro estudio quienes siempre ponderan u oponen objeciones directas o sutiles al dispositivo en virtud de las experiencias cotidianas de poner a disposición de los estudiantes los sentidos o como denominamos en esta tesis , el *régimen de verdad* de prácticas del lenguaje en sus cátedras. Las modificaciones que realizan a sus proyectos originales, la distribución del tiempo y del espacio, seguir las indicaciones del dispositivo o inventar otros caminos siempre tienen que ver con las interpretaciones que realizan de aquello que sus grupos de estudiantes les van señalando. A tal punto esto es así que en las estancias realizadas en dos ISFD son los formadores quienes nos indicaron conversar con los estudiantes para que sean ellos mismos quienes nos digan la evaluación que efectúan de sus formaciones en prácticas del lenguaje. Los formadores confían en los sentidos que los estudiantes tramitan en las aulas del instituto y relevan sus testimonios para reorientar la enseñanza y es, de esta manera, que la didáctica específica se va conformando en las negociaciones que se establecen entre los sujetos del desarrollo curricular en situación de formación. Este aspecto explicado por Chervel (1991) constituye uno de los nudos de la democracia efectiva de cualquier reforma educativa que pasa por las decisiones tramitadas por los formadores en ese “cuerpo a cuerpo” con los grupos de estudiantes y, de este modo, se van ligando la historia cultural, la historia escolar y la innovación que se propone desde los objetivos de las diversas políticas educativas. Además, es así como los profesores forman su bagaje de saberes docentes, siempre en relación con la disciplina escolar, la historia social y cultural, la prescripción y sus condiciones de trabajo. El estudio que realizamos tomando en consideración por una parte, los documentos curriculares y por otro, las voces de los formadores, nos ofrece un panorama de las filiaciones y objetivos posibles del dispositivo prácticas del lenguaje.

Otro aspecto señalado por Chervel (1991) y que recogemos más adelante en las voces de los entrevistados refiere a en qué momento es posible observar con claridad los objetivos de una disciplina escolar en medio de reformas educativas: el éxito o el fracaso de un dispositivo didáctico sólo se hace patente al finalizar la escolaridad del alumno que haya atravesado las distintas etapas de su implementación, es decir, no

resulta inmediatamente evaluable, requiere de tiempo⁴¹. Nos interesa al respecto destacar de los aportes del autor lo siguiente:

El nacimiento de una nueva disciplina y su posterior implantación requiere varias décadas, incluso medio siglo en algunos casos. Viene a continuación el apogeo, que será más o menos duradero en función de las circunstancias (...) Y viene por último el ocaso o si se prefiere, el cambio (...) No tardarán en florecer “nuevos métodos” que no son sino el reflejo de la insatisfacción y que se imponen también sencillamente a veces porque cuestionan, al menos en parte, la tradición. Así pues, ¿cuáles son los agentes de renovación de las disciplinas? (Chervel, 1991, p. 84).

Una de las hipótesis que sostenemos es que el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje no se propone incidir en la disciplina escolar lengua y literatura, sino que pretende cambiarla y sustituirla en cuanto opera un cambio en el contenido y en los métodos de enseñanza. Podemos apreciar a partir de los trabajos de Perla (2015, 2016, 2017, 2019) que viene constituyéndose desde hace cuatro décadas; entonces, quizás sea posible pensar que la década que analizamos aquí, en la que presenta un despliegue importante en el sistema educativo bonaerense, y como este autor sostiene, también en CABA, constituya su momento de apogeo. Por ello, resulta por demás interesante escuchar las voces de los formadores que lo llevan adelante en los profesorados de educación primaria de los ISFD de la provincia de Buenos Aires para comprender su alcance, sus sentidos profundos que según Chervel (1991) responderán a sus verdaderos objetivos.

Dominique Juliá (2001; 2012⁴²), por su parte, sostiene que la escuela no es un mero espacio de reproducción, sino también de *producción de saber*, de *producción cultural*. De esta manera propone pensar las disciplinas escolares en términos de *cultura escolar* integrada por “un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos conocimientos” (2001, p. 9). Entonces, no sería posible disociar la disciplina escolar lengua y literatura de la cultura escolar, de sus modos de tramitar los saberes y de sus ritos de institución (Cuesta,

⁴¹ En ese sentido, en la segunda parte de nuestra tesis, tres formadores se refieren a los efectos en la formación de los estudiantes dentro del *dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje* al indicar el lapso temporal en el que pueden ubicar determinadas tensiones.

⁴² Al conceptualizar a la cultura escolar, Dominique Juliá (2001) argumenta que se trata de normas y prácticas que pueden ser comprendidas en las relaciones conflictivas que mantienen con cada cultura local en un momento determinado, es decir, que no estarán libres de tensiones.

2011). Según Viñao (2006) el estudio de las disciplinas escolares incluye el análisis de las tradiciones y continuidades, pero también, “de un modo especial, de los momentos, causas y modos de cambio en los contenidos o ejercicios propios de una disciplina, así como de los procesos de «disciplinarización» o transformación de un saber en objeto de enseñanza” (Viñao, 2006, p.255). En ese sentido, podemos entender a prácticas del lenguaje como la disciplinarización de un conjunto de investigaciones didácticas provenientes del campo de las ciencias de la educación, particularmente de la psicología experimental piagetiana, en “treinta años de construcción curricular” (Perla, 2017).

Con respecto de la producción española, Viñao (2006) indica que no existe simetría entre el estudio de los libros de texto, de amplio desarrollo en la península ibérica, y el de las disciplinas escolares, pues:

... en un modo u otro, existe una relación estrecha entre ambas, aunque no igualitaria. Aun manteniendo, como campos de investigación, una relativa autonomía, la historia, el análisis de los libros de texto y del material de enseñanza como productos pedagógicos y culturales, sólo adquiere un sentido histórico pleno cuando se inserta en el ámbito, más amplio, de la historia de las disciplinas, en especial si se refiere a los niveles secundario y superior de la enseñanza (Viñao, 2006, p. 256).

Es decir, el estudio de las disciplinas escolares excede ampliamente al de los libros de texto, porque estas se encuentran constituidas, además por los documentos de política pública y por la apropiación y transformación que los distintos agentes sociales con intereses en las instituciones educativas operan en ellas.

Por otra parte, Viñao (2006) refiere los aportes de los integrantes del Proyecto Nebraska⁴³, para quienes el proyecto de investigar desde la sociogénesis de las disciplinas escolares conlleva “el conocimiento que allí se produce (las disciplinas escolares), las prácticas pedagógicas que allí se ejecutan (las pedagogías duras y blandas) y los sujetos profesionales que poseen, viven y hablan de ese conocimiento y de esas prácticas (los docentes)” (Cuesta Fernández et al, 2007, p. 195 en Viñao, 2006, p.260) Uno de sus integrantes es Raimundo Cuesta Fernández (1997), de quien tomamos aportes para pensar nuestro objeto de investigación. De la misma manera que otros autores que hemos comentado, Cuesta Fernández entiende dialécticamente la

⁴³ Otros integrantes de este proyecto de investigación son Juan Mainer, Julio Mateos, Javier Merchán y Marisa Vicente. Este grupo posee una amplia producción teórica en torno a la sociogénesis de diversas disciplinas escolares en España que puede consultarse en la página web de acceso abierto. Recuperado de <http://www.nebraskaria.es/el-proyecto-nebraska/> [Última consulta 20/09/2020].

relación entre agentes y estructuras sociales, entonces, las instituciones desde este punto de vista se recrean y transforman por la acción cotidiana de los sujetos, los que en relación con las estructuras sociales son agentes y pacientes al mismo tiempo. Esto conlleva a considerar que las mismas instituciones y los discursos que las atraviesan y permean son construcciones e invenciones sociales que, en el caso de las disciplinas escolares, refieren a la esfera de lo simbólico y de la producción y reproducción cultural en las instituciones escolares. De esta manera, no es posible pensar en universales, sino en realidades sociales construidas, situadas y fechadas que permiten comprender la circulación de saberes en determinados grupos sociales. Es así que las disciplinas escolares constituyen arbitrarios sociales contruidos por las prácticas sociales de determinados agentes, entre los cuales se encuentran los docentes y los estudiantes en tanto recrean y transforman cotidianamente lo que el autor denomina *los documentos visibles*, entre los que se encuentran los currículums. Las disciplinas, que nacen con la escuela dentro de la emergencia de los Estados-Nación y del capitalismo como sistema político mundial, constituyen operaciones relevantes de las formas de acumulación y distribución del capital cultural, lo que significa una desigual participación en la definición de sus contenidos y sentidos:

Además, las disciplinas escolares son saberes-poderes, esto es, campos de conocimiento «cuyos cuerpos visibles no están constituidos por el discurso teórico o científico (...), sino por la práctica cotidiana y reglamentada» (Foucault, 1992, 425). Por tanto, todo saber aduce formas de poder que se expresan en la cotidianeidad y que nuestra lengua trata de encerrar dentro de un expresivo y polisémico campo semántico (Cuesta Fernández, 1997, p.7).

Esta definición de la disciplina escolar como *poder/saber* que no se encuentra vinculada al discurso teórico o científico sino a la práctica cotidiana y reglamentada nos permitió comprender distintos aspectos del dispositivo prácticas del lenguaje en tanto propuesta de creación de una nueva disciplina escolar, con la centralización de nuevos objetos de enseñanza y el desplazamiento de los contenidos propios de la disciplina escolar lengua y literatura, cuyos núcleos centrales de gramática, normativa y literatura habían sido definidos en la historia escolar argentina. Esta nueva práctica cotidiana reglamentada que establece nuevos saberes que se emplean como instrumentos de poder para establecer campos de definición de lo correcto y lo incorrecto, de lo que es valioso de lo que no lo es, posee fuertes relaciones conceptuales con otras categorías

foucaultianas que Cuesta Fernández toma en consideración para formular el concepto de *código disciplinar* que explica como:

... una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia [la disciplina escolar que el autor estudia] y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza (...) En cierto sentido, el código disciplinar de la Historia encierra normas y convenciones socioculturales que designan la legitimidad/ilegitimidad del saber escolar, a modo de los foucaultianos «régimenes o juegos de verdad» (Cuesta Fernández, 1997, p. 8).

Es decir, la disciplina escolar en tanto código no es necesariamente la transposición de *saberes sabios* de Chevallard (1997) o la *recontextualización* de Bernstein (1993), sino que se constituye por *suposiciones y rutinas* que hacen pasar como necesarios para la formación de los sujetos de determinada sociedad los saberes propuestos por una disciplina escolar y proveen de un repertorio de regulaciones sobre la práctica de enseñanza. En tanto *régimen de verdad* que integra discursos, contenidos y prácticas, implica a los agentes a quienes interpela a participar y poner en funcionamiento ese código que sanciona como verdaderos o falsos conocimientos y formas de sus abordajes, avala a algunos sujetos como portadores de lo verdadero y así “la verdad está ligada circularmente a sistemas de poder que la producen y la sostienen, y a efectos de poder que induce y la prorrogan” (Foucault, 1995, p. 143). La construcción social de una disciplina escolar, el establecimiento de su *código disciplinar* fundado en su propio *régimen de verdad*, constituyen aportes del autor a nuestra tesis en tanto buscamos estudiar qué características asume la relación de los formadores con el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje. Lo anterior conlleva a indagar cómo participan los profesores a cargo de la formación docente de profesores para la educación primaria de la producción y sostenimiento de su régimen de verdad, que entendemos busca desplazar el código disciplinar lengua y literatura con la disciplinarización de las producciones didácticas de un grupo de expertise provenientes del campo de las ciencias de la educación.

Para poder observar este movimiento instituyente del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje en la formación docente para la educación primaria, creemos que resulta necesario recuperar los aportes que desde la sociogénesis de las disciplinas escolares nos permiten conocer las características que asume la disciplina escolar lengua y literatura en la escuela argentina, pues ambos están dando cuenta de momentos

históricos y configuraciones particulares de la disciplina escolar. Si bien no abundan trabajos que tomen esta perspectiva de análisis, los trabajos de Sardi (2006), Bombini (1998, 2004) y Alvarado (2001) nos alcanzan de momento para explicar algunos elementos del “conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas” que incidieron en su conformación en la escuela primaria y secundaria y, consecuentemente, también en la formación docente en cuanto gran parte de ella como vimos en el capítulo 1 transcurrió en el nivel secundario.

Bombini (1998; 2004) busca reconstruir el horizonte histórico de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria argentina entre 1860 y 1960 para lo cual realiza un recorrido por los materiales impresos oficiales como planes de estudio y programas que corresponden a los estudios del bachillerato. En ellos pudo observar que, según los distintos momentos históricos, los programas correspondientes a los Liceos de Señoritas, Escuelas Normales, Escuelas de Comercio y Escuelas Técnicas son, según los casos, idénticos, similares o constituyen versiones reducidas, de manera que la organización propuesta para el bachillerato opera como base sobre la que se producen las modificaciones de las demás. El autor, realiza también un recorrido sobre cómo los manuales escolares dan cuenta de los contenidos y abordajes de la literatura y, a su vez, recupera las prácticas de enseñanza a partir de una serie de entrevistas a profesores. Por otra parte, además de trabajar sobre los aspectos recurrentes, toma la categoría de *alternativas pedagógicas* de Puigróss (1992) para dar cuenta de prácticas de enseñanza disruptivas o contrahegemónicas en términos gramscianos.

Bombini señala que con anterioridad a la organización del sistema de enseñanza secundaria en la Argentina, la presencia de las disciplinas literarias se circunscribe al estudio de la lengua y la literatura latinas genéricamente encuadradas dentro de “las humanidades” que comprendían a la retórica y gramática latina y española, la lengua griega, matemáticas, filosofía, física y religión. La sociogénesis que realiza le permite marcar el inicio la disciplina escolar lengua y literatura con la creación de los Colegios Nacionales por el gobierno de Mitre en 1863 y, desde entonces, documenta la persistencia de debates en torno a las características que debía asumir la enseñanza secundaria como enciclopédica destinada a la élite dirigente o bien dirigida a un alumnado más amplio y vinculada con el mundo productivo. De todas maneras, el autor va documentando cómo se conforma la enseñanza, particularmente de la literatura, en los planes de estudio. Así, indica que durante la presidencia de Sarmiento puede observarse que la disciplina escolar se encontraba presente en tres años de estudios que

incluían “Literatura y ejercicios de composición”, “Oratoria” y “Poesía” (Bombini, 1998, p.32). Respecto de ellas, recupera el programa elaborado para el Colegio Nacional de Buenos Aires que incluye como actividades la elaboración de cartas, contenidos referidos a la retórica, la poética, la oratoria, la historia, la didáctica, géneros de tipo dramático y narrativa (cuentos y novelas). Más adelante señala que los planes de estudio de 1879 reducen a dos los cursos de literatura, precedidos por tres cursos de “Gramática castellana”. El primero continúa llamándose “Literatura y ejercicios de composición”, mientras que la segunda materia se llama ahora “Literatura y ejercicios de crítica literaria” (Bombini, 1998, pp.32-33). Una cuestión destacable es la presencia desde los inicios de prácticas de escritura en vínculo con la literatura, cuestión que se encuentra presente según nos cuentan los formadores entrevistados de manera central dentro del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje. Por lo tanto, podemos señalar que más allá de las distancias e intentos de impugnación de la disciplina escolar lengua y literatura, el dispositivo retoma algunas de las tradiciones escolares en torno a la escritura de manera que su posicionamiento presenta continuidades y produce, con ello, la posibilidad de apropiaciones por parte de los profesores motorizadas por la cointeligibilidad⁴⁴ de las prácticas propuestas. Serán, según Bombini, Calixto Oyuela y Ernesto Quesada –“los primeros literatos-pedagogos y planificadores” (1998, p. 33)- que durante la presidencia de Wilde elaboraron los siguientes programas a partir de los cuales se “fundará una tradición”(pp.33-39) Los primeros dos años de los colegios nacionales seguían con la enseñanza de la gramática castellana, en tanto, a partir de tercer año las materias que se ocupan de la enseñanza de la literatura son “Literatura Preceptiva” en tercer año, “Literatura española y de los estados iberoamericanos” en cuarto año, y “Estética y literaturas extranjeras” en quinto. Explica el autor:

La operación más significativa en cuanto a la organización de la materia es, sin duda, el establecimiento de la historia literaria como saber legítimo para la enseñanza y en este marco, la particular organización que coloca a la literatura española como antesala para el estudio de las literaturas iberoamericanas, dentro de las cuales se le dedica a la literatura argentina tres bolillas entre un total de veinticinco. Con esta operación de historización se inaugura, a su vez, la progresiva tendencia hacia la nacionalización del currículum que encuentra en la literatura un material ideológico maleable, útil para la inculcación. No sólo los programas sino también los libros de texto y otros materiales afines -tal como lo

⁴⁴ El concepto de *cointeligibilidad* es una categoría dentro de la teoría del discurso social de Marc Angenot (2010) que recuperamos en el marco teórico de nuestra tesis y, que por lo mismo, se encuentra más desarrollada en el capítulo 5.

veremos más adelante- contribuyen al desarrollo de este proceso de nacionalización de la enseñanza literaria al construir una propuesta historiográfica, un canon ajustado a ella, un aparato interpretativo orientador y un método en consecuencia (Bombini, 1998, p. 35).

La forma de concebir a la literatura y su enseñanza que se registra como persistente hasta por lo menos la década del '80 del siglo XX, afirma Bombini, es la *historiografía literaria* y como señala en la cita anterior, en ella descansa la invención propuesta de vincular como antecedente necesario de la literatura argentina a la literatura española. A su vez, se inventa una tradición que incluye la canonización de autores y textos. Al mismo tiempo que la historiografía literaria se consolida, prosigue el autor, se producen fuertes debates en torno a “la lengua de los argentinos” que se relacionan directamente con la enseñanza de la literatura en tanto se designa como *las bellas letras* a la lengua que emplean los escritores “y la gente culta” para pulir de “vicios” el habla popular (se trata de giros gauchescos o de los rasgos propios de las lenguas de inmigración) y se incorpora a la disciplina escolar prácticas de oralidad formalizadas como la declamación (1998, p.34). Una cuestión interesante en esta época de intensos debates es la posición que asume Amado Alonso y que cita Bombini: “Para los temas gramaticales de esta lección se harán lecturas de páginas en prosa de períodos bien articulados (Miguel Cané, Paul Groussac, Juan Varela), haciendo destacar en la entonación las articulaciones sintácticas, es decir, leyendo con pleno sentido” (1998, p. 104). Lo revelador de este fragmento consiste en la vinculación directa que realiza Alonso entre lectura silenciosa y oral, sintaxis y sentido, desmintiendo así cierta representación de la enseñanza tradicional de la literatura como dependiente de la gramática de la lengua, y con ello, desprovista de sentido. Por el contrario, podemos entender que Alonso sostiene la existencia de la relación estrecha entre una lengua y los sentidos que esta permite vehicular a partir de sus rasgos gramaticales específicos. Por otra parte, ciertos debates de la disciplina escolar lengua y literatura desde la reforma de Joaquín V. González son descritos por Bombini quien los sintetiza con la fórmula “enciclopedismo historicista VS. relación directa con las obras”, es decir, la prioridad otorgada al estudio historiográfico o a la lectura de los libros de literatura. Esta última posición se halla extensamente documentada en los albores de la década del '60:

Sin negar esta doble procedencia⁴⁵ pero tratando de reconocer esta problemática desde el interior de la propia lógica de la enseñanza de la literatura es posible caracterizar al fenómeno de la lectura en la escuela secundaria como la instauración de otro orden posible en la relación que se establece entre los sujetos/profesor-alumno y el objeto/literatura. El binomio literatura vida está suponiendo sujetos que transitan "vidas" posibles que se vinculan entre sí y con el discurso literario. Autores y alumnos como puntos extremos de un pasaje vinculante y el profesor como mediador por antonomasia en algún tramo de ese pasaje (1998, p. 119).

En ese sentido, el autor destaca la influencia de María Hortensia Lacau quien sostiene que el trabajo con la literatura en la escuela debe ser una "práctica de vida" con fuertes interpelaciones a la subjetividad del alumno desde una posición psicologista. Esta perspectiva puede verse concretada en la dirección que realiza la autora de la Colección Golu entre las décadas de los '60 y '80 que permitirá complementar a los manuales de literatura de carácter historiográficos⁴⁶ afirmando, por un lado, el canon de literatura para la escuela secundaria y proponiendo, por otro, su ampliación. Señala el autor que por esta época se afianza el producto de mercado "literatura escolar" que irá adquiriendo mayor identidad y extensión a partir de entonces⁴⁷.

Sardi (2006, 2009) realiza estudios tomando los aportes de la sociogénesis de las disciplinas escolares mediante la definición de que la enseñanza de la lengua y la literatura forma parte de procesos pedagógicos inscriptos históricamente, que presentan en su devenir continuidades y rupturas, de manera que situaciones actuales remiten por oposición o semejanza a las prácticas de otros momentos que han dejado huellas en la memoria profesoral. Señala que para poder dar cuenta de esta historia "de cambio, reemplazo y yuxtaposición de paradigmas" (2006, p. 10) es necesario abordar las diversas apropiaciones realizadas por los profesores y alumnos; por ello, en sus trabajos recurre a documentos oficiales, apuntes, notas, libros de texto, pero también a

⁴⁵ Se refiere a "...una doble vertiente: por una parte, cierta concepción romántico impresionista de la literatura que la reduce a la expresión individualista del sujeto creador, el escritor; esta caracterización nos obligaría, en cierto sentido, a impugnar la consideración de la relación 'literatura-vida' en el discurso escolar en tanto deberíamos afirmar que se trata de una concepción idealista ya superada desde la propia práctica literaria y que operaría en el interior del discurso de la enseñanza como una zona conservadora. La segunda vertiente para determinar la génesis de la consideración de esta relación estaría de alguna manera ligada a concepciones del sujeto y de su relación con el saber del espiritualismo antipositivista de la escuela nueva; procedencia interesante de destacar pero que de alguna manera acota la presencia de esta concepción a un momento histórico puntual" (1998, pp.118-119).

⁴⁶ Bombini releva una gran cantidad de libros de literatura en esta perspectiva a la vez que señala también la existencia de antologías literarias, "trozos escogidos" en períodos anteriores.

⁴⁷ Paola Piacenza (2015) profundiza en este estudio. Recuperado de <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1491/1492> [Última consulta: 28/12/2020].

entrevistas, de manera que conjuga la documentación histórica y la historia oral. Respecto de los libros de texto realiza una interesante clasificación que permite entender las diversas funciones que estos cumplieron en la disciplina escolar: *libro de texto por antonomasia*, presenta lecciones sobre diversos temas seguidas de rutinas de trabajo que pueden incluir lectura de textos líricos o fragmentos narrativos literarios, cuestionarios de análisis, consignas de composición, ejercicios gramaticales; el *libro de cosas* que tratan diversos temas sin relación entre sí pero vinculados con lo prescripto (cuestiones morales, temas de geografía, de ciencias naturales, etc.). La autora argumenta que este tipo de libro en particular se vincula con la visión enciclopedista de la enseñanza, aunque limitada por la selección editorial y del docente. Un tipo de texto particular que sigue la rutina del libro de cosas, pero que busca mediar con alguna articulación es la *novela pedagógica o escolar* que mantiene la presentación de temáticas diversas hilvanadas a partir de la historia de un niño o un joven escolarizado⁴⁸. Otro grupo de textos está constituido por las *antologías literarias* en los que se incluyen recomendaciones acerca de cómo ha de leerse y biografías de los autores en cuanto una manera reducida de historiografía literaria. También, la autora releva la existencia de *libros de instrucción moral* que presentan lecturas que buscan a la formación en valores morales y cívicos en los que prevalecen las fábulas. Finalmente, Sardi (2006) señala que el tipo de libro que constituyó un boom en las primeras décadas del Siglo XX fueron las *gramáticas*: esto es así debido a la búsqueda de la imposición del castellano como norma lingüística en momentos de la llegada de inmigrantes de distintas procedencias, ya que la escuela se pensaba como herramienta fundamental para alcanzar la cohesión lingüística como manera de lograr la identidad nacional. A su vez, para lograr este fin, se combinaba el uso de la normativa con la lectura literaria cuyo estilo era el modelo a seguir. La autora sitúa a Ricardo Monner Sans como una voz relevante en el ambiente didáctico quien propone que los profesores den a los alumnos muchos ejercicios y que no los agobien “con definiciones y reglas”: “el dominio de la lengua de Castilla sólo se logrará leyendo, estudiando, analizando las bellezas esparcidas en libros clásicos,

⁴⁸ Si se emplean estas categorías propuestas por Sardi en un sentido amplio, la novela pedagógica y el libro de texto por antonomasia permiten comprender productos recientes como determinados libros de texto como *Juan y Marina van a la primero* (Broitman, C., Fusca, C., Kuperman, C. y Benchimol, C., 2004) y *Klofky y sus amigos exploran el mundo* (Borzzone, A.M. y De Mier, V., 2017), entre otros, en los que teniendo como protagonista algún personaje se van presentando temas de la disciplina escolar para la educación primaria. También podríamos pensar para la disciplina escolar Ciencias Sociales toda la saga televisiva de Zamba dentro de la misma categoría. De esta manera, las distinciones realizadas por la autora resultan operativas para diversos objetos culturales en vínculo con la escuela.

antiguos y modernos” (Monner Sans, 1915, p. 54 en Sardi, 2006, p.72). La gramática de este profesor se encontraba dividida en prosodia, ortografía, analogía⁴⁹ y sintaxis. La lectura en voz alta posibilita que el alumno distinga diferencias fonéticas “y, por ende, semánticas” con la certeza de que esto posibilitará la mejora de la ortografía. La relevancia de la pronunciación como garantía de la imposición de la lengua y el borramiento, en consecuencia, de “los vicios” lingüísticos se puede sopesar por la presencia en los planes de estudio para los diversos niveles de materias que ponen de relieve las prácticas de oralidad escolarizadas como ser Declamación, Oratoria, Recitado, Ortología. Para la autora, era función de la escuela la corrección lingüística, en términos de purismo, acompañada socialmente también por “el periódico, el libro y la política” (p. 48)⁵⁰. Señala que ya hacia la década del ‘70:

...se mantiene esta tradición purista y se refuerza aún más durante la 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 (Sardi, 2006, p. 51).

Nuevamente releva la autora que esta preocupación por la “pureza lingüística” articulaba en la didáctica el análisis sintáctico con la lectura literaria. Como señalamos anteriormente, a Sardi (2006) le interesan tanto las posiciones oficiales “hegemónicas” como aquellas prácticas disruptivas, por ello releva desde la década del ‘20 prácticas de enseñanza que inscribe dentro de una tradición de alternativas pedagógicas como la escritura de invención. En esta tradición no resulta tan relevante el uso normativo de la lengua sino las distintas apropiaciones que realizan los estudiantes en situaciones escolares de escritura. De esta manera analiza *El libro del idioma. Lectura, gramática, composición y vocabulario* de Henríquez Ureña del año 1927, destinado a quinto y sexto año de la escuela primaria y al primer año de la escuela secundaria: encuentra un interés por propiciar la escritura de géneros discursivos que no eran habituales en el tratamiento escolar como billetes, cartas, solicitudes, telegramas, resúmenes, historias de vida con la explicitación en cada lección de las características genéricas a considerar. La composición es entendida como la escritura que se realiza a partir de pautas y

⁴⁹ Dice la autora que “la analogía se ocupa de clasificar palabras y conocer sus accidentes y propiedades” (Sardi, 2006, p. 48).

⁵⁰ Este énfasis en la corrección idiomática entendemos se encontraba en relación con la concepción de la lengua como *noiesis* y es Bronckart (2007) quien la historiza desde Platón en adelante. Es decir, la lengua, su estructura en términos de una gramática iría en relación con la posibilidad de poder pensar también correctamente.

orientaciones dadas previamente, utilizando recursos diversos, como por ejemplo, la presentación de láminas o fotografías que provocan extrañamiento. Sardi (2006) dice que el autor descrea que los alumnos no tengan nada para decir, sino que para promover la invención necesitan una orientación por parte de los profesores y propone para ello situaciones de observación acompañadas de preguntas que orientan la mirada e interrogan acerca de pensamientos y sensaciones. Asevera la autora que esta forma de entender la enseñanza de la escritura puede emparentarse con las propuestas de la Escuela Nueva que, entre otras cuestiones, promueve la eliminación de la ortografía y la enseñanza directa de las reglas gramaticales, la enseñanza en torno a temas, el trabajo colaborativo en clases, modificación de los espacios escolares y la búsqueda de mayor contacto con la naturaleza; a su vez, propician el puericentrismo y la enseñanza en términos de guía y acompañamiento. Sardi (2006) lista una serie de actividades que se distancian de la enseñanza tradicional o hegemónica por lo que se inscriben dentro de las rupturas o prácticas contrahegemónicas: descripción de láminas a partir de preguntas orientadoras, lectura de textos literarios a partir de los que se proponen reformulaciones, ampliaciones, síntesis, lectura de listas de palabras como forma de ampliación del vocabulario, uso de historietas, transcripción de conversaciones, narrativas breves inventadas por los alumnos, entre otras. Sostenemos que es esta tradición- como la describe la autora- con la que dialoga el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje por más que en sus documentos no establezcan directamente la filiación. Citamos de manera destacada este fragmento del diario de Olga Cossetini, también relevado por Sardi (2006, pp.82-91), que muestra con claridad la disposición de los niños dentro del espacio escolar que recupera como disposición central de los cuerpos el dispositivo:

2 de abril: Sentados en torno a la mesa redonda que ocupa el centro de la clase, leen sus trabajos de lenguaje, elegidos espontáneamente (Cossetini, 1935, p. 38).

Es decir, a partir de este recorrido, entendemos que la disciplina escolar lengua y literatura se encuentra constituida por lo menos por dos tradiciones escolares: aquella que se vincula con la tradición purista del idioma, centrada en la importancia de la unidad nacional y otra que propicia actividades de lectura y de escritura por sobre la enseñanza directa de la lengua. Sin embargo, también podemos encontrar a quienes apoyándose en las perspectivas estructuralistas, trabajan con consignas de escritura y lectura que no pueden considerarse dentro de esas tradiciones y que quizás podemos

hipotetizar, constituye otra que logra engarzar la enseñanza gramatical con el despliegue discursivo como lo estudia Massarella (2016; 2017) con la recuperación de pedagogos tales como Bratosevich (1975) y Camilli (1962, 1966).

Finalmente, contamos con los aportes realizados por Maite Alvarado (2001) quien se encuentra particularmente interesada en la enseñanza de la escritura en la escuela argentina y, de esta manera, sus trabajos presentan puntos de contacto con los anteriormente reseñados. Señala que el término *escritura* abarca en la escuela tres dominios: ortografía, muy vinculada a la gramática, que pasó de un enfoque inductivo, esto es, de la regla a los casos a un enfoque deductivo en las últimas décadas; la caligrafía, que fuera considerada por largo tiempo lo que estrictamente se denominaba escritura, pero refiere, tan solo, al correcto trazado de las letras. La autora desarrolla su trabajo en torno al tercer dominio, la *composición* como ejercicio escolar de escritura que experimenta entre la década del '20 hasta la de los '70 un cambio progresivo y gradual desde el modelo retórico hasta las pedagogías de la expresión y la creación. Divide su exposición en dos momentos, antes y después de los años setenta del Siglo XX. Así, señala que más allá de esta periodización es necesario comprender que ninguno de esos enfoques o “modos de pensar y encarar la enseñanza de la escritura” se disuelve con marcas temporales claras, sino que continúan produciéndose prácticas de escritura que conservan algunos aspectos y que, además, quienes se encuentran en el sistema educativo han tenido contacto con algunas de ellas en algún nivel de escolaridad. Afirma que “la mayoría de los métodos de enseñanza de la composición en la escuela primaria hasta la década del '60 son adaptaciones del modelo retórico” (Alvarado, 2001, p. 20). La adaptación escolar de la retórica clásica, esto es, la *inventio* como búsqueda de argumentos, la *dispositio* como ordenamiento de los argumentos con fines persuasivos, la *elocutio* como puesta en palabras con recurso a las figuras retóricas, la *memorización* del discurso y la *actio* como representación del discurso frente al auditorio. De estos pasos, la disciplina escolar tomó sólo aquellos que colaboran para la puesta en texto escrito a manera de una secuencia de etapas que funciona a modo de método. La autora para su demostración recurre a un libro de texto por antonomasia de 1931 en el que se señala que la composición exige solamente tres operaciones: invención, disposición y elocución:

Desde este punto de vista, la composición puede ser definida como un género de circulación restringida al ámbito escolar (y, más específicamente, al aula), que

incluye y transforma otros géneros (cartas, esquelas, relatos). Esta transformación de objetos discursivos en objetos escolares desvincula a aquellos de su contexto de uso habitual y simplifica el proceso de escritura con el objeto de facilitar la enseñanza (Alvarado, 2001, p. 20).

Estos problemas de recontextualización de los géneros discursivos de circulación social al ámbito escolar que “desvinculan” y “simplifican”, según la autora, será un punto central de crítica del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje a la disciplina escolar lengua y literatura y le servirá de punto de apoyo para plantear que la escuela debe promover la apropiación del lenguaje escrito a partir de situaciones de lectura y escritura de textos *reales*. Es decir, sin recontextualización escolar. Alvarado (2001) también encuentra un punto de inflexión en la enseñanza de la composición con la emergencia de sectores radicales del escolanovismo que frente a la enseñanza retórica de la composición proponen la “libre expresión”, pero que, sin embargo, otras propuestas que se definían también como pedagogías activas mantenían la composición de géneros escolares como el biográfico, el epistolar, el narrativo y el descriptivo. La propuesta de ruptura con la enseñanza retórica puede verse con mayor claridad con la edición del libro en 1938 *La enseñanza de la lengua. Contribución experimental* de Martha Salotti y Carolina Tobar García que presenta como novedad un marco conceptual apoyado en Saussure, Bally y Piaget con lo que adquiere “una dosis de autoridad con fuerte impacto persuasivo”. Pues, en el libro se postula una didáctica de la lengua que no promueve en primera instancia la enseñanza gramatical sino la expresión “o en términos actuales, la enunciación” (Alvarado, 2001, p. 26). En el marco del puericentrismo escolanovista, las autoras promueven el desplazamiento de la tercera persona a la primera en las escrituras de los niños y la escritura de temas que puedan evocar experiencias con apoyo en una lengua oral culta, no en la lengua escrita literaria, por lo que el género privilegiado es el diálogo debido a que el estilo directo permitiría la expresión más natural de los niños. La búsqueda de expresión de la oralidad en la escritura posibilita que los estudiantes se preocupen por conocer las normativas de la lengua que admitan volcar con mayor exactitud las distintas entonaciones y, entonces, la enseñanza gramatical y ortográfica adquiere sentido para el niño. Dentro de los pedagogos enrolados en la corriente escolanovista se destaca Luis Iglesias, quien además de la libre expresión, concede gran importancia a la circulación y socialización fuera de la escuela de los textos de los niños por lo que la pedagogía del texto libre y la

impresión forman una unidad pedagógica indisociable⁵¹, de la misma manera que la importancia del dibujo, ya que permitiría una organización de las ideas que luego podrían emplearse como parte de la planificación de la escritura. De la misma manera que lo hacen Tobar y Salotti, la enseñanza gramatical queda subordinada a las necesidades de los niños al momento de revisión de la escritura. Sin embargo, Iglesias sí le concede gran importancia a la corrección ortográfica -quizás porque serían textos que circularían más allá del aula- por lo que “propone enmendar errores en el texto y copiar las palabras en dos o tres renglones en las páginas finales de los cuadernos donde se plasman las expresiones libres” (Alvarado, 2001, p. 36).

Alvarado se dedica a exponer extensamente las características que asume la escritura de invención dentro de los talleres de escritura surgidos a fines de la década del ‘70 con el grupo Grafein. En estos talleres tiene lugar central la correcta formulación de la consigna que debe funcionar como “valla y trampolín”, es decir, circunscribir las posibilidades retóricas para conjurar el temor a la página en blanco y al mismo tiempo hacer de guía. En este tipo de propuestas de escritura no parte de modelos ni de una enseñanza previa, sino que se propone a la manera de juego de ingenio, de problema a resolver con las herramientas cognitivas que se van inventando en la misma resolución, de manera que luego de escribir, se sabe más sobre la escritura y sobre el sistema de la lengua sin necesidad de haber aprendido teóricamente esos aspectos⁵². Señala Alvarado que con el retorno democrático en la década del ‘80 y el descrédito del estructuralismo lingüístico fue posible que estas propuestas ingresaran al espacio escolar, pero que no fue posible su permanencia por falta de docentes preparados en las técnicas de taller y porque “un espacio donde no se corrige ni se califica no es fácilmente compatible con la escuela” (2001, p. 42), pero releva que a partir de esa época es posible encontrar en manuales escolares algunas consignas que apuntan a la escritura de invención.

Finalmente, Alvarado (2001) registra el ingreso de la perspectiva constructivista y cognitivista en la enseñanza de la escritura a partir de la década del ‘90 lo que conlleva la articulación de perspectivas constructivistas, psicolingüísticas y textualistas que conjugadas piensan a un sujeto alumno con saberes previos que deben ser activados

⁵¹ Esta pedagogía del texto libre es propia de la corriente liderada por Freinet y la publicación de textos escritos por los alumnos adquirió tal importancia que incluso trascendían las fronteras y podían consultarse, cuestión que Iglesias realizaba con frecuencia (Alvarado, 2001).

⁵² Varios de los docentes entrevistados conocen esta propuesta e incluso la contrastan con las propuestas del dispositivo poder/saber prácticas del lenguaje (ver entrevista a Ana, RE4).

en el proceso de escritura organizado en tres pasos: a) la planificación, en la que se construye una representación del texto que se desea escribir según el destinatario y tipo textual, porque de la correcta definición de este momento dependerá en gran medida el logro del texto propuesto. Señala que este momento guarda relación con la *inventio* en tanto se busca qué decir y cómo hacerlo, por lo que suele entenderse también a esta perspectiva como “retórica cognitiva”; b) la textualización, que desde la perspectiva cognitiva permite distinguir las estrategias que emplean los escritores “maduros” (o buenos o expertos) y “novatos” o “inmaduros” y que, principalmente, refiere a la capacidad de los primeros de redefinir y reformular lo que desean decir de acuerdo al auditorio y al propósito, en cuanto los segundos solo pueden “decir el conocimiento” reproductivamente sin ningún proceso de orientación, lo que los hace menos eficaces retóricamente; c) la revisión tendrá matices diferenciales si se trata de un escritor “experto” o “novato”, estos últimos solo pueden corregir con indicaciones de un tercero o solo pueden hacerlo con respecto de los rasgos superficiales, en cambio en los expertos “involucra operaciones de sustitución, ampliación o expansión, reducción y movimientos de elementos en el texto (recolocación)” (Alvarado, 2001, p. 46). La autora afirma que en las últimas décadas se ve un interés creciente por conocer *la mente de un escritor* mientras escribe en tanto se considera que conocer cuáles son esas características aportaría a comprender las dificultades de los inexpertos para poder realizar propuestas que los ayuden a resolverlas. Pero, que sin desatender la importancia de dichas investigaciones postula que es necesaria una práctica de escritura sostenida con tareas de complejidad creciente para experimentar distintos tipos de resolución que permitan que los alumnos reformulen sus textos con distintos objetivos. Destaca en ese sentido la “pedagogía por proyectos” propuesta por Jolibert (1991) que parte del supuesto deber ser de un espacio abierto a las prácticas y discursos diversos que propicie que los niños involucren distintas habilidades y estrategias; para ello, los proyectos pueden organizarse de tres maneras: 1) proyectos de la vida cotidiana “que se basan en estructuras que permiten a los niños hacerse cargo de la organización colectiva de la clase: informes de reuniones, listas de responsabilidades, planes de trabajo, etc.”; 2) proyectos-empresa, actividades más complejas con un objetivo preciso ya que buscan “desescolarizar” la escritura despertando un interés “real” por escribir, serían ejemplo de este tipo de proyectos la realización de encuestas, kermesse, exposición, antología de cuentos, etc.; 3) proyectos competencias-conocimientos que constituyen instancias de sistematización y reflexión de los aprendizajes (Alvarado, 2001, p. 47). Serán estos

aportes de la *pedagogía por proyectos* los que contribuirán en gran medida a la elaboración y estructuración de propuestas didácticas dentro del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje, en tanto prescriben la organización del tiempo de enseñanza en secuencias, proyectos y actividades habituales que tienen fuertes puntos de contacto con dichas propuestas antes reseñadas.

Nuestro interés por recuperar estas investigaciones tiene que ver con poder delimitar en términos de *lo documentado* (Rockwell, 2009) algunos rasgos característicos de la disciplina escolar lengua y literatura antes del momento de sus reconfiguraciones actuales, más allá de que el sentido común señala aspectos recurrentes. Así, a partir de los trabajos de Bombini (1998, 2004), Sardi (2006) y Alvarado (2001) podemos señalar que la gramática, la ortografía, la lectura literaria como recurso ejemplar de la lengua resultan nudos persistentes dentro de la disciplina y, que, por otro lado la tradición del escolanovismo se encuentra también reconfigurada en muchas prácticas de enseñanza actuales de maestros y profesores que buscan implicar a los niños y adolescentes en el conocimiento de la lengua de manera instrumental o creativa, pero alejados del modelo deductivo de la enseñanza gramatical. Entonces, a la hora de pensar en la formación de docentes para la educación primaria hacia el interior de la didáctica específica es probable que nos encontremos con continuidades y rupturas, con resignificaciones, con reproducciones o recreaciones de estas tradiciones reseñadas. También es necesario situar la mirada en estos momentos históricos porque los cambios en los planes de estudio de la formación docente dan cuenta a su vez del lugar privilegiado que tienen en ellos la lengua y la literatura, más allá de que dialoguen con una u otra tradición.

3.2. La disciplina escolar lengua y literatura en la historia de la formación docente argentina

Como señalamos en el capítulo 1, gran parte de la formación docente en nuestro país se encontró vinculada a la tradición normalista, lo que no significa que en el marco de esta tradición no se produjeran cambios que buscaran responder a nuevas definiciones políticas y culturales, muchas veces provenientes en nuestro país de gobiernos de facto y, a partir de la década del '50, de las orientaciones de los organismos internacionales. Estimamos que parte de esos cambios y permanencias pueden entrecruzarse en la revisión de los planes de estudio que las sucesivas reformas

llevaron adelante. Abordar la formación docente para la educación primaria desde *lo documentado* (Rockwell, 2009) en los planes de estudio nos permite comprender el lugar que tuvo históricamente la disciplina escolar lengua y literatura, sopesar su importancia en relación con otras disciplinas y entrever qué saberes se consideraron necesarios de ser apropiados por los estudiantes. No es objeto central de nuestra tesis, pero entendemos que resulta necesario clarificar estos aspectos para poder comprender en los decires de los formadores entrevistados a qué refieren cuando señalan un “antes” en su trabajo en los niveles superiores de enseñanza. De esta manera, se trata de un acercamiento acotado en tanto no recuperamos las voces de los docentes formados en estos planes de estudio, pero sí entendemos que la cultura escolar se construye también a partir de la historia de la prescripciones de cuya incidencia tenemos noticias por el recuerdo que sostienen en el imaginario los distintos sujetos sociales del currículum⁵³. Tomamos para realizar esta aproximación los planes de estudios posteriores a la Reforma Rothe (1941) que marcó un punto de inflexión dentro del normalismo como señalamos en el capítulo 1. Posteriormente, revisamos tres planes correspondientes al proceso de tercerización de la formación docente, continuamos con el plan correspondiente a Maestros de Educación Básica (en adelante, MEB) del año 1988 y finalizamos con el abordaje de la disciplina escolar dentro de DCFDG. De esta manera, logramos un panorama que admite visualizar el lugar que tuvo la disciplina escolar lengua y literatura y qué características asume específicamente en la formación del magisterio antes de las reconfiguraciones disciplinares actuales.

1. Plan de estudios del Curso de Ciclo Básico (Bachillerato Elemental) y del Ciclo Superior del Magisterio. Programas de 1° año y 4° año de Magisterio. Secretaría de Educación de la Nación. Subsecretaría de Educación. 1948⁵⁴ (Anexo 1, pp. 1-18).

⁵³ Los documentos que aquí se comentan se encuentran en los Anexo de esta tesis. En el caso en que el documento sea muy extenso, se incorporan al anexo los apartados correspondientes a la disciplina escolar lengua y literatura. Al pie de página siempre se consigna la dirección web en donde puede consultarse el texto completo.

⁵⁴ Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003923.pdf> [Última consulta: 11/11/2020].

Recordemos que el Plan Rothe (1941) inició la desarticulación de las escuelas normales en tanto dejaron de existir a partir de entonces las que eran “puras”, ya que las de tres años de educación secundaria pasaron a constituir un ciclo común de las diversas modalidades, alojándose en el ciclo superior la especialidad de bachiller, comercial o normal. El plan que presentamos aquí constituye una modificación, ya que según Decreto N° 31655/47 se estableció que el Ciclo Superior del Magisterio constaría de tres años. La alianza del gobierno de Perón con la iglesia católica⁵⁵ produce una embestida contra el laicismo de la enseñanza normalista que puede vislumbrarse desde los considerandos del decreto presidencial del 20 de febrero de 1948:

Que la orientación positivista predominante desde la organización de nuestra enseñanza media sobreestimó el saber científico-natural con menoscabo de las disciplinas espirituales que tienden al desenvolvimiento integral de la personalidad (Secretaría de Educación de la Nación⁵⁶, 1948, p.3).

La educación de corte espiritualista tiene en el Ministro Rothe un aliado por el que es posible ingresar dos materias antes impensadas en la formación del magisterio como lo eran dos horas de Religión Católica y dos de Moral en 1°, 2° y 3° años del ciclo básico y también en 4° año. Lo interesante de este plan es que se consigna también el nombre de los integrantes de las comisiones técnicas que confeccionan los programas, algo que después desaparece, volviendo anónimas las modificaciones establecidas. En esta ocasión quien preside la comisión técnica para Castellano, Francés, Latín e Inglés es Leopoldo Marechal que era por entonces Director General de Cultura⁵⁷. Una Resolución del 21 de febrero de 1948 (sin número) dispone que la elaboración de los programas analíticos esté a cargo de los profesores en las asignaturas que dictan en cada escuela. En esta compilación que citamos también se presenta la Resolución del día 23 de marzo del año 1948 S/N en la que se aprueban los programas sintéticos. Entonces, tenemos que considerar que el plan de 1° año era el mismo para todas las orientaciones del nivel secundario y el de 4° año del Ciclo Superior es de orientación específica. Pero

⁵⁵ Esta alianza se rompería en los años previos al bombardeo realizado por grupos conservadores a los trabajadores en Plaza de Mayo y posterior quema de iglesias por parte de militantes peronistas. Tanto Religión Católica como Moral seguirán presentes en los planes del magisterio hasta el ingreso de la perspectiva tecnocrática a principios de los años ‘70, con un nuevo intento de implementación durante la dictadura militar de 1976.

⁵⁶ En adelante, SEN.

⁵⁷ La comisión de elaboración de contenidos sintéticos está conformada además por otros 14 miembros entre los que se encuentran inspectores de enseñanza, directores de escuela y profesores de bachilleratos, escuelas de comercio y normales.

vemos, sin embargo, que esta especificidad en la disciplina escolar no se vinculaba con las necesidades de la formación para la educación primaria, sino que continuaba con los contenidos propios de la educación secundaria general: Castellano en 4° Ciclo Superior se asemeja al 4° de Literatura española vigente hasta la LFE (1993): comienza con Mío Cid y termina con Pérez Galdós con la orientación historiográfica señalada por Bombini (2004). Las disciplinas escolares vinculadas a lo que denominamos actualmente *didácticas específicas* se distribuyen en el Primer Ciclo, siendo *Matemática* y *Castellano (Lengua y Literatura)*⁵⁸ las que poseen mayor carga horaria: 4 horas a lo largo de los tres años. Sin embargo, la enseñanza de la gramática posee un refuerzo clave en la incorporación del *Latín* con tres horas (1° y 2° años) y dos horas (3° año), cuestión destacada en el decreto de aprobación en su quinto considerando:

Que la enseñanza del Latín ofrece un sólido cimiento para el dominio de la lengua castellana y de los demás idiomas enraizados en él; posee un indiscutible valor formal en la educación del pensamiento lógico y su inclusión en el ciclo básico pondrá a los estudiantes en contacto con las fuentes originarias de la civilización de occidente en que se nutre nuestra cultura (SEN, 1948, p.3).

Esta materia con esa distribución de carga horaria continuaba en los tres siguientes años del Magisterio Superior; *Castellano (Lengua y Literatura)* es la única disciplina escolar que se encuentra presente en todo el Ciclo Superior con una carga horaria de tres horas cada año.

El programa de Castellano (ahora sin la aclaración de *Lengua y Literatura* que figuraba en el plan general) se dicta en cuatro clases semanales; además de presentar el listado de temas a tratar presenta un apartado titulado *Instrucciones* en el que se indican las orientaciones didácticas que el profesor debe considerar señalando que “Aunque no es posible en la práctica dividir rigurosamente los contenidos de la enseñanza de la lengua, se ha creído conveniente distinguir en el programa los aspectos que se mencionan por separado, para plantear y distribuir el trabajo”. Esos aspectos son: 1) La gramática: en ella se incluyen desde la estructura de la oración simple, los tipos de oración según la actitud del hablante⁵⁹, la conjugación verbal, la formación de palabras, sinonimia, homonimia y paronimia, cuestiones generales de normativa ortográfica

⁵⁸ De esta manera se encuentra nombrado el espacio curricular en el plan de estudios, ya en el programa sintético figura solamente Castellano.

⁵⁹ En el programa se encuentran mencionadas cada una y no se les adjudica un nombre genérico. Empleamos el que ha sido usual desde principios de la década del ‘80 para simplificar la lectura.

(diptongación, acentuación, puntuación, entre otros). Respecto de este tema en las instrucciones se señala que “se evitarán las clasificaciones minuciosas y las denominaciones inútiles”. 2) Lectura y explicación de textos en prosa y en verso; al respecto se señala que este aspecto “fundamenta los demás” demostrando una vez más la importancia histórica y continua que tiene dentro de la escuela la literatura como objeto privilegiado de enseñanza; además de las lecturas en clase seleccionadas por el profesor, el estudiante deberá seleccionar dentro de un corpus propuesto dos lecturas completas. 3) Expresión oral: se instruye que, de manera general, toda lectura “debe ser motivo de exposición oral” y que en esas ocasiones se deben corregir vicios de pronunciación. 4) Composición: es quizás en este punto en el que más claramente podemos observar -además de la gramática- las continuidades en la disciplina escolar por la importancia inexcusable que se le otorga a este tipo de trabajo escolar tal como habíamos reseñado en torno al trabajo de Alvarado (2001). Se instruye así:

Los alumnos llevarán una carpeta de ejercicios en la que figurarán, además de lo que se refiere a otros aspectos de la asignatura, por lo menos SEIS [destacado en el original] composiciones corregidas por el profesor, comentadas en clase y pasadas en limpio. Los tipos y temas de dichos trabajos se elegirán aprovechando las lecturas y toda otra circunstancia-de la vida escolar o no- que se crea oportuno. Se recomienda realizar algún trabajo colectivo en clase bajo la dirección del profesor (SEN, 1948, p. 19).

Es decir, forman parte de las prácticas de enseñanza que llevan adelante los formadores las tareas de composición con lectura y comentarios en clase, el empleo de borradores de texto que, aunque no se los nombre de esta manera, se deduce su presencia a partir de la indicación de “pasar en limpio” y, además, también se prescriben trabajos de escritura colaborativos. No es posible decir entonces que sólo el docente era el destinatario de los escritos en tanto se esperaba que fueran motivo de trabajo conjunto oral y escrito. El programa sintético continúa con otros aspectos de la disciplina escolar lengua y literatura: 5) Recitación de poesía y de breves fragmentos en prosa. Para este punto que, como vimos con Sardi (2006), resulta especialmente destinado a corregir “vicios” de la pronunciación dentro de una concepción purista de la lengua, se señala que “Se preferirán autores modernos, nacionales, americanos y españoles de los cuales se dará muy sumaria noticia biográfica y literaria” (SEN, 1948, p. 18). De esta manera, parece dejarse de lado por lo menos para el primer año los autores clásicos y, si bien se realiza desde una perspectiva historiográfica, esta resulta de menor peso respecto de los

años superiores. En los primeros años, entonces, de la enseñanza secundaria del tronco común será más importante la corrección idiomática, la lectura y la escritura que otros aspectos señalados por Bombini (2004). El punto 6 del programa condensa los temas referidos a la normativa de la lengua que es criticada fuertemente por las corrientes pedagógicas más progresistas; se trata de “Ortografía. Ejercicios de copia y dictado”, aunque de todas maneras se otorga libertad al docente para definir cuáles serían los métodos que considera oportunos, con la recomendación de que “en caso de valerse de reglas se recomienda dar aquellas que presenten muy escasa o ninguna excepción” (SEN, 1948, p. 18) por lo que parecen seguir aquellas orientaciones de Henríquez Ureña antes reseñadas.

En el plan de estudios correspondientes a 4° año de la orientación normal se prevén materias de orden pedagógico (Pedagogía, Psicología, Historia de la Educación, Observación y Práctica), continúa el latín y como indicamos anteriormente, la disciplina escolar es *Castellano (Literatura)* con las características que asumió este espacio curricular hasta la reforma propiciada por la LFE (1993): Literatura Española e Historiografía Literaria. Las instrucciones del programa sintético señalan que “la mayor parte se destinará a lectura y comentario de las obras” (SEN, 1948, p. 60).

2. Ministerio de Educación de la Nación⁶⁰. Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior. Plan de Estudios y programas del Ciclo Superior del Curso de Magisterio. 1951 (Anexo 1, pp. 19-103).⁶¹

Mediante la Resolución del 27 de marzo de 1951 (s/n) se resuelve llevar al Ciclo Superior de Magisterio nuevamente a dos años. Lo interesante es que se señala que en enero se constituyó una comisión para estudiar la posibilidad integrada por la Secretaría de Educación y “representantes gremiales, intérpretes del pensamiento y de los intereses de sus colegas y gestores de la educación nacional” (MEN, 1951, p. 3), es decir, por primera vez los representantes de los trabajadores de la educación son parte de los sujetos sociales de la definición curricular. Cabe señalar que en Didáctica (entendemos que *general*) se tratan los métodos tradicionales, pero también los “métodos y sistemas nuevos: Decroly, Montessori, Plan Dalton, etc.” (MEN, 1951, p.11) , lo que nos señala

⁶⁰ En adelante, MEN.

⁶¹ Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003922.pdf> [Última consulta: 11/11/2020].

que en el cuerpo profesoral consultado se consideraba necesaria una renovación de los marcos pedagógicos normalistas, influenciados sin duda por el escolanovismo y como parte de las acciones del estado que señala Varela (2016), citada en el capítulo 1 de esta tesis. El Plan establecía que *Castellano (Lengua y Literatura)* contara con dos horas en 4° año dedicadas a la Literatura Española desde Mío Cid hasta Galdós y tres horas en 5° año, Literatura Latinoamericana y Argentina: desde la conquista hasta el realismo y naturalismo con Payró. De todas maneras, se prevén trabajos de escritura de dos tipos: informes de lectura y narraciones que pueden seguir el argumento de alguna obra leída o bien “de un hecho observado u oído. De un hecho imaginado” (MEN, 1951, p. 39); además se indica para estas que “la descripción, el retrato y el diálogo deben ejercitarse dentro de la narración” (MEN, 1951, p. 39) por lo que estimamos que en este momento no se realizan ejercicios para dominar esos géneros discursivos escolares. Si observamos, entonces, este plan para la formación de magisterio respecto de la didáctica específica pareciera que la disciplina escolar no da cuenta de la especificidad de saberes requeridos para un maestro de educación primaria, sin embargo, esta especificidad puede ser encontrada en la *Didáctica Especial* de 5° año para la que se indican “Tres clases semanales. Promedio: seis clases por bolilla” (MEN, 1951, p.50). Este programa consta de 13 unidades o *bolillas* que nos permitimos referenciar en tanto nos permiten comprender cuáles eran los contenidos vinculados a la enseñanza en el nivel de destino que se consideraban indispensables en estos años: tres bolillas se encuentran destinadas a la lengua y la literatura y las restantes se distribuyen entre las demás disciplinas a razón de una bolilla por disciplina. Nuevamente, podemos ponderar en este plan la importancia que se le otorga a los saberes de la disciplina lengua y literatura para la formación del magisterio:

I: Didáctica del lenguaje. Importancia de la enseñanza de la lengua materna. El problema del lenguaje en la escuela primaria argentina. Formación, corrección y enriquecimiento de vocabulario. Vicios de articulación y fonación.

II: Didáctica de la lectura inicial. Antiguos y nuevos métodos. Enseñanza simultánea de la lectura y la escritura. Estudio de algunos textos de lectura inicial. Programas vigentes en las escuelas primarias argentinas. La lectura corriente, intelectual y expresiva. La lectura silenciosa. Las lecturas literarias; su importancia. Uso del diccionario. La declamación.

III: Didáctica de la composición. Motivos de composiciones para los niveles inferiores, medios y superiores. Tipos de composición. Preparación, ejecución y corrección de composiciones. Otros ejercicios de redacción. Iniciación gramatical y literaria. Cultivo del estilo personal. El problema de la iniciación gramatical en la escuela primaria. Métodos que pueden aplicarse.

Procedimientos en la enseñanza especial y ocasional de la ortografía (MEN, 1951, p. 50).

Como se puede observar en el detalle de los temas previstos dentro del apartado correspondiente a la disciplina lengua y literatura dentro de la didáctica especial, la alfabetización se encontraba ubicada en la segunda bolilla en donde específicamente se habla de “antiguos y nuevos métodos”; a su vez, la gramática y ortografía siguen teniendo un lugar considerable, así como la lectura que conlleva a la pronunciación “correcta”. Aunque se incluye también con claridad la lectura silenciosa, no expresiva. Además, posee un lugar destacado la enseñanza de la composición como señala Alvarado (2001). Es decir, en un total de dieciocho clases los futuros docentes de nivel primario debían dominar los métodos de enseñanza de la gramática, la normativa, la lectura y la escritura, pero los saberes básicos se consideraban aprendidos en el Ciclo Básico de la formación común secundaria.

3. Ministerio de Educación de la Nación. Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior. Planes y Programas de Estudio. Ciclo Básico. Segundo ciclo del bachillerato. Ciclo Superior del Magisterio. Escuelas Normales Regionales. Escuelas Nacionales de Comercio. Año 1953 (Anexo 1, pp.104-534).⁶²

En este documento se incluyen también decretos para las escuelas de comercio, pero el referido a Magisterio Ciclo Superior se corresponde con el Decreto 5826/1951. El Ciclo Básico Común de las especialidades se encuentra en el decreto 11539/52. Se detallan los programas sintéticos del Ciclo Básico para los tres años, entre las páginas 27 a 37 (MEN, 1953). Resulta notorio el ingreso de *La razón de mi vida* como una más de las lecturas del canon propuesto. Por primera vez se agrupan las materias en áreas que incluyen las disciplinas; así la que se corresponde con la que estudiamos se encuentra en “a) Formación lingüística y literaria” (MEN, 1953, p. 27) junto con un idioma extranjero a elección entre inglés y francés. Al igual que en todos los planes, es la disciplina escolar que mayor presencia tiene en el diseño: con 5 horas semanales en el 1° y 2° años y 4 horas en el 3° año. En el Ciclo Superior de Magisterio *Castellano (Lengua y Literatura)* tendrá 2 y 3 horas. Los contenidos referidos para el Primer Ciclo

⁶² Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/gigal/documentos/EL000725.pdf#page=15> [Última consulta: 11/11/2020].

abarcan los ya señalados: gramática, ortografía, lectura de textos, vocabulario, composición, etc., con la recomendación de que “La enseñanza del idioma será esencialmente práctica encaminada a que el alumno adquiriera el mayor dominio posible de la lengua materna” (MEN, 1953, p. 29). Una cuestión notable dentro de este programa consiste en el uso de carpetas de trabajo que deben ser presentadas en la mesa de examen final, con ello observamos que el uso de *portfolios* como estrategia didáctica de evaluación no es de ninguna manera propia de las últimas reformas y que se entronca con prácticas instituidas oficialmente en estos años con las que guarda claras filiaciones. La disciplina escolar *Castellano (Lengua y Literatura)* para el Ciclo Superior del Magisterio y las bolillas I, II y III de *Didáctica Especial* repiten los contenidos ya reseñados en el plan de 1951.

4. Ministerio de Cultura y Educación⁶³. Resolución 2321/70. Plan de Profesor de Nivel Elemental (Anexo 1, pp. 535-551).⁶⁴

Por medio de esta resolución la formación docente se desprende de la estructura secundaria en tanto se crean los ISFD. De esta manera, se produce como señalamos en el capítulo 1 la tercerización de la formación docente. Este plan tiene una duración de dos años y un cuatrimestre de residencia, con un total de 600 horas anuales, doce asignaturas anuales, cinco actividades optativas, de las cuales dos son obligatorias. Las asignaturas se encuentran agrupadas en tres núcleos:

- a. Fundamentos del proceso educativo: Teoría de la educación, Teoría del aprendizaje, Psicología evolutiva, Elementos de filosofía.
- b. Desarrollo del Currículum: Lengua y Literatura; Ciencia matemática; Ciencias físico-químicas, Ciencias biológicas, Ciencias Sociales, Formación manual y estética; Educación física.
- c. Organización y administración escolar: Organización y administración escolar (MCyE, 1970, pp. 14-15).

⁶³ En adelante, MCyE, 1970.

⁶⁴ Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/7946.pdf> [Última consulta: 11/11/2020].

Las materias optativas que se proponen muestran claramente la incidencia del contexto social sobre la definición curricular ya que si bien se realiza durante un gobierno de facto, la situación a principios de la década de los '70 presentaba una diversidad de grupos sociales con compromisos políticos y también sociales que asumen una perspectiva contestataria⁶⁵ de fuerte implicaciones en las demandas de sectores populares. Por consiguiente, es posible entender la presencia de seminarios que procuraban institucionalizar estas búsquedas de horizontes comunitarios entre los jóvenes setentistas: 10) Seminario sobre la realidad y los problemas socio-económico-culturales de la zona de influencia del Instituto y sus implicancias nacionales. 20) Seminario sobre alguno o algunos de los problemas educativos contemporáneos, teniendo en cuenta sus aspectos históricos y comparados. 30) Intensificación en técnicas de evaluación. 40) Intensificación del adiestramiento para el uso y preparación del material didáctico y recursos audiovisuales y bibliotecológicos. 50) Foniatría e impostación de voz (MCyE, 1970, p. 15). Los ISFD podían ofrecer en esta carrera facilidades para el estudio de una lengua extranjera, en forma también optativa, pero fuera del horario habitual de funcionamiento del curso. El certificado que acreditaba este aprendizaje podía ser sustituido por un examen de capacitación que demostrara el conocimiento de la lengua. Respecto de las materias del currículum se dice:

El contenido de cada una de estas siete últimas disciplinas comprende los siguientes aspectos: a) Actualización científica y significación en la realidad contemporánea de los contenidos del área. b) Adecuación de los principales objetivos y contenidos de cada área a la realidad escolar y al desarrollo evolutivo de los alumnos. c) Principios metodológicos de las disciplinas que integran cada área. d) El desenvolvimiento de los contenidos se efectuará conjuntamente con el tratamiento didáctico del aprendizaje correspondiente (MCyE, 1970, p. 17).

Lengua y literatura se enseñaba junto con Ciencias Sociales en el 1° año con 4 horas semanales, sumando un total de 120 horas anuales (igual que Matemática), contra

⁶⁵ Parte de ese clima social político de principios de la década de los '70 puede relevarse a partir de una serie de puebladas ocurridas entre 1969 y 1972: el Ocampazo (enero-abril de 1969), el Correntinazo (mayo de 1969), el primer Rosariazo (mayo de 1969), el Salteñazo (mayo de 1969), el primer Cordobazo (mayo de 1969), el primer Tucumanazo (mayo de 1969), el segundo Rosariazo (septiembre de 1969), el Cipolletazo (septiembre-octubre de 1969), el Choconazo (febrero-marzo 1970), el segundo tucumanazo (noviembre de 1970), el Catamarqueñazo (noviembre de 1970), el segundo Cordobazo o Viborazo (marzo de 1971), el Casildazo (marzo de 1971), el Jujeñazo (abril de 1971), el Rawsonazo (marzo de 1972), el Mendozazo (abril de 1972), el Quintazo (junio de 1972), el Rocazo (julio de 1972), el Animanazo (julio de 1972) y el Trelewazo (octubre de 1972). Estos acontecimientos además fueron acompañados de diversas revueltas en pequeñas barriadas o poblados que no llegaron a adquirir mayor notoriedad, pero este conjunto sirve para estimar el porqué de la presencia de seminarios tan disruptivos en medio de una reforma llevada adelante por un gobierno de facto (Ramírez, 2019).

las 60 horas de Ciencias Sociales. En el documento se establece que los programas analíticos deberán ser elaborados por los profesores a cargo de las distintas asignaturas anualmente “ateniéndose a los objetivos y contenidos reseñados en las descripciones precedentes. Los programas incluirán las indicaciones bibliográficas y metodológicas adecuadas y una planificación de las tareas” (MCyE, 1970, p.19). En el punto G de los aspectos que se prescriben se señala que “Los profesores designados para hacerse cargo de las asignaturas y actividades en los Institutos Superiores de Formación Docente durante 1971 deberán participar obligatoriamente en seminarios previos de actualización organizados por el Ministerio de Cultura y Educación, por Universidades u otras entidades” (MCyE, 1970, p.19) . Esta reforma, entonces, no solo impacta sobre la estructura de la formación docente, sino que busca reorientar los sentidos de la enseñanza desde un punto de vista tecnocrático que obliga a los docentes a capacitaciones compulsivas para poder permanecer u obtener el cargo, como una manera de antesala de las formas también tecnocráticas que asumió la reforma correspondiente a la LFE (1993).

En la Resolución 218/72⁶⁶ del Ministerio de Cultura y Educación se establecen los contenidos mínimos de las asignaturas correspondientes a este plan y estos se encuentran anteceditos por primera vez por lo que hoy denominaríamos “Objetivos”. La enunciación de los contenidos dista enormemente de las formas habituales hasta entonces (Contenidos y Recomendaciones) y se asemeja a las formas que asumen los contenidos procedimentales de la LFE (1993). De esta manera, se deja definitivamente atrás la enseñanza característica de las escuelas normales por medio del ingreso ya a una retórica propia de los organismos internacionales con el borramiento de especificidades y enunciaciones de carácter general/universal que se evidencia en la abundancia en el empleo de sustantivos abstractos. Nos permitimos citar en extenso esta novedad en los documentos de prescripción curricular, además para que pueda observarse cómo esta distinción entre objetivos y contenidos debía ser interpretada por los formadores, porque no se aclara ni se especifica en ellos nada al respecto. Entendemos que así la capacitación compulsiva era además totalmente necesaria para que los docentes pudieran ser interpelados por los sentidos que esta reforma tecnocrática ponía a circular, pues su formulación resultaba altamente disruptiva de las formas estilísticas de escritura curricular de la época:

⁶⁶ Una de nuestras entrevistadas, Regina de RE 9, se formó con este plan de estudios, aunque años más tarde de su formulación.

Primer año:

- Logro de la comunicación eficaz.
- Adquisición de conocimientos lingüísticos y literarios necesarios para desempeñarse eficazmente como maestros y adecuación de esa información a la enseñanza primaria.
- Comprensión de los fundamentos epistemológicos y metodológicos de los contenidos.

Segundo año:

- Conocimiento de los principios metodológicos para la enseñanza de la asignatura en el nivel primario.
- Conocimiento de los principios metodológicos para la enseñanza de los distintos aspectos que integran la asignatura.
- Manejo de técnicas didácticas.

Primer año:

- Descripción del área de la lengua: objetivos, campos y actividades.
 - Sistematización del conocimiento de la lengua.
 - Información teórica básica: teorías lingüísticas actuales y tradicionales.
- Evaluación.
- Sistematización de los contenidos de la normativa teniendo en cuenta el proceso de comunicación, la noción de lo correcto, el uso de los argentinos en los campos morfosintáctico, fónico y léxico.
 - Sistematización del conocimiento del discurso.
 - Lectura y análisis literario.
 - Crítica literaria basada en criterios científicos.
 - La crítica literaria en el Siglo XX.
 - Adecuación del método de análisis a la enseñanza en los grados superiores de la escuela primaria.
 - Literatura infantil.
 - Composición.

Segundo año:

- Información sobre etapas del desarrollo biopsíquico-social. Apoyos de la psicología y de la psicopedagogía.
- Análisis de la organización del currículum de la escuela primaria en el área de Lengua.
- Formulación de objetivos generales de la asignatura.
- Formulación de objetivos generales del ciclo y del grado.
- Formulación de objetivos específicos del ciclo y del grado.
- Selección de contenidos.
- Formulación de actividades para los distintos contenidos.
- Elaboración de planificación anual.
- Elaboración de unidades didácticas o de trabajo.
- Sistematización de los diversos métodos acerca de la enseñanza de todos los aspectos de la asignatura.
- Integración de aspectos parciales de los diferentes métodos.
- Pautas para la observación de clases.
- Pautas para la preparación de clases.
- Evaluación de los aprendizajes. Tipos de pruebas.
- Información sobre los procesos de aprendizaje de lecto-escritura.

-Características y técnicas de los métodos para la enseñanza de la lectura y escritura.

-Crítica de los métodos para la enseñanza de la lectura y escritura⁶⁷(MCyE, 1972, pp. 9-11).

Observemos en primer lugar las innovaciones a nivel de objetivos: el primero de ellos refiere al *logro de una comunicación eficaz*: es decir, se introduce en este plan de estudio el presupuesto de que el nivel secundario no basta en tanto se busca lograr algo de lo que se carece, en segundo lugar ingresa por primera vez como par semántico lengua = comunicación de vasto empleo en los documentos de los organismos internacionales y, finalmente, *eficaz* da cuenta del marco del funcionalismo tecnocrático (Southwell y Vassiliades, 2009) en el que se enmarca el plan. Desde este primer objetivo el futuro docente se encuentra ubicado en el lugar de la falta, de lo que no tiene, de lo que carece, de lo que debe remediar en su formación respecto de una lengua que no encuentra nombrada ni como oficial, ni como nacional, sino que se la presupone de una manera neutra. Le siguen una serie de objetivos enunciados desde la neutralidad tecnocrática presentados en una secuencia deductiva: *adquisición* de conocimientos, *comprensión* de fundamentos, *conocimiento* de principios metodológicos lo que finalmente conseguirá que el maestro posea *manejo* de las técnicas didácticas, que, a su vez, constituye el fin de la formación docente. Por otra parte, los contenidos también aparecen presentados con la misma formulación abstracta que propicia un imaginario neutral y universal del saber: ya no se estudia, por ejemplo, la gramática de una lengua con sus particularidades, sino que lo que se adquirirá en la formación docente será la *sistematización* del conocimiento de la lengua; el *comentario de texto* propio hasta el momento de la disciplina escolar que dará paso a *la crítica literaria basada en criterios científicos*, ya no en la construcción del gusto letrado según el canon escolar. Señala Pablo Pineau (2012) que a principios de la década del '70 se estaba produciendo un cambio cultural referido a la forma de pensar la niñez de manera que por entonces surgieron propuestas culturales y escolares que daban cuenta de este cambio de mirada con la desaparición del discurso moralizador en los libros de lectura, la presencia de la poesía lúdica de María Elena Walsh, de programas televisivos infantiles como expresión de una modernización social y cultural que se pone en juego. Ese estado de cambio cultural puede observarse también en los contenidos de la disciplina escolar, por ejemplo, ingresa por primera vez como un tema a ser estudiado y conocido por el

⁶⁷ Destacados en el original.

magisterio, la *Literatura Infantil*⁶⁸. Como novedad también puede señalarse la inclusión de la perspectiva psicológica y psicopedagógica no tan sólo como materias del plan de estudio, sino formando parte del 2º año de la disciplina escolar. Finalmente, aparecen con claridad contenidos referidos a la alfabetización inicial dentro de la disciplina escolar, no ya como una bolilla de la didáctica especial: *Información sobre los procesos de aprendizaje de lecto-escritura*, *Características y técnicas de los métodos para la enseñanza de la lectura y escritura*, *Crítica de los métodos para la enseñanza de la lectura y escritura*. Si observamos el recorrido que se propone al respecto en este plan podemos notar que primero se le otorga al futuro docente de primaria la perspectiva psicológica vinculada al aprendizaje de la lectura y la escritura que ya aquí comienza a nombrarse como *proceso*, forma de referirse a los pasos necesarios en la maduración psíquica del niño que le permiten pasar de una etapa a otra de conocimiento ya se trate de perspectivas cognitivas o psicogenéticas que para esta época comienzan a tener gran difusión en todo el mundo. Sólo después de conocer estos *procesos de aprendizaje* se estudiarán “las características y técnicas”, es decir, se les otorga a los métodos que hasta entonces se apoyaban en la experiencia práctica de la comunidad docente un basamento teórico desde las perspectivas psicológicas. Una vez conocidos los fundamentos científicos y las técnicas propias de cada método, el estudiante de magisterio estará en condiciones de realizar una “crítica de los métodos para la enseñanza de la lectura y escritura”. Lamentablemente, no tenemos registros o testimonios de cómo era llevada adelante esta perspectiva en la enseñanza de los métodos de alfabetización, si la crítica llevaba a priorizar alguno u otro en el estudio terciario o si esa crítica iba dirigida a reconocer cuál técnica se adapta a distintos grupos de alumnos, entre otras opciones posibles que podría albergar ese contenido enunciado. De esta manera, entonces, tenemos por primera vez registrado que la disciplina escolar lengua y literatura conformada en el nivel terciario de educación incluye tanto a la alfabetización como a la literatura infantil como saberes propios.

⁶⁸ Como señalamos en el capítulo 1, paulatinamente los distintos gobiernos nacionales comenzaron a tratar en un nivel de paridad a la educación privada. En ese sentido y acompañando los aires renovadores en la pedagogía surge el Instituto Summa fundado por Martha Alcira Salotti y Dora Pastoriza de Etchebarne en el año 1965 y en 1971. El Instituto se amplió con la creación del Profesorado de Castellano y Literatura con Especialización en Literatura Infantil-Juvenil, único en América Latina. Una breve historia de la experiencia puede recogerse en la página web de la institución: <https://www.institutosomma.com.ar/quienes-somos> [Última consulta: 21/05/2020].

5. Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires. Centro provincial de información educativa. Magisterio Superior. Serie Currículo 2. Edición Provisoria. 1977 (Anexo 1, pp. 552-571)⁶⁹.

Este documento incluye la Resolución 00573/77 ya en plena dictadura militar que otorga el título de Magisterio Normal Superior para enseñar en primaria y realizar carreras de especializaciones, firmado por Brigadier Solari, Ministro de Educación. En esta resolución se enuncian una serie de principios a considerarse en la formación docente y en una de ellos se señala que la formación docente debe ser continua y sistemática para contar con “un educador permanentemente actualizado” (Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires⁷⁰1977, p.9). El punto 11 de los principios denomina al maestro como *profesional*, ingresando así su sentido propio del discurso liberal, esto es, que lo obliga a profesionalizarse manteniéndose constantemente actualizado como forma de entender el trabajo docente sin atender en primer lugar ni al salario ni a otras condiciones de trabajo. Asimismo, se vuelve a ingresar la educación espiritualista como señalan Southwell y Vassiliades (2009) a partir de la inclusión de la materia “Educación Cívica y Moral” (MEPBA, 1977, p. 22). El plan de estudios se divide en áreas, se indica una coordinación por año a cargo de docentes del área de pedagogía y se incluyen seminarios electivos, antecedente de los Espacios de Definición Institucional (EDI) En el capítulo VII se señala que los ISFD serán “Centros de capacitación, profesionalización, especialización y perfeccionamiento” (MEPBA, 1977, p. 24). Se comienza así a considerar a los institutos no solamente como un lugar de formación inicial, sino como parte de la transformación que implica la capacitación permanente.

6. Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires. Dirección de Enseñanza Superior. Magisterio Superior. Serie Currículo 3. Edición Provisoria.

⁶⁹ Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004171.pdf> [Última consulta 21/05/2020].

⁷⁰ En adelante, MEPBA.

Objetivos, contenidos mínimos, evaluación, normas de aplicación. 1977 (Anexo 1, pp. 577-597)⁷¹.

Dentro de la misma reforma de los planes de estudio, este documento detalla las características que asumen las áreas del plan de estudio. El Área A refiere a las materias vinculadas a la Pedagogía; Área B se estudian los contenidos de las materias correspondientes al currículum de la escuela primaria como necesarios antes de abordar la didáctica, porque el maestro debe tener “pleno dominio del currículum de la escuela primaria” porque “nadie puede enseñar lo que no sabe” (MEPBA, 1977, p. 8). Lengua y Literatura y Matemática son las áreas que poseen mayor carga horaria: 90 horas en total en el 1º año. No se detallan en este plan los contenidos mínimos, sino que se indica que “Comprenderá el conocimiento y la habilidad para la aplicación de los métodos, técnicas y recursos didácticos para la Lengua y la Literatura, de la Matemática” (MEPBA, 1978, p. 9). El Área C refiere a los seminarios electivos; el Área D se destina a la Didáctica. Así, incluye Didáctica General, Especial, Práctica educacional y, por primera vez, se ingresa Tecnología educativa. Una cuestión importante respecto de este plan, en tanto se inscribe dentro del Proceso de Reorganización Nacional, es el estricto control sobre los estudiantes manifestado por medio de la prescripción de un examen de ingreso eliminatorio.

7. Centro de Documentación e Información Educativa. Resolución Ministerial 530/88. Currículum Académico Maestros de Educación Básica. Dirección Nacional de Educación Superior. Buenos Aires, 1988 (Anexo 1, pp. 598-624).⁷²

Como señalamos en el capítulo 1 según los estudios de Chaille (2004) la propuesta del MEB representa una oportunidad de transformación profunda del plan de formación mantenida durante el militarismo de la década del '70, de carácter liberal y tecnocrático, más los resabios ritualistas y modélicos del normalismo argentino. El retorno democrático y el posterior Congreso Pedagógico permiten un clima que hace

⁷¹ Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004199.pdf> [Última consulta: 21/05/2020].

⁷² Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004010.pdf> [Última consulta: 21/05/2020].

viable una transformación general de la formación docente. Prevé la articulación de dos ciclos, uno a cumplir en los dos últimos años del nivel medio de enseñanza y el otro en el nivel superior terciario, destinado a los estudios del magisterio propiamente dichos. Organiza un currículum regionalizable a través de la articulación de áreas en torno a las ciencias de la educación y con base en unidades didácticas organizadas en forma de módulos. El currículum de este plan se estructura tomando a la práctica como eje y mediante la articulación de tres áreas, a saber: *general*, “centrada en la comprensión de la realidad educativa”, *especializada* referida a la preparación para un específico nivel de enseñanza, y de *orientación institucional* en pos de “resguardar un espacio para las iniciativas de los institutos y formar en perfiles profesionales específicos” (Diker y Terigi, 1995, p. 82). El Plan MEB no llega a implementarse en su totalidad pues hacia el año 1990 se sustituye por el Programa de Transformación de la Formación Docente o PTFD, que se aplica en algunas jurisdicciones e institutos, como ya habíamos señalado en el capítulo 1. El Plan MEB contempla tanto al Profesorado de Inicial como el de Primaria en un marco de “concepción democrática del quehacer educacional” (MEB, 1988, p.6). Podemos ver, así, la presencia de expertos en educación con nombre y apellido, en este caso, se cita a Inés Aguerrondo y a Juan Carlos Tedesco (MEB, 1988, pp.6-7). Resulta importante observar que se reconoce por primera vez que una innovación en la formación debe estar acompañada de una “política salarial [que] debe reconocer la labor profesional de significativa responsabilidad social”, pues debe ir de la mano del “desempeño y evaluación de los resultados” (MEB, 1988, p.6). Es decir, esta innovación de la formación docente si bien original y gestada en nuestro país sobre la base de discusiones locales no deja de estar influenciada por las políticas de los organismos internacionales que, ya por esta época, plantean la evaluación como instancia necesaria de validación de cualquier política educativa a la vez que el documento introduce en relación con la formación docente la idea de “calidad” que aparece por primera vez en una cita de Inés Aguerrondo (MEB, 1988, p. 6) y se repite otras seis veces en el documento. Se le otorga la responsabilidad de desarrollar *investigación* a los ISFD, continúan presentes los espacios electivos y por primera vez se habla de “organización de los estudiantes” (MEB, 1988, p.11) en consonancia con el espíritu democrático posdictadura. También inaugura el concepto de “reciclaje”⁷³ (MEB, 1988, p.12) y se encuentran explícitos los objetivos “generales” e

⁷³ SIC.

“instrumentales” (MEB, 1988, p.12) , movimiento que anticipa la reforma de la LFE (1993). En el primer párrafo del *Encuadre* puede observarse con claridad la orientación que le otorgan quienes definen el currículum, enmarcados en este momento histórico de retorno democrático:

El presente currículum académico, destinado a formación de maestros de educación básica, se encuadra en los antecedentes teóricos metodológicos de una concepción democrática del quehacer educacional. Es decir, en los principios que sustentan una educación que, partiendo de la realidad regional se inscribe en el valor universal de la ciencia, el arte y la tecnología, respetando los caracteres individuales y grupales más diversos, los modos de pensar, de sentir, de creer de todos y cada uno de los educandos, padres, educadores involucrados en el proceso educativo y global particular (MEB, 1988, p. 6).

Puede observarse cómo al mismo tiempo -en un movimiento difícil de lograr- ya que se desea incluir a “todos y cada uno” con sus particulares “creencias y modos de pensar”, se inscribe la educación en “valores universales”, ahora no referidos a la moral y a la religión sino a “la ciencia, el arte y la tecnología” lo que inaugura una de las tensiones que a partir de ese momento resultarán recurrentes en el trabajo docente. Se trata de la tensión entre valorar la diversidad lingüística-cultural y estandarizar (Bixio, 2005; Oviedo, 2013).

El plan se piensa articulando tres instancias que alcanzarían de conjunto cuatro años de duración contra los dos años del plan anterior⁷⁴: A) Ingreso: tener aprobado el ciclo básico común de secundaria, asistir a cursos de información y de orientación vocacional; finalmente, “someterse al Diagnóstico tentativo de los pares y el coordinador del grupo sobre la percepción del otro (otros) para ser maestro de educación básica” como manera de garantizar una selección de perfiles que no engrosaran la lista de quienes sólo quisieran una salida rápida laboral sin tener condiciones docentes. La instancia B consta de cuatro años, los dos primeros permiten obtener el título de Bachiller Pedagógico. La instancia C se puede completar con el profesorado (MEB, 1988, pp. 14-15). Presentamos el diagrama estimado del plan de estudios ya que su visualización nos permite observar la originalidad del planteo en tanto difiere enormemente de los planes anteriores:

⁷⁴ Una de las cuestiones centrales que se le critica al Plan de Estudios de Profesor de Enseñanza Elemental y, consecuentemente con el cambio decretado en la nominación, Profesor de Educación Primaria es su corta extensión: “Esta carrera, a la que se llegaría sin más interés que el inmediato (salir rápidamente del paso, con un título en dos años) y a veces por descarte...” (MEB, 1988, p.10 en Anexo 1, p.609).

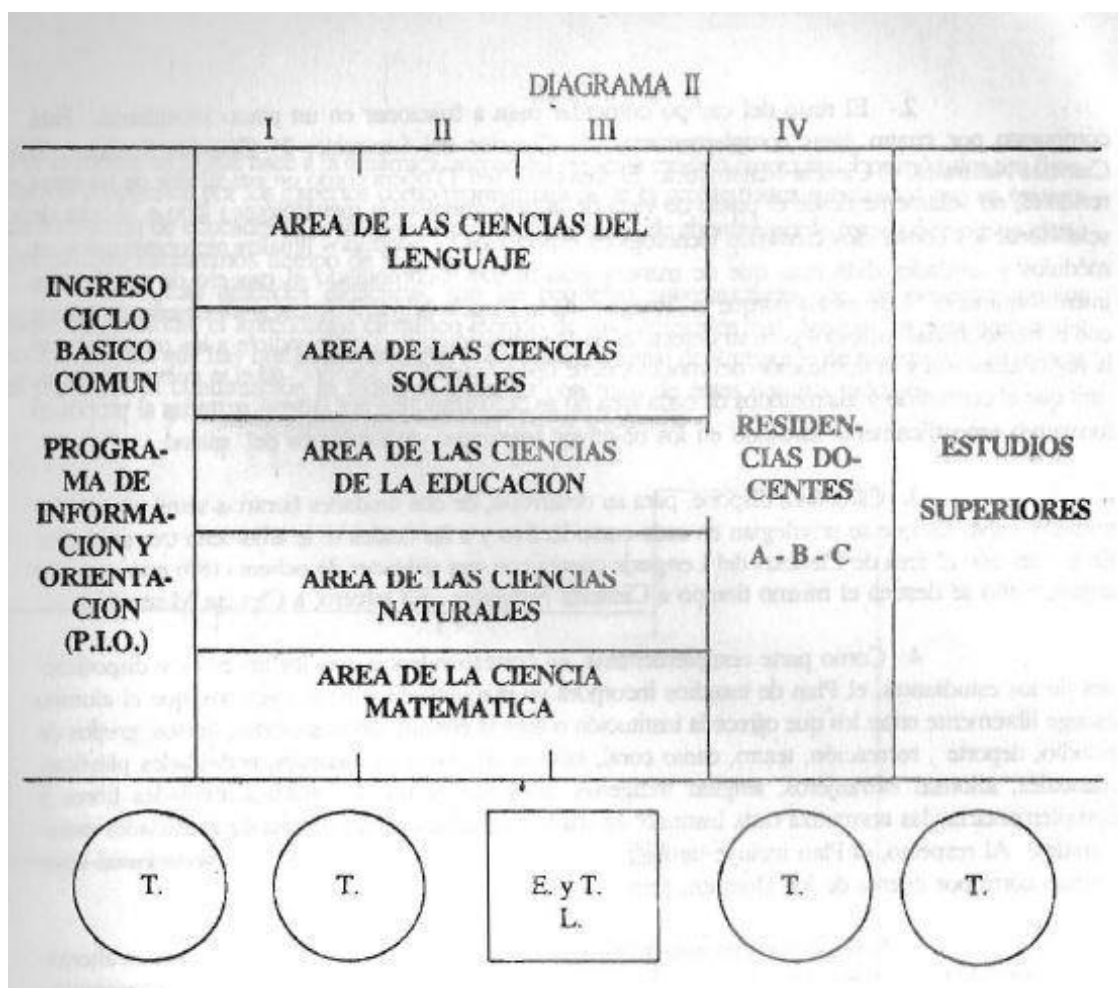


Figura 1: Estructura del Plan MEB, 1988, p.15 en Anexo 1, p. 614.

Una cuestión destacable respecto del 4° año correspondiente a residencias docentes es que estas tomaban en consideración tres posibilidades, señaladas en la figura como A-B-C: educación formal o sistemática, educación no formal o asistemática e investigaciones exploratorias. Si contrastamos esta previsión de los objetos del espacio de la práctica con el DCFDP (2007) en los aspectos estudiados por Boulan (2019) notamos que este último no resulta tan disruptivo en comparación con el plan MEB (1988) en cuanto este último anticipaba que los estudiantes pasaran por “el trabajo de campo, correctamente diversificado” en pos de que ejercieran su residencia, no sólo una observación distanciada.

Como puede observarse, las disciplinas escolares se encuentran agrupadas en áreas durante tres años de la formación y, respecto de la disciplina escolar lengua y literatura, se encuentra inscrita en las “Ciencias del Lenguaje”, denominación también inaugural que da cuenta de la opción por referenciar la enseñanza en las disciplinas

universitarias y no ya en el conocimiento histórico escolar, señalando de esta manera la progresiva especialización del campo didáctico y la injerencia también progresiva de los expertos. Estos especialistas se encuentran además incidiendo en el plan general que suma a la innovación una serie de distinciones técnicas que serán frecuentes en las sucesivas reformas, como las distinciones que se realizan dentro de lo que el formador ha de enseñar entre áreas, módulos y unidades didácticas:

Los módulos son fijos: fueron propuestos por los expertos como representativos de la problemática sustancial que, en materia de formación de educadores, se vuelven capitales, ineludibles de abordar (...) Las unidades didácticas, son las pequeñas subestructuras que, de acuerdo con los objetivos, facilitan el aprendizaje científico técnico de los contenidos que denotan un área precisa del saber (el destacado es nuestro, MEB, 1988, p. 17).

Respecto de la disciplina escolar lengua y literatura inserta en el Área Ciencias del Lenguaje se encuentra constituida por tres módulos, uno por año. En ellos podemos observar la presencia de contenidos nodales de la disciplina junto con otros innovadores:

Módulo 1: Del discurso propio al discurso de otros. Se aconseja incluir: Análisis del discurso adolescente (trabajo de campo). Análisis de la imagen: el niño, el adolescente, el adulto. La imagen del maestro. Estrategias comunicativas: Orales-escritas; lingüísticas-paralingüísticas. Formas de construir el discurso explicativo: del texto literario; acerca de los medios; sobre formas alternativas de comunicación.

Módulo 2: ¿Qué es la gramática? ¿Qué es la gramática en el niño? Se aconseja incluir: Lengua. Modelos de análisis lingüístico. Adquisición del lenguaje. Las didácticas de la lengua.

Módulo 3: ¿Cómo se aprende y cómo se enseña a leer y a escribir? ¿Cómo se motiva al niño? Se aconseja incluir: Métodos de alfabetización. La alfabetización según niveles evolutivos y según medios: urbano y rural, centros especiales. Alfabetización comparada. La animación cultural (MEB, 1988, pp.21-22).

Cada uno de estos módulos, decíamos, constituye el currículum para el área durante todo un año por lo que las teorías discursivas e ingresos temáticos tales como “comunicación paralingüística” se alojaban en 1º año; la gramática de la lengua en el 2º año, con varias innovaciones disciplinares como ser la ampliación de las referencias teóricas al señalar “modelos lingüísticos”, la inclusión de las perspectivas psicolingüísticas referidas a la adquisición del lenguaje y el reconocimiento de la existencia de diversas formas de entender la didáctica de la lengua. En el 3º año los

futuros maestros de enseñanza básica conocerán en profundidad los métodos de alfabetización, las teorías psicológicas de la evolución, pero también cómo la alfabetización no puede ser entendida en forma universal en cuanto propicia comprenderla contextualizada. Una innovación muy clara es la posibilidad de establecer una “alfabetización comparada” aunque no se señalen parámetros (¿históricos?, ¿culturales?, ¿nacionales?). Finalmente se incluye también como parte de la formación del alfabetizador la “animación cultural”. No tenemos registros sobre qué se entendería respecto de este tema, podemos hipotetizar que se incluiría la literatura infantil, el teatro, la puesta en escena de títeres, etc. De conjunto presenta un panorama nuevamente disruptivo y claramente orientado hacia un perfil docente con conocimientos amplios, actualizados en las tendencias disciplinares universitarias, con espíritu de investigación, pero a su vez inscripto local y culturalmente, por lo que podemos señalar que la reforma era ambiciosa a nivel de estructuración del plan de estudios y de cómo se esperaba que fuera un maestro de enseñanza básica al terminar el recorrido formativo. Hacia el final del documento, en la página 24 se señala la dirección del plan a cargo del Dr. Ovide Menin y cuáles han sido los especialistas que han elaborado los módulos que se prescriben para la disciplina escolar lengua y literatura. Ellas son Sara Melgar, María Cristina Chiocci y Graciela Alisedo de Costa inaugurando de esta manera toda una carrera como especialistas y técnicas ministeriales en el área⁷⁵.

8. Res. 13271/99. Diseño Curricular Formación Docente de Grado⁷⁶. Profesorado de Primer y Segundo Ciclo de la EGB (Anexo 1, pp.625-636)⁷⁷.

Con la reforma de la formación docente que se corresponde con la transformación educativa propiciada por la LFE (1993) se inicia la reconfiguración de la disciplina escolar lengua y literatura en lectura y escritura como vemos con más detalle siguiendo a Cuesta (2011, 2019) en el capítulo 4 de la presente tesis. Sin embargo, en

⁷⁵ Años más tarde ya en los albores de la LFE (1993) y los módulos de reconversión, estas expertas elaboran un texto que también marcará una época en tanto buscaban divulgar las nuevas corrientes lingüísticas para la formación docente, aportando un posible armado conceptual a la manera de megateoría que sirviera de base para la didáctica de la lengua y la literatura (Cuesta, 2011). Este libro llamado *Didáctica de las Ciencias del Lenguaje* fue distribuido en escuelas secundarias e institutos de formación docente como parte del plan de nutrir las bibliotecas profesionales de los distintos centros educativos.

⁷⁶ En adelante, DCFDG.

⁷⁷ Recuperado de <https://normas.gba.gob.ar/documentos/xpzpoWFP.pdf> [Última consulta: 11/05/2020].

este momento histórico todavía los espacios curriculares vinculados a la disciplina escolar siguen denominándose *Lengua y Literatura*. Este plan lleva el profesorado de dos años y un cuatrimestre a tres años; en cada uno de ellos se ubican las didácticas específicas. En el tercer año cada didáctica específica se dedica a acompañar las residencias de forma prioritaria, de manera que para comprender la conformación de la disciplina escolar lengua y literatura en este momento nos interesamos principalmente por los contenidos disciplinares propuestos en los niveles 1 y 2. En estos espacios curriculares nos hallamos con la lógica que atravesará la disciplina en todos los niveles educativos que refiere a centrarse en el denominado *enfoque comunicativo*, esto es el ingreso de teorías lingüísticas diversas con las que se buscó alejarse del paradigma descriptivo propio de la gramática escolar, particularmente intenso luego del ingreso del estructuralismo, para proponer como contenido “la lengua en uso” a partir de conceptos tomados de la lingüística textual, la pragmática, la sociolingüística, la etnografía del habla, la teoría de la enunciación, entre otros. Todo este armado puede verse en los Contenidos y Expectativas de Logro que se prescriben para los dos primeros años de la formación docente primaria de los que listamos sólo algunos como ejemplos, pues estos currículums ya no son “una hoja de papel” como caracterizaban Díaz Barriga y Garduño y que ya referimos (2014), sino que conllevan una mayor complejidad y extensión en cuanto documento de política educativa:

Lengua y Literatura y su Enseñanza I: caracterización de las situaciones comunicativas; géneros textuales y su uso en situaciones determinadas; variedades y registros; la lectura: modelos ascendentes y descendentes; modelos interactivos; propósitos y estrategias de lectura: anticipación, hipótesis, verificación de indicios; enfoque comunicativo en la enseñanza de la escritura; procesos que intervienen en la elaboración de textos: textualización y revisión recursiva de procesos; Literatura: captación estética, estrategias interpretativas; reconocimiento de distintos planos o niveles textuales, tradición oral, cuentos maravillosos, morfología de lo popular infantil; Lengua escrita: la lengua escrita como sistema de representación y comunicación. Adquisición del lenguaje.

Lengua y Literatura y su Enseñanza II: La escritura. Sistema de representación. Niveles de conceptualización de la escritura. problemática de la enseñanza de la lengua oral. Estrategias discursivas en la comunicación verbal. Normas comunicativas de la interacción verbal. El texto: superestructura, condiciones de producción e interpretación, coherencia local y global, cohesión. Adecuación: variedades y registros. Sistematización de conocimientos acerca de los textos, aspectos gramaticales y ortográficos a partir de actividades de uso, comprensión y producción de textos. Medios de comunicación social, géneros y formatos (DCFDG, 1999, selección pp. 30-39 y pp. 41-42).

En esta rápida selección puede visualizarse cómo ingresa el concepto de *texto* con las características de la lingüística textual que permanece hasta los diseños actuales como unidad de conocimiento de la lengua (Cuesta, 2019). Resulta notorio, también, reconocer el ingreso oficial al diseño curricular del enfoque psicogenético⁷⁸ como saber único en torno a la alfabetización en los contenidos que se seleccionan para el segundo año del profesorado: “La escritura. Sistema de representación. Niveles de conceptualización de la escritura”. Es decir, ya no se enseñarán a los futuros maestros los métodos de alfabetización, sino una orientación particular dentro de la alfabetización con una concepción bien precisa de la escritura y la centralidad del niño en tanto sujeto epistémico. Esto constituye una novedad del diseño curricular para la formación de los docentes de Enseñanza General Básica (en adelante, EGB) en tanto en los CBC para el Primer Ciclo en el área de Lengua no encontramos indicios de este enfoque⁷⁹.

Con este recorrido que realizamos desde los planes de la reforma del Plan Rothe (1941) durante el primer gobierno de Perón hasta la LFE (1993), pasando por la reforma que terceriza el magisterio y finalizando con el Plan MEB (1988) tenemos un panorama bastante amplio como para poder señalar las características que asume la disciplina escolar lengua y literatura en la formación docente para la educación primaria antes de las reconfiguraciones actuales propiciadas por el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje y sus antecedentes inmediatos. Así, podemos afirmar que un núcleo central se encuentra constituido por la enseñanza de la gramática y la lectura literaria aunque los sentidos que se encontraban en el normalismo, orientados hacia la corrección lingüística con orientación nacionalista frente a los estilos populares y frente a las lenguas de inmigración haya dado paso a una concepción de la enseñanza de estos mismos objetos desde una perspectiva de actualización científica. Es decir, orientadas a la escolarización de saberes académicos de distintos modelos lingüísticos como claramente puede observarse en la reforma del año 1988 con la denominación del área

⁷⁸ En el capítulo 4 diferenciamos en esta tesis *métodos* de alfabetización de *enfoques*: con este último queremos dar cuenta de ensamblados teóricos -con destacada presencia de la psicología experimental- con producciones didácticas realizados con el fin de incidir en la política pública y llevados adelante por *expertos*. A su vez, denominamos enfoque *psicogenético* recuperando la denominación que Vaca Uribe para el año 1999 diera a las investigaciones de esta línea de la psicología experimental y que caracteriza como una producción propiamente *argentina*: investigaciones *psicogenéticas* (Vaca Uribe 2020 [1999]). Las particularidades que asume el enfoque psicogenético se desarrollan más adelante en este capítulo 5.

⁷⁹ Por ejemplo, para el eje de Escritura se señala en los Contenidos Básicos Comunes (CBC): “Dibujo, gráfico y escritura”; “Unidades básicas de escritura: Texto, palabra, letra. Sus articulaciones. Sus convenciones de uso ortográfico, tipos de letra, presentación” (DGCyE, 1995, p. 169). Nada hace pensar en esta enunciación que se esté invocando a la psicogénesis. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001215.pdf> [Última consulta: 11/05/2020].

no ya como *Castellano* sino como *Ciencias del Lenguaje*. Por lo tanto, en la historia más reciente, encontramos también el ingreso de teorías psicológicas en relación con las teorías lingüísticas antes inexistentes en la disciplina, pues se construía a partir de los saberes heredados en y desde la práctica de enseñanza. En relación con la reforma de la década de los '90 consideramos también como constitutivos de la disciplina escolar los saberes vinculados al textualismo (Cuesta, 2019). A estos núcleos que conforman un código disciplinar en toda la historia de la formación docente, se le suma la alfabetización que constituye un rasgo particular de la disciplina para este nivel. También, la disciplina escolar incorpora dentro de sus núcleos la reflexión didáctica, iniciando quizás, de esta manera, una especialidad antes desconocida: el especialista, didacta de la lengua y la literatura.

CAPÍTULO 4

La alfabetización en la historia de la formación docente

Como analizamos en el capítulo 3, la disciplina escolar lengua y literatura sumó a la alfabetización dentro sus núcleos específicos en los planes de estudio para la formación del magisterio a partir del plan del año 1970, es decir, a partir de que la formación docente pasara a considerarse enseñanza de nivel superior, localizada en los recientemente creados ISFD. Hasta entonces, los contenidos referidos a la enseñanza de la lectura y escritura se encontraban hacia el interior de la didáctica especial que incluía la enseñanza de todas las disciplinas escolares con su particular inflexión para el nivel primario. A partir de esta década, entonces, los profesores de lengua y literatura y titulaciones afines son los encargados de formar maestros en la tarea específica de la educación primaria: enseñar a los niños y niñas a leer y a escribir. Si repasamos, por consiguiente, cómo quedaba conformada la disciplina en cada uno de los planes relevados, vemos que recurrentemente aparece como tema central a ser enseñado los métodos de alfabetización, paulatinamente asociados a la psicología evolutiva. Para comprender los alcances de este tema nodal de la formación docente para la educación primaria, y para sopesar luego los cambios que asume en el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje, nos parece oportuno realizar un recorrido sobre cómo se ha entendido esta dimensión en la historia de la educación argentina. Y, por lo tanto, también en la provincia de Buenos Aires, además de que, como ya dijimos, el cotidiano escolar suele estar permeado por sentidos compartidos y construidos cotidianamente por distintos agentes que no obedecen necesariamente a los cambios propuestos por los lineamientos oficiales de cada momento, sino al sentido práctico que condensa significados, valores, creencias y movimientos que responden a las lógicas de un juego social no prescripto y que puede ser comprendido dentro del enfoque etnográfico y no desde miradas “desde arriba” (Ezpeleta y Rockwell, 1983) ni “desde afuera” (Dubin, 2019). Es decir, al referirnos a la historia de los métodos de alfabetización como un núcleo problemático de la formación docente no estamos considerando que en la vida cotidiana de las escuelas, y de la misma formación docente, hayan perdido por completo su valor para los sujetos implicados. Es más, estos suelen aparecer en las prácticas de enseñanza en formas “diversas y desorganizadas (...) [ya que] se trata de actividades que alguna vez pertenecieron a métodos definidos y que hoy constituyen fragmentos

dispersos y desordenados que los docentes repiten desprovistos del marco que los originó en su momento histórico, como propuestas metodológicas íntegras y coherentes” (Zamero, 2010, p. 3). Pero sucede que dentro de los saberes pedagógicos reconocidos por la comunidad académica estos son considerados como perimidos en tanto se presentan desarrollos didácticos y estudios teóricos que van a referir, particularmente a partir de la década del ‘70, nuevas perspectivas o enfoques que los superarían. Por ello, reconocer la historicidad de la enseñanza de la lectura y la escritura iniciales nos permite comprender las continuidades relativas de abordaje que se inscriben en la construcción cotidiana escolar.

Una de las primeras aproximaciones que podemos ya realizar al respecto consiste en afirmar que sobre la alfabetización se presentan dos posicionamientos: centrarse en la enseñanza o centrarse en el aprendizaje. El primero posee mayores vínculos con momentos históricos relacionados con el primer normalismo, en tanto el segundo, como fuimos viendo a lo largo de los capítulos y apartados precedentes, presenta filiaciones con el escolanovismo y las teorías centradas en el niño, así la paulatina apropiación de estos temas por parte de la psicología de aprendizaje los hace más frecuentes a partir de las últimas tres décadas del Siglo XX. Por otra parte, la emergencia de los enfoques en alfabetización, esto es, una amalgama de teorías provenientes de la psicología experimental con construcciones didácticas que retoman en sus armados algunos conceptos de Vigotsky, por ejemplo, *la zona de desarrollo próximo* (1988) con impacto en distinta medida en las políticas públicas internacionales, se desarrollarán principalmente partir de la década del ‘70, consolidándose en nuestro país hacia la década del ‘90. Estos enfoques se presentan a sí mismos como superadores de los métodos. porque no tendrían aval científico o, en todo caso, darían cuenta de una posición conductista de la enseñanza. Notamos, sin embargo, que parte de sus construcciones recolocan los métodos tradicionales con diverso énfasis en los sintéticos-analíticos y los globales (Braslavsky, 2014 [1962]; 2002; 2004; 2005) de manera que no podemos decir que anulen la tradición escolar, sino que se entroncan con ella, pero produciendo disrupciones de carácter discursivo al desconocer esa historicidad. Problema que conlleva a cierta desestabilización de las prácticas de enseñanza. Las epistemologías subyacentes entre los enfoques dominantes comparten, a su vez, el afianzamiento del racionalismo y al mismo tiempo un criterio evolutivo que reproduciría en la ontogénesis la filogénesis de los sistemas de escritura, pues

consideran a las *mentes* y al *lenguaje* de manera universal⁸⁰. Es decir, en términos de Bronckart (2007) se trata de que sostienen una concepción *noiética* de la lengua y no *semiótica*: esta concepción racionalista tiene una larga tradición en occidente desde Platón y está basada en la afirmación de que el lenguaje es un *mecanismo secundario* que traduce otras estructuras que lo determinan; por lo tanto, es *único* e *ideal*. Definición que continúa con Descartes y Kant (Fonseca de Carvalho, 2001). Esta concepción *noiética* del lenguaje sostiene que este opera como *traducción de esas estructuras universales*, por lo que resulta entonces *esencialista y representacional*⁸¹ y repele por ello otras concepciones de carácter materialista como las sostenidas por Voloshinov (1976) para quien la lengua es *ideológica*, es decir, se encuentra cargada de sentidos sociales y, las provenientes de la psicología cultural de Bruner (1988;1990) para la cual *los sentidos son negociados* en diálogo social, *no preexistentes*. Más allá, entonces, de las diferencias que plantean los enfoques en alfabetización, tomamos en consideración la preeminencia que otorgan a la psicología experimental y a la concepción *noiética* de la lengua, posiciones que creemos explican las distancias que presentan con el entramado de la cultura escolar, hecha de acciones sociales, conflictos, creencias, resistencias y construcción cotidiana, en definitiva, de sentidos sociales negociados entre los distintos sujetos del desarrollo curricular⁸².

Para poder, entonces, comprender el alcance que posee actualmente el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje en la alfabetización inicial en la formación docente para la educación primaria se hace necesario considerar la historia de la alfabetización inicial desde el punto de vista de las propuestas de enseñanza. Para ello, recurrimos en primer lugar a los aportes realizados por Berta Braslavsky respecto de la historia de los métodos de alfabetización para luego desarrollar algunos de los aspectos centrales de los enfoques presentes en la actualidad en nuestra región y nuestro país, y con ello, en la provincia de Buenos Aires.

⁸⁰ Cfr. Ferreyro y Teberosky (1979, pp.359-362).

⁸¹ Este representacionalismo universalista del lenguaje se agudiza en la perspectiva psicogenética y las líneas psicolingüísticas de carácter cognitivista al punto tal que equiparan *lenguaje* a *lengua* en los textos que divulgan sus perspectivas, es decir, parecen desconocer o pasar por alto las distintas arbitrariedades constitutivas de los diferentes sistemas lingüísticos lo que conlleva a problemas serios para conceptualizar y, en consecuencia, tomar en cuenta en sus propuestas didácticas a la alfabetización en términos de la diversidad lingüística.

⁸² Esto más allá de algunos intentos aislados de poner en diálogo tradiciones investigativas disímiles como la etnografía y la epistemología genética con las dificultades que conllevan tales articulaciones. Cfr. Castorina y García Palacios (2010, 2014).

4. 1. Los métodos

Debemos a los estudios de Berta Braslavsky (1962, 1981, 1995, 2000, 2002, 2003, 2004, 2005) un conocimiento más acabado sobre los métodos de alfabetización desde los inicios de la enseñanza y, además, la clara percepción de que la alfabetización es motivo de querellas, de disputas de campo y no de la evolución natural de la enseñanza. Además, la rigurosidad de sus trabajos nos permite comprender en detalle las distintas vertientes de la psicología que comenzaban a influir sobre la educación a principios del Siglo XX⁸³. En un trabajo publicado en 1990 realiza una clasificación de los métodos y la inclusión de lo que denominamos *enfoques incipientes* en la que intenta inscribir sus intereses actuales de ese entonces. Esta clasificación resulta operativa para rápidamente identificar momentos históricos y tendencias en la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación primaria. La autora, señala que se encuentran en primer lugar los que denomina de *tratamiento ingenuo* que nacen con los griegos y se extienden hasta la edad media; esa ingenuidad vendría dada por la no problematización de la enseñanza alfabética y/o silábica. En segundo lugar, sitúa en el siglo XVII la preocupación por *el método* vinculada al establecimiento de los estados nación que necesitaban la instrucción de los ciudadanos y, posteriormente, al positivismo. Con el comienzo de la enseñanza masiva se produce una disyuntiva histórica entre los métodos de la alfabetización como puede verse en las recomendaciones de Comenio y su doble propuesta de enseñar desde las letras en la *Didáctica Magna* y a partir de elementos cargados de significación como frases y palabras en *Orbis Pictus* (como vemos más adelante este problema de origen parece mantenerse a lo largo de los años). En tercer lugar, ubica en los desarrollos de la psicología los métodos centrados en el alumno; en cuarto lugar los abordajes que denomina *lingüísticos* y finalmente los abordajes socioculturales dentro de los que ella se inscribe. Esta clasificación, sin embargo, apunta a una evolución de la enseñanza de la escritura y la lectura que no estaría considerando la distinción que tendremos en

⁸³ Respecto de los trabajos de la autora, nos referimos a aspectos que resultan pertinentes para nuestra tesis. Para profundizar en el devenir de los debates históricos de los métodos hasta la década del '60 se puede consultar la reedición que seguimos en nuestro trabajo realizada por la Universidad Pedagógica Nacional de *La querella de los métodos*, disponible en versión digital de descarga gratuita en <https://editorial.unipe.edu.ar/coleccion/ideas-en-la-educacion-argentina/clasicos/la-querella-de-los-m%C3%A9todos-en-la-ense%C3%B1anza-de-la-lectura-detail>

cuenta en esta tesis entre *métodos* y *enfoques*, particularmente porque estos últimos resultan ensamblados complejos de teorías psicológicas, propuestas didácticas y el posicionamiento de especialistas en tanto expertos que actúan corporativamente y que inciden o buscan incidir en la política pública direccionando los documentos curriculares así como otras acciones de formación docente y capacitación permanente con fuertes vínculos con el mercado editorial. Es decir, de los abordajes ingenuos hasta los métodos generados en forma empírica por acción de los cuerpos profesoriales, la alfabetización pasa a ser tema de las disciplinas del campo de la psicología, particularmente, de la psicolingüística con tres orientaciones de diferentes incidencias en nuestro país y, en particular, en la formación docente de la provincia de Buenos Aires. Retomamos esta cuestión en el siguiente apartado.

Braslavsky realiza un pormenorizado estudio desde la época de la colonia hasta el momento de la primera edición de *La querrela de los métodos* en el año 1962 acudiendo principalmente a los materiales impresos disponibles en la Biblioteca Nacional del Maestro. A partir de ese trabajo de archivo reconstruye la presencia de distintas vertientes pedagógicas, las recomendaciones que se realizan a los educadores y las características que asumen los métodos de alfabetización en cada versión de autor. Para ello, se apoya en diversos autores anglosajones y franceses que han realizado conceptualizaciones que la autora pone en relación con su trabajo empírico; a partir de allí, establece categorizaciones que resultan operativas para comprender los rasgos generales que permiten ubicar a los diversos métodos en dos grandes grupos: *sintéticos* y *analíticos*. También, sitúa dentro del segundo grupo a los *métodos globales*, pero diferenciada estos a los *analíticos globales* y a los *globales puros*. Un aspecto destacable del trabajo de Braslavsky (2014 [1962]) consiste en su clara toma de posición en contra del método global frente a los *fónicos*, es decir, no describe la disputa, sino que se implica en ella aportando argumentos tomados de estudios que contradicen los postulados de este método. Su constante estudio de la alfabetización la lleva a asumir una postura menos extrema en el artículo de revisión⁸⁴ realizado en ocasión de recibir el Premio Nacional de Educación en 1988, adhiriendo al incipiente *balanced approach*. En su trabajo, además, documenta las contradicciones de los organismos internacionales como la UNESCO que en las conferencias del año 1948 y 1957 recomienda y critica al método global respectivamente. De esta manera, este

⁸⁴ El artículo fue publicado junto con la reedición de *La querrela de los métodos* por la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE).

trabajo del año 1962 resulta insoslayable para quien se interese por la alfabetización en nuestro país en tanto aún la investigación empírica, el relevamiento de desarrollos teóricos y experiencias pedagógicas internacionales, mientras observa cómo la política educacional no se encuentra por fuera de estas tensiones que implican a pedagogos, académicos, investigadores y gestores de organismos internacionales, planteando de esta manera un panorama amplio desde el cual comprender la importancia de la alfabetización dentro de la política pública.

Braslavsky explica que la centralidad del método en la alfabetización inicial se encuentra vinculada a la educación de masas, es decir, a la búsqueda de incluir a la mayor cantidad de niños como futuros ciudadanos y consiste en encontrar “un instrumento perfeccionado para que no existan obstáculos técnicos” más allá de que se necesiten condiciones económicas y sociales que acompañen la búsqueda de mejores condiciones de existencia. Lejos de una postura esencialista señala que “cada uno de ellos responde a las direcciones psicológicas dominantes en la época de su aparición y desarrollo y a sus respectivas interpretaciones del proceso del aprendizaje” (2014, p.37). El interés de la autora es aportar el conocimiento científico disponible para comprender el alcance de los métodos en disputa.

Braslavsky toma los aportes realizados por Nadine Galifret-Granjon (1958) y de William Gray (1957) para poder distinguir en dos grandes grupos los métodos existentes. Así entenderá que los métodos de *marcha sintética*⁸⁵ se caracterizan por partir de *unidades sin significación semántica propia*, por lo que el énfasis no estaría puesto en que el niño llegue a comprender, sino que domine *una técnica que posteriormente le permita acceder al significado de los escritos*. A su vez, estos se dividen en dos grupos: *alfabético*, de la letra, literal o grafemático y *fonético* que pueden partir de sonidos simples o de sílabas. Por su parte, los métodos de *marcha analítica* incluyen a los métodos *globales analíticos* que parten de unidades con significación de manera que a la vez que el niño domina un mecanismo, conoce los significados de la palabra, la frase o el cuento. Una vez en presencia de estas unidades significativas, el maestro dirige en análisis de los *componentes menores*, es decir, enseña a discriminar las partes constitutivas como la sílaba o los grafemas/fonemas. Por su parte, el *método global*

⁸⁵ *Marcha* refiere a la característica del proceso mental que el niño debería seguir para alfabetizarse: si el proceso que se le propone parte de unidades pequeñas sin significación propia (grafemas, fonemas, sílabas) deberá implicarse en una síntesis de estos elementos para poder leer o escribir palabras; en cambio si el proceso que se le propone en la enseñanza parte de unidades con significación propia como puede ser una palabra, el proceso que deberá realizar es de análisis a fin de comprender el sistema de la lengua y sus combinatorias que hacen posible esas unidades significativas (Braslavsky, 2014 [1962]).

también parte de unidades como la palabra, la frase, el cuento, pero el maestro debe atender a que el niño ponga en juego la comprensión global de esas unidades y que, en todo caso, posteriormente llegue por sí mismo *espontáneamente* al análisis. Señala Braslavsky (2014 [1962]) que estos métodos surgían por creación de los enseñantes que buscaban resolver los inconvenientes del método usual en cada época así, por ejemplo, el deletreo propio de los métodos alfabéticos resultaba dificultoso y confuso para los niños de allí que se propusiera su reemplazo por los fonéticos para resolverlo, pero estos a su vez generaban otra dificultad, la de la pronunciación aislada de las consonantes. Y de estos obstáculos surgieron los *métodos silábicos* y así, explica la autora, con cada uno de los métodos históricos *precientíficos*. Implicada en la disputa afirma que las críticas al método alfabético “se transfieren injustamente y deliberadamente” (2014 [1962], pp.49-50) al fonético acusando de esta manera a los partidarios del método global de cierta mala fe. Braslavsky explica las críticas a los métodos sintéticos basadas en que desconocen las teorías del aprendizaje porque cuando surgen no se había desarrollado aún la psicología como ciencia; sin embargo, al estudiar su consolidación en el origen de la escuela argentina “no eran completamente ajenos a las concepciones psicológicas de su época” (2014 [1962], p.54) por lo que implícitamente responden a una concepción atomista que concibe el origen del conocimiento en las sensaciones elementales y, por ello, los inscribe en el “asociacionismo precientífico”. En la distinción que realiza entre los métodos analíticos destaca la importancia histórica de la *palabra generadora*, método creado por Berra a raíz de la masividad alcanzada en las escuelas de nuestro país y la profusión de libros escolares editados durante varias décadas con autores prestigiosos como Andrés Ferreyra. El método de la palabra generadora consiste en la presentación de una palabra denominada *normal* asociada a un dibujo, por ejemplo, la palabra *te*⁸⁶; esta sílaba servirá en las siguientes lecciones para componer *tela*, incorporando así una nueva sílaba que servirá, a su vez, para componer otras palabras (*lana*) de manera que al cabo de veinte lecciones el niño podía leer y componer muchas palabras articulando las sílabas aprendidas en el proceso de análisis de las palabras normales. La crítica principal que se le realiza consiste en que inevitablemente provoca un control excesivo del vocabulario y un orden arbitrario de la presentación de fonemas y grafemas. Este método es en definitiva analítico-sintético en tanto se parte de unidades significativas para proceder al análisis y nueva síntesis.

⁸⁶ En el libro la palabra *te* referida a la infusión se encuentra escrita sin tilde.

Aunque como recuerda Zamero (2020) ningún enfoque actual recomienda comenzar la alfabetización con métodos sintéticos que parten de unidades sin significación, resulta necesario para nuestra tesis tomar en consideración las características y dificultades que estos conllevan en tanto según conocimos a partir de la entrevistas a los formadores⁸⁷ algunos de ellos aún se encuentran conservados en las escuelas y nuestra búsqueda por comprender la formación de docentes conlleva también plantearnos hipótesis en ese sentido.

En gran parte de este trabajo, Braslavsky (2014 [1962]) se ocupa de describir y argumentar en contra del *método global o ideovisual* o de la *palabra total* creado por Decroly. El método, posee distintas versiones según se trate de iniciar con palabras o frases y lo que tienen en común es que carecen de procesos analíticos y sintéticos: el niño debe aprender a leer y a escribir palabras u oraciones solo visualizándolas de conjunto y escribiéndolas mediante copia, sin ningún proceso sintético ni analítico. Las intervenciones docentes se orientan a presentar en forma ordenada la secuencia de palabras o frases de manera que al cabo de una docena de semanas el niño cuente con un repertorio que le permita escribir “espontáneamente”. Si bien este método también encuentra antecedentes en los inicios de la enseñanza de la lengua escrita presenta versiones renovadas a partir del siglo XX al apoyarse en las teorías psicológicas de la gestalt y se entronca con los postulados del escolanovismo. Sintetiza Braslavsky las principales concepciones que sostiene este método antes de la incorporación de las teorías psicológicas y de renovación pedagógica:

En breve síntesis, diremos que queda como fundamental: 1) la necesidad de introducir la motivación, el «interés», que reemplace el esfuerzo penoso de los niños. Todos los autores destacan este factor, desde los que incorporan la ilustración hasta los que introducen el juego (ya integrado en ciertas variantes del método alfabético), e incluso los que elaboran el cuento con el apoyo del dibujo o de las ilustraciones con la combinación de las frases; 2) la necesidad de respetar la «marcha natural» partiendo de las formas del lenguaje que, igual que en el origen del lenguaje hablado, tienen significación, es decir, partiendo de la palabra o de la frase; 3) la necesidad de unir el concepto, la significación, a la enseñanza de la lectura; 4) la necesidad de tomar como punto de partida una «totalidad» que puede ser la palabra o la frase; 5) cierta divergencia acerca de la necesidad de analizar o no esas totalidades; 6) el predominio de la percepción visual en el aprendizaje de la lectura y el desconocimiento de la participación que en el mismo tiene la percepción auditiva, lo que conduce a una fuerte aversión por el método fonético. Todos esos elementos se integrarán en el

⁸⁷ La mención a la presencia de estos métodos es referida explícitamente en la entrevista a Florencia, RE 4 de la provincia de Buenos Aires.

cuerpo de doctrina surgido en nuestro siglo para darle fundamento al método que, aunque recibe diversas denominaciones, acabó por responder más comúnmente al nombre de método global (Braslavsky, 2014 [1962], p.62).

Una de las cuestiones a las que atiende la exposición de la autora es la distinción entre el *método global* y la *escuela nueva*, ya que argumenta que suelen transferirse sin más las virtudes de la pedagogía progresista al método de alfabetización y que ello no es riguroso, pues acaba siendo confuso y tendencioso. De esta manera, resultan características propias del escolanovismo el hecho de concebir al conocimiento como un *medio de adaptación* al que se llega a través de una motivación interna o natural-*interés*- que se satisface en la *actividad libre*. Es ese conocimiento alcanzado sin coerción alguna, porque produce satisfacción del interés, plenitud y alegría. Entiende Braslavsky que esta forma de conceptualizar el interés como algo biológico según Dewey puede vincularse teóricamente con el *elan vital* de Bergson y el inconsciente freudiano y que en definitiva puede resumirse como *rasgo dinámico de la personalidad*. Para el creador del método global, Decroly (1907), el *interés* sería el signo interno y la *curiosidad* el signo externo, es decir, algo observable en términos de *conducta espontánea*. Señala Braslavsky que en nombre del interés que fundamentaban los “programas escolares” se terminaba disolviendo todo plan de enseñanza y que este mismo espontaneísmo caracterizó algunas versiones del método global de origen francés en las que la lectura llegó a ser ocasional y a erradicarse como programa para basarse exclusivamente en “el interés del niño” (Braslavsky, 2014 [1962], pp. 64-65). Además de esta característica puericentrista y espontaneísta que comparte con la pedagogía de la escuela nueva, el método global posee algunas características que le son propias como ser el concepto de *globalización*. Según este concepto el niño no percibe el mundo como el adulto que puede analizar las partes del todo, sino que los hechos y los objetos se le presentan como un todo por lo que se descrea también de la enseñanza orientada de *lo simple a lo complejo*⁸⁸y, en ese sentido, se considera que es la vista la que otorga, precisamente, esa visión del conjunto. Por ello, el maestro debe presentar al

⁸⁸ Respecto de este postulado podemos encontrar algunas diferencias dentro del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje. En el momento en que se desarrolla el método global *lo simple* se refería a la enseñanza atomista de la lengua, *lo complejo* se vinculaba con las frases o cuentos, es decir, elementos significativos a partir de los que los globalistas enseñaban (Braslavsky, 2014 [1962]). Dentro del discurso psicogenético y su inflexión particular como dispositivo de poder/saber en provincia de Buenos Aires, podemos interpretar que se recupera y se versiona esta concepción de *lo simple a lo complejo* en la estructuración curricular en tanto se propone partir de lecturas *simples* (leyendas) para arribar después a *lo complejo* (cuentos, novelas). Esto se encuentra desarrollado por Mariano Dubin (2019) en su tesis doctoral. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1756/te.1756.pdf> [Última consulta: 20/10/2020].

niño frases y palabras que pueda asociar a sus emociones a partir de un movimiento perceptivo visual que entienden *facilitador* de la “lectura mental”, así:

La percepción de la luz, de los colores, de la forma, de la posición, de la distancia y la profundidad se le debe a la percepción visual. Pero sobre todo, se le debe la noción de movimiento y de acción que tanto se adaptan a la «atención naturalmente fugitiva» y al «humor móvil» de la naturaleza infantil. Por eso, es necesario recurrir a un método «esencialmente visual» rechazando el fonético y «sobre todo el procedimiento fonético puro donde el sonido sirve de base a la representación gráfica» (Braslavsky, 2014 [1962], p.71).

Esta concepción le otorga a la vista la capacidad de captación totalizadora o global por la que propicia la satisfacción del interés del niño al otorgarle rápida y naturalmente el significado. Esta propiedad asignada al sentido visual es lo que produce en los pedagogos que adhieren al método la repulsa por cualquier mínima introducción del sonido. Por otra parte, el método global considera que la lectura es una *visión de ideas* de allí que se lo conozca también con el nombre de ideovisual. Por consiguiente, explica pertinentemente la autora que Decroly considera que el análisis de las palabras dirige la atención del niño hacia “símbolos fríos, sin significación” y que, por el contrario, su método se dirige a “captar la idea que expresa esa totalidad”, de esta manera parece pasar por alto la escritura concibiendo *ideas sin lenguaje*, como *cosas en sí mismas*. En ese sentido nos parece que se vincula fuertemente al esencialismo romántico, a un humanismo aún más esencialista que el racionalismo cartesiano y su *noíesis*. Por ello, señala Braslavsky (2014 [1962]) que para este método la estructura gráfica de cada idioma tendría poco que ver con la alfabetización. Esto, como veremos permite trazar hilos de continuidad con los enfoques de alfabetización hegemónicos que desarrollamos en el apartado siguiente ya que, en definitiva, pareciera que las distancias que se establecen entre psicogénesis y conciencia fonológica no superan esta disputa en tanto nuevamente es la idea visualizada sin el sonido o el sonido sin la vista lo que se prioriza en estos enfoques actuales. Es el mismo debate reconfigurado ahora con nuevas perspectivas psicológicas y construcciones didácticas, que enfatizan una u otra posición docente (centrada en la enseñanza o centrada en el aprendizaje) a la hora de orientar el trabajo con la alfabetización.

En relación con la desestimación que realizan los partidarios de la globalización en torno a lo auditivo, Braslavsky (2014 [1962]) llama también la atención sobre cómo esta concepción visual considera a la escritura una *abstracción* que representa *la idea* y

por ello “se trata de pasarla por alto para llegar a la misma cosa que el símbolo representa” (p.69). En consecuencia, se desconoce la relación que se establece entre el lenguaje hablado y el escrito, entre esa lengua que es material concreto para el niño y la escritura. Entiende Braslavsky que resulta difícil aceptar que este método sea natural y contribuye a desarrollar la capacidad de expresión de los niños cuando se les priva de lo que poseen de manera realmente natural como modo de expresión, la oralidad “íntimamente vinculada a las características de la sociedad humana”. El método global entiende también que logra el aprendizaje de la lectura y escritura por medio de procedimientos funcionales que resultan así naturales para el niño y se llega al punto de prohibir toda ayuda que pueda necesitar para realizar análisis de palabras ya que el “carácter natural no debe vulnerarse con ninguna intervención artificiosa del maestro” (Braslvsy, 2014 [1962], p.76). Esto conlleva según los detractores del método que releva la autora a que los niños no lean, sino que procedan por adivinación de las formas que les resulten familiares. Señala que los partidarios del método enfatizan la rapidez que proporciona pero que ninguno ha sido capaz hasta el momento de la edición del libro-1962-de mostrar pruebas científicas en ese sentido.

Las críticas que sistematiza y apoya Braslavsky son numerosas, traemos aquí las que consideramos pertinentes para nuestro objeto de estudio. En primer lugar, la práctica pedagógica no puede regirse únicamente por el interés espontáneo ya que no es posible planificar intervenciones de esta manera. Es difícil a su vez determinar cuál es un *interés verdadero* y, en tercer lugar, “es difícil conciliar el interés espontáneo del niño con las exigencias imperiosas” de ciertos conocimientos necesarios como la gramática y la aritmética (2014[1962], p.86). Finalmente, la autora señala que el método no parece tener en cuenta que la realidad natural del niño cambia abruptamente al ingresar a la escuela donde el entorno mismo provee de otras fuentes de interés, como el deseo imperioso de ser grande y dominar los conocimientos que los adultos poseen. En esa vida social regulada a la que ingresa hay rigores que aceptará si lo conducen a hacerse adulto y así “afirmar su personalidad” (Braslvsy, 2014 [1962], p. 89).

En nuestro país el método global se difundió ampliamente luego de la edición de los libros de Dezeo de Muñoz (1944), de Forgione (1948) y de Ramos González (1973). Según estudian Vital y Sprengelburd (2016) en el libro de Dezeo, además de explicar los fundamentos del método, se exponen relatos de las experiencias realizadas entre 1932 y 1935 en una escuela de la Capital Federal, la Escuela n°17 del Distrito

Escolar 16, en la que Emilia Dezeo cumplía funciones de directiva. Esta apropiación local del método global se encontraba pautada de la siguiente manera:

La presentación de las experiencias realizadas detallaba las actividades realizadas día por día. Estas pautan un ordenamiento predeterminado que partía del dibujo realizado por los niños en el pizarrón o en papel y continuaba con actividades como la escritura por parte de la maestra de las palabras o frases sugeridas por los niños, la copia por parte de éstos y el reconocimiento de las escrituras volcadas en carteles y colgadas en el friso que habituaban al niño a la lectura mental. Procedimientos similares se aplicaban al tema correspondiente a cada semana: la escuela, la casa, la familia, la clase, etc. (Vital y Spregelburd, 2016, p.110).

Nótese en esta descripción sintética de las indicaciones de Dezeo los vínculos que pueden encontrarse en los desarrollos didácticos de prácticas del lenguaje: las actividades habituales, dictado al maestro, portadores y escrituras seguras y, obviamente, la lectura global, no sintética. La diferencia más notoria quizás sea la elección de un tema semanal de desarrollo en contraposición con las ingenierías didácticas que suponen secuencias y proyectos entrelazados. Vital y Spregelburd (2016) se encuentran interesadas en dar cuenta de la dimensión histórica de las prácticas de enseñanza por lo que entrevistan a una maestra que llevó adelante el método global en la Escuela Normal de Luján a mediados de la década del '50. Allí el Departamento de Aplicación determinó que una sección de primer grado se alfabetizara con el método de la palabra generadora y la otra, con el método global. La maestra en cuestión, María Susana Maffi de Ferrarotti, señala que los alumnos aprendían a leer con ambos métodos, “sólo que con el de palabra generadora lo hacían en forma monótona” (2016,p.117). Señalan las autoras que los debates metodológicos perdieron interés a mediados de la década del '60 cuando se planteó “dejar en suspenso la discusión sobre cómo enseñar para dar paso a una nueva pregunta: cómo aprenden los niños” (2016, p.120), es decir, el ingreso de la psicología evolutiva como fundamento de la enseñanza.

En síntesis, los métodos de alfabetización tienen una vasta historia que es posible reconstruir desde que la escritura existió, y en nuestro país desde los catecismos coloniales, por las intervenciones a favor del método Lancaster realizadas luego de la revolución de 1810 en tanto permitía alfabetizar a grandes grupos sin necesidad de contar con muchos maestros y las propuestas de Sarmiento con la instalación de las escuelas normales. Si bien en apariencia estos caducaron su vigencia desde los saberes pedagógicos a partir de la década del '70 con fuertes embates por parte de los

partidarios del método global, las características sintéticas parecen seguir presentes en las prácticas de enseñanza de algunos docentes de las escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires y parte de sus formas, de sus características, se encuentran reformuladas en los enfoques de alfabetización actuales. Finalmente, y como fuimos exponiendo, esa querrela de los métodos parece renovada en la actualidad con la disputa entre los enfoques en alfabetización inicial.

4.2. Los enfoques en alfabetización inicial

Nuestra tesis busca comprender a partir de los decires de los formadores entrevistados cómo se desarrolla la enseñanza en la disciplina escolar lengua y literatura en la formación de los docentes para la educación primaria en la provincia de Buenos Aires y en medio de las actuales reconfiguraciones disciplinares. Como señalamos en el apartado 3.2., esta disciplina incorpora a sus temas específicos para el nivel terciario la alfabetización inicial y como señalamos en el apartado anterior, los métodos tradicionales de alfabetización se construyeron históricamente a partir de las experiencias efectivas en las aulas. Y desde el siglo XIX con la emergencia de las teorías como el asociacionismo y la gestalt la incipiente psicología incide en la conformación de teorías y dispositivos didácticos orientados por ellas, pero no de forma directa, sino a la manera de *espíritu de época*. Entendemos a partir de los planteos de Braslavsky (2014 [1962]) la relación que se establece entre el escolanovismo, la escuela psicológica de la gestalt y el método global en tanto los tres parecen tener en común el *espontaneísmo* como característica. De manera opositiva, entonces, podemos deducir que el método sintético *fónico*-el otro método en la querrela-aparece vinculado al normalismo clásico con una clara orientación hacia la planificación de la enseñanza. Por ello, parece en palabras de la autora poseer más vínculos con la teoría asociacionista, de allí ciertas derivaciones posteriores en las luchas de campo le asignen a la escuela tradicional, y al empleo de la enseñanza directa, el término de *conductista*. Término que aparecerá como una posición docente no deseada en los decires de los formadores⁸⁹. El desprestigio de los métodos de alfabetización se da en relación con la crisis de la didáctica general en su carácter normativo y de lo metodológico como centro de esta normatividad. Argumenta Edelstein (1992) que durante la primera mitad del

⁸⁹ Esto será particularmente claro en la entrevista realizada a Daniela, de RE 7.

siglo XX se habla de “métodos” en referencia a las construcciones elaboradas sobre la base de experiencias educativas concretas sin una preocupación por establecer desarrollos discursivos de orden teórico. La reflexión sobre lo metodológico se encuentra discutida en la década del ‘70 y se disuelve en los años ‘80 con la emergencia de otras preocupaciones como la transposición didáctica, el currículum oculto, la cultura académica. En ese sentido, Díaz Barriga (1997) sostiene que las nuevas perspectivas didácticas más progresistas buscan un reposicionamiento del docente, pero no lo hacen a través de una “recuperación histórica de su papel como intelectual ni mediante los modelos de investigación que pueden rescatarse en una historia del campo de la didáctica” (p.115) y que conllevan procedimientos de reflexión sobre la enseñanza, realización de una experiencia metodológica planificada a partir de esta y, posteriormente, reflexión sobre esa experiencia:

Los profesores que han pasado a la historia de la didáctica han seguido este procedimiento aparentemente sencillo: han realizado una investigación didáctica desde el aula, en el aula, que se materializa en significativas propuestas metodológicas: la intuición pedagógica en Pestalozzi, la correspondencia escolar, el texto libre, la asamblea en Freinet, las palabras generadoras en Freire, esto es, un modelo de investigación didáctica para la innovación metodológica (Díaz Barriga, 1997, pp.115-116).

A partir de la emergencia de la tecnología educativa propia del tratamiento del currículum de origen norteamericano, enlazado con las teorías desarrollistas, los aspectos metodológicos se reemplazan por propuestas técnicas de autor (Tyler y Taba, principalmente) a ser aplicados de manera universal con un “desprecio conceptual por la disciplina educativa”, es decir, universal para los sujetos y universal para los conocimientos específicos a abordar. A partir de esta gran injerencia del Departamento de Estado norteamericano se propicia una didáctica aséptica y neutral por lo que “la inclusión del pensamiento psicológico en la didáctica (con independencia de las orientaciones que tenga tal pensamiento) ha sido un factor que ha distanciado la necesaria discusión conceptual de los problemas metodológicos” (Díaz Barriga, 1997, p. 121).

Diez años después de publicada *La Querrela* (1962) comienza en el mundo anglosajón a renovarse la polémica sobre la lectura y la escritura, pero esta vez con fuerte injerencia de la psicología experimental. Como sabemos, un experimento es toda observación controlada que sirve para comprobar la veracidad de las predicciones

observacionales que se derivan de una hipótesis. El método experimental implica la observación, manipulación, registro de las variables (dependientes, independientes, intervinientes, etc.) que afectan un objeto de estudio. Esta concepción de la investigación en la psicología del aprendizaje da cuenta de un posicionamiento positivista o neopositivista (Guba y Lincoln, 2002) en tanto transfieren de las ciencias naturales sus metodologías clásicas de investigación y conservan para el estudio de la sociedad y el comportamiento humano los presupuestos realistas y objetivistas. Es decir, confían en que los pasos seguidos en la construcción de su objeto de investigación se encuentran libres de preconcepciones por lo que los resultados obtenidos, mayormente de carácter cuantitativo, evidenciarían una verdad que se correspondería con una realidad dada sin intervención alguna de la subjetividad del investigador. Sus hallazgos son así explicativos de la realidad asumida como neutral y predictivos del hacer humano en cuanto los proponen como generalizaciones. Es una *ontología dualista*, pues sostiene la separación entre *sujeto investigador* y *sujeto/objeto investigado* por lo que sus resultados serían *verdaderos*. De todas las consideraciones que realizan al respecto Guba y Lincoln, nos parece pertinente para nuestro objeto de estudio el señalamiento que realizan en torno a la naturaleza interactiva entre investigador e investigado:

La perspectiva heredada de la ciencia imagina al investigador como alguien parado detrás de un espejo de una sola vista que observa los fenómenos naturales que suceden y los registra de un modo objetivo. El investigador (cuando usa la metodología adecuada) no tiene ninguna influencia sobre el fenómeno y viceversa. Pero ciertas evidencias como el principio de incertidumbre de Heisenberg y el de la complementariedad de Bohr han destrozado ese ideal para las ciencias duras (Lincoln y Guba, 1985); un escepticismo aún mayor debe existir para las ciencias sociales. De hecho, la idea de que los hallazgos son creados por la interacción entre el investigador y el fenómeno (que en las ciencias sociales suelen ser personas) es una descripción más aparentemente válida del proceso de investigación que la idea de que los descubrimientos se dan a través de la observación objetiva cómo *realmente* son y cómo *realmente* funcionan (Guba y Lincoln, 2002, p.119, destacado en el original).

Como en nuestra tesis adherimos al paradigma interpretativo propio del enfoque etnográfico no queremos dejar de explicitar la distancia que sostenemos con los enfoques de la alfabetización inicial, en cuanto a la validación que realizan de sus afirmaciones universalistas acerca del funcionamiento de la mente de los niños durante el proceso de alfabetización. Afirmaciones que en tanto hallazgos producidos desde esta visión positivista nos resultan por lo menos controversiales. Independientemente del

enfoque del que se trate, sus investigaciones se apoyan en esta concepción como puede verse en Ferreyro y Teberosky (1979), Defior (1996), Goodman (1973), entre otros posibles. Por otra parte, al transferirse los hallazgos experimentales a los entornos escolares, los partidarios de los enfoques buscan validarlos como el mejor camino para la alfabetización de los niños y, continuando con los presupuestos positivistas en cuanto al dualismo y la manipulación de las variables, diseñan otros modelos de investigación, esta vez realizadas en terreno, esto es, en las aulas. En dichas investigaciones trabajan con dos grupos de alumnos que entienden poseen características homogéneas, o al menos similares. Uno de ellos recibe todas las intervenciones que el enfoque en cuestión considera adecuadas para alfabetizar, según sus hallazgos experimentales, y el otro grupo de niños opera como grupo de control, por lo que entienden que los resultados obtenidos son producto de las características didácticas diferenciales operadas por los docentes al frente de ellos, enrolados y no enrolados en el enfoque, respectivamente. Si recordamos que los resultados experimentales de laboratorio son considerados *neutrales, verdaderos, universales*, resulta al menos curioso que enfoques que conciben el proceso de alfabetización de manera diferente obtengan igualmente resultados favorables al efectuar comparaciones mediante este sistema. Además de las investigaciones que se consideran para el mundo anglosajón, en países hablantes del español también se realizan este tipo de estudios controlados en entornos escolares. Algunos de ellos pueden leerse en línea como para España Jiménez y O'Shanahan (2008) y en nuestro país De Mier, et al (2008), Grundfeld (2012) y Kuperman (2015), entre otros.

Dentro de la psicología experimental, es la psicolingüística la disciplina que, preocupada por comprender las relaciones entre las lenguas y la mente, va construyendo modelos teóricos de lectura, es decir intenta comprender qué procedimientos mentales llevan adelante los “buenos lectores”. Esto significa que la psicolingüística es una ciencia base, no una didáctica, es decir, provee información comprobada según sus técnicas de investigación controladas acerca de cómo llevan adelante los lectores una lectura “competente”. Dos de esos modelos renuevan, ahora con base en los hallazgos de investigaciones de gabinete, la disputa en torno a cuál sería la mejor manera de establecer una enseñanza de la lectura y la escritura fundamentada científicamente, esto es, que sus abordajes metodológicos se encuentren bien fundados en los descubrimientos de la psicolingüística: uno es el *phonetical awareness*, con mayores vínculos con tradición de los métodos sintéticos, principalmente los fónicos, y otro el

whole language con mayor vinculación con el método global. De esta manera, se dejan de lado los métodos empíricos y comienzan a desarrollarse los *enfoques* en alfabetización. Las disputas de campo serán más visibles a través de publicaciones, eventos académicos y pedagógicos, medios masivos de comunicación de tal manera que las corporaciones de profesionales que adhieren a una perspectiva u otra batallan en arenas públicas. En la región latinoamericana se difunden estas renovaciones principalmente a partir de las publicaciones de la *Revista Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura* perteneciente a la Asociación Internacional de Lectura con publicaciones periódicas desde el año 1980 hasta 2010. Castedo y Torres (2012) realizan una historia reciente de las teorías de alfabetización en América Latina y analizan tres perspectivas: el *whole language*, la conciencia fonológica y la psicogénesis de la lectura y escritura. Es interesante señalar que las dos últimas tienen efectivamente desarrollos en América Latina, pero no así la primera. Hipotetizamos que la inclusión de este enfoque propiamente norteamericano se efectúa porque da pistas sobre la conformación didáctica del enfoque que forma parte del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje, es decir, porque toma del *whole language* algunos aportes para sus desarrollos locales.

El campo de la alfabetización inicial presenta en Argentina una serie de características que pueden ser entendidas, entonces, en diálogo con los debates y las discusiones que se vienen realizando no solo de la región, sino también en el mundo anglosajón. Dichos debates presentan en sus líneas generales recurrencias con otros momentos históricos y que han sido puestos de relieve por primera vez en nuestro país por Berta Braslavsky en el año 1962. En primer lugar, debemos señalar que si hablamos de *campo* de la alfabetización nos estamos refiriendo a un lugar necesariamente conflictivo en tanto dicha categoría da cuenta de las teorizaciones realizadas por Pierre Bourdieu (1979, 1980, 1997, 2002, entre otros). Si bien no tomamos para esta situación toda la construcción conceptual del autor, sí nos parece importante el concepto de *campo* en el sentido que le daba en uno de sus trabajos referidos al *campo intelectual* donde lo describe en estos términos:

Irreductible a una simple agregación de agentes aislados, a un conjunto de elementos simplemente yuxtapuestos, el campo intelectual, a la manera de un campo magnético, constituye un sistema de líneas de fuerza: esto es, los agentes o sistemas de agentes que forman parte de él pueden describirse como fuerzas

que al surgir se oponen y se agregan, confiriéndole su estructura específica en un momento dado del tiempo” (Bourdieu, 2002, p. 9).

Sucintamente podemos referirnos apoyándonos en Bourdieu a un espacio social en el que distintos agentes interesados en él disputan sus posiciones, con el fin de ganar cada vez mayor predominio e imprimirle sus propios sentidos. Tomamos en consideración este concepto ya que nos permite alejarnos de una idea estática, esencialista y evolutiva respecto de la alfabetización, porque en última instancia lo que sea que llamemos *alfabetización* en determinado momento sociohistórico va a estar signado por cómo los distintos agentes sociales (en nuestro caso, expertos, organismos internacionales, políticas públicas, medios de comunicación, maestros, padres) entienden qué alcance tiene como definición de objeto (¿letras?, ¿las letras y los sonidos?, ¿la lectura?, ¿la lectura y la escritura?, ¿el empleo de textos breves funcionales para la vida cotidiana?, ¿las prácticas estrechamente vinculadas a los libros de la denominada *cultura letrada*?, ¿textos de los medios masivos de comunicación?, ¿multimedios en entornos digitales?), así como su metodología para alcanzarla. En ese sentido resulta interesante recordar que Lahire (2008) explica la variabilidad de la definición (social, pero también subjetiva y contextualizada) de lo que en Francia se denominó *iletrismo* (*analfabetismo*) y, con ello, afirma que las definiciones de lo que se entiende como tal surgen muchas veces de discursos políticos. Es decir, consideramos que para hablar de la alfabetización debemos entenderla como un campo porque habrá distintas posiciones en lucha que la definirán en un sentido o en otro y, por ello, también considerarán distintas las formas de realizarla. Además, como vemos en el apartado capítulo 3, en los debates de nuestro país se reivindica la concepción de *campo intelectual de la alfabetización* de manera que sostenemos en este apartado dicha denominación como manera de dar cuenta también de la perspectiva de los expertos en torno al tema.

El debate sobre cómo ha de entenderse la lectura y la escritura desde estas perspectivas tiene para el mundo anglosajón, como dijimos, dos corrientes consolidadas: 1) el *whole language* o en español, el lenguaje integral, que puede ser entendido como un método global configurado dentro de una propuesta didáctica que se reconoce heredera de los postulados pragmáticos de John Dewey y que ha sido asociado por muchos autores relevados por Braslavsky (1962) con el escolanovismo; 2) *phonological awareness* o, en español conciencia fonológica con una fuerte incidencia

de la psicología experimental. Lo interesante de traer dichas discusiones es, por una parte, entender que el debate de la alfabetización tiene un alcance mucho mayor que el que podemos reconocer con una mirada localista y, por otra parte, que existen en el mundo anglosajón investigaciones comparadas entre ambos métodos que, por ejemplo, han reseñado para la lengua española Jiménez y O'shanahan (2008). A su vez, veremos que ambas líneas tienen correlato en nuestro país: 1) *psicogénesis de la lectura y escritura* de Emilia Ferreiro, con sus correspondientes desarrollos didácticos y 2) *conciencia fonológica*. A su vez, podemos encontrar la incipiente presencia de otro enfoque denominado *enfoque equilibrado*, heredero del *Balanced Approach* al que adhería Braslavsky.

Entre métodos y enfoques de alfabetización existen hilos de continuidad en cuanto a concepciones sobre cómo abordar la enseñanza o el aprendizaje-según el énfasis que cada grupo le otorga- con esa diferenciación ya señalada respecto de la fundamentación empírica o experimental del abordaje. De esta manera lo expresa Jeanne Chall:

Es triste pensar que pasamos por los mismos debates una y otra vez de nuevo y que parece que aprendemos muy poco del pasado. La tendencia de los investigadores a usar etiquetas siempre nuevas para conceptos antiguos también parece cortarnos del conocimiento probado del pasado. Así, la investigación y la escritura sobre la conciencia fonológica parece separarse de la investigación anterior sobre fónica. La alfabetización de adultos parece estar separada de la alfabetización de niños y adolescentes, y la alfabetización emergente está separada del vasto conocimiento y experiencia en la preparación para la lectura. ¿Por qué, uno se pregunta, necesitamos "inventar" nuevos términos para ideas existentes y válidas? Puede ganar atención e interés inmediatos, pero también excluye a los docentes a quienes se insta a hacer el "nuevo" cuando ya lo están haciendo, pero bajo una etiqueta antigua⁹⁰ (Chall, 1998, p.22).

Desde otro punto de vista, la autora que se posiciona dentro del campo de la alfabetización asumiendo la defensa del método fónico, denuncia también al igual que Díaz Barriga (1997) la ruptura que realiza la psicología experimental con la cultura

⁹⁰ La traducción es nuestra, en el original: *It is sad to think that we go through the same debates over and over again and that we seem to learn so little from the past. The tendency of researchers to use ever new labels for old concepts also seems to cut us off from the tested knowledge of the past. Thus the research and writing on phonological awareness seems to cut itself off from the earlier research on phonics. Adult literacy seems to cut itself off from child and adolescent literacy, and emergent literacy is cut off from the vast knowledge and experience on reading readiness. Why, one wonders, do we need to "invent" new terms for existing and valid ideas? It may earn immediate attention and interest, but it cuts one off also from teachers who are urged to do the "new" thing when they may already be doing it, but under an old label.*

escolar, produciendo, sostenemos con Cuesta (2011, 2019) y Perla (2017) una desestabilización del trabajo cotidiano docente en cuanto parece decirles que aquello que la institución sostiene como valioso en realidad no lo es. No se trataría de que los enfoques no hayan contribuido con ingenierías didácticas que renovaron el repertorio de acciones posibles del magisterio en las aulas, sino que estas aparecen divorciadas de lo que la escuela es como institución histórica por lo que desconocer la práctica social de los sujetos que la hacen cotidianamente conlleva a la alienación de los saberes docentes (Rockwell, 2009).

Chall y Goodman son los representantes de la querrela en la alfabetización inicial en el mundo anglosajón, por ello, tomamos algunas de sus explicaciones en torno a las características de sus posiciones enfrentadas en el ambiente académico y público. En su libro *Stages of reading development* (1983), Chall detalla cuáles y cómo son las seis etapas del desarrollo lector de los niños desde la perspectiva psicolingüística que sostiene. En la etapa 0 (desde los seis meses hasta los seis años) se trataría de una prelectura o pseudolectura en la que los niños pueden comprender miles de palabras, pero solo leer algunas de ellas; las intervenciones apropiadas para favorecer el desarrollo en esta etapa sería presentarles muchos libros, leerles y dialogar en torno de esas lecturas. La etapa 1 (6 a 7 años) es de la lectura inicial y de la decodificación; aquí aprende la relación grafema-fonema, lengua escrita y lengua oral y puede discriminar los sonidos por fuera de las palabras. Así, puede leer por sí mismo alrededor de 600 vocablos; el apoyo que el maestro debe otorgarle refiere a la instrucción directa y la lectura de textos con empleo de palabras de alta frecuencia. La etapa 2 (7 a 8 años) le permite consolidar sus habilidades de decodificación y fluidez en la lectura y se caracteriza porque el niño puede leer lecturas sencillas y familiares, justamente, con fluidez creciente. En procura de que avance en este proceso se le debe proporcionar enseñanza directa de decodificación y vocabulario mediante actividades que le resulten atractivas como pueden ser los juegos lingüísticos. La etapa 3 (9 a 13 años) el niño ya realiza lecturas con el fin de aprender lo nuevo, por ello, los docentes deben proporcionarle materiales que posean lecturas cada vez más complejas. La autora señala otras dos etapas avanzadas de lectura, pero no nos detendremos en ellas ya que las antes descritas son las de nuestro interés de indagación. En otro texto publicado en marzo de 1989, a pedido de la Secretaría de Educación estadounidense, Chall realiza una síntesis de la historia del método fónico enlazada con el enfoque de la conciencia fonológica. Como resultado de muchos estudios realizados durante la década del '60, que

demonstraron según la autora la efectividad de la fonética, su uso como método de instrucción aumentó durante la década del '70. Indica, además que la evidencia recogida en la National Assessment Of Educational Progress, apunta a la importancia de enseñar a los niños cómo decodificar palabras. Afirma que la investigación (entendemos que psicológica y de pruebas estandarizadas) demuestra la importancia de la conciencia de la segmentación en sílabas y fonemas, y cómo se asignan a letras, morfemas y palabras. Siguiendo las palabras de la autora, las escuelas de educación y editoriales educativas deberían adoptar “lo que funciona” y evitar programas “basados en suposiciones inestables” con poca evidencia de éxito (Chall, 1989, p.25)⁹¹. Además, el gobierno federal debe apoyar el desarrollo de pruebas que puedan desenredar diferentes aspectos de la lectura como parte de la búsqueda de los mejores métodos de instrucción. Tales pruebas también pueden ayudar a los educadores a comprender las diferencias individuales en lectura en todos los niveles. Es decir, en su informe va acumulando datos históricos, estudios de psicología experimental, resultados estadísticos comparativos de resultados nacionales de pruebas de lectura y escritura en las que la conciencia fonológica (a la cual no distingue en grado del método fónico) sería un abordaje que produce, justamente, mejores resultados que los enfoques globales (de esta manera Chall entiende a su par en disputa, el lenguaje integral).

Por su parte, Kenneth Goodman es compilador y autor del primer artículo de *Miscue Analysis: Applications to Reading Instruction* (1973). Publicación en la que se plantea una nueva forma de entender la lectura, en particular, de los errores que los lectores incipientes poseen al enfrentarse con un texto escrito. Este conjunto de investigaciones sienta las bases para el posterior desarrollo del *whole language* o lenguaje integral, y en pos de proponer novedosas intervenciones docentes también se apoya en investigaciones experimentales. Señala el autor al respecto⁹²:

⁹¹ Traducción nuestra, en el original: *It is clear that teacher training needs to become a national priority. Schools of education must promote sensible efforts to embrace "what works". And avoid programs that are based on shaky assumptions and little or no evidence of success. Educational publishers must also be encouraged to incorporate the tested-and-proven ideas into their reading programs.*

⁹² La traducción es nuestra, en el original: *Fortunately, one of the most powerful uses of miscue analysis is in teacher education. In the process of analyzing the miscues of a reader, the teacher or potential teacher must ask questions and Consider issues he may never have thought about. Was the meaning acceptable after the miscue? Did the reader correct the miscue if it was not? If a word was substituted for another word, was it the same part of speech? How close was it to the sound and shape of the text word? Was the reader's dialect involved? Through these questions, instead of the teacher's counting errors, the quality of the miscues and their effect on meaning are the central concerns. Miscue analysis then is rooted in a psycholinguistic view of reading (one that sees thought and language interacting), but it is also a way of redirecting the focus of teachers so that they may see reading in this new perspective.*

Afortunadamente, uno de los usos más poderosos del análisis de errores es en la formación docente. En el proceso de análisis de los errores de un lector, el maestro o el maestro potencial deben hacer preguntas y considerar cuestiones en las que quizás nunca haya pensado. ¿Fue aceptable el significado después del error? ¿Corrigió el lector el error si no fue así? Si una palabra fue sustituida por otra palabra, ¿fue la misma parte del discurso? ¿Qué tan cerca estaba del sonido y la forma de la palabra de texto? ¿Estaba involucrado el dialecto del lector? A través de estas preguntas, en lugar del conteo de errores por parte del maestro, la calidad de los errores y su efecto sobre el significado deben ser sus preocupaciones centrales. El análisis de los errores se basa en una visión psicolingüística de la lectura (una que ve el pensamiento y el lenguaje interactuando), pero también es una forma de redirigir el enfoque de los maestros para que puedan ver la lectura en esta nueva perspectiva (Goodman, 1973, p.4).

A diferencia de la posición de Chall quien confía más en las intervenciones gubernamentales, Goodman tiene muchísima claridad respecto de que la batalla de los enfoques se dirime en las adhesiones que logren entre los docentes, de allí que se dirija principalmente a los que se hallan en formación proponiéndoles una perspectiva por demás atractiva en tanto las nuevas generaciones se encontrarían mejor predispuestas a dar la espalda a los métodos tradicionales. La propuesta es, además, alentadora para los niños y sus padres, ya que propone explicar los errores en las palabras como parte de un proceso cognitivo de interpretación del texto en su conjunto, no centrando la atención en la codificación de las palabras, sino en la interacción entre pensamiento y lenguaje. Por consiguiente, su perspectiva dice tomar en consideración también a la sintaxis y la semántica con el mismo nivel de importancia que las palabras para interpretar mediante un “juego psicolingüístico de adivinación” (Goodman, 1973, p.47) el significado de los textos. De esta manera señala varias operaciones que estarían dando cuenta de que los errores son “ventanas” que permiten observar cómo se está produciendo el proceso lector: se omite una palabra y algunas partes de palabras, se inserta una palabra, se sustituyen otras, se retrocede a veces para corregirse a sí mismo y finalmente se alcanza una oración significativa. El autor, argumenta que los docentes no deben preocuparse más por el *comportamiento superficial* (se infiere que denomina de esta manera al énfasis de las perspectivas fonológicas en las palabras codificadas y decodificadas con una correspondencia grafema-fonema convencional), sino que su tarea consiste en inferir qué proceso se ha utilizado y si este ha sido competente para asignarle significado a una oración o a un texto. La metodología de estudio del comportamiento lector que lleva adelante Goodman consiste en estudiar a un niño lector durante una

entrevista, darle un texto de dificultad media para que lo lea en voz alta sin interrupciones mientras el investigador graba la lectura y toma apuntes de los errores y de los momentos en los que se cometen. A partir de muchos estudios de este tipo, dos de sus colaboradores recopilaron y publicaron *Reading Miscue Inventory*, un programa para el uso del análisis de errores en el aula y en entornos clínicos (Goodman Y. y Burke, 1972). Explica Goodman (1973) que el análisis del error con esta metodología produce información que puede convertirse en la base de una enseñanza específica. Si el lector muestra una preocupación insuficiente por el significado, el maestro puede dedicar atención a desarrollar esta preocupación. Si ocurre un problema específico, como la confusión de las palabras con *wh* y *th* (con, eso; cuándo, entonces; dónde, allí), en las lecciones se pueden diseñar y presentar estrategias para ayudar al lector a enfrentar el problema. En esta etapa, Goodman parece realmente interesado en dar herramientas precisas para la *enseñanza*, preocupación que parece quedar atrás en trabajos posteriores. Así, en 1982 se publica su intervención en el Simposio Internacional sobre Nuevas Perspectivas en los Procesos de Lectura y Escritura, organizado por la Dirección General de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública (México) y realizado en la ciudad de México entre los días 1 al 4 de julio de 1981 en la que queda muy claro el universalismo mentalista o, mejor dicho, la asunción de una concepción de lengua *noiética* en tanto afirma que su teoría de la lectura como “juego de adivinanzas psicolingüístico” (“A psycholinguistic guessing game”, Goodman, 1967) se aplica a todas las lenguas porque su perspectiva es universal y multilingüe. Entiende que existen “buenos y malos lectores”, pero lo que los diferencia es cómo utilizan “ese único proceso” porque “no hay muchas maneras de darle sentido al texto, solo una” y a este tipo de lectura la denomina *transaccional* entre el lector y el texto. Esta transacción resulta posible porque los textos poseen “pautas y estructuras recurrentes” y las personas “construyen esquemas” por lo que los lectores son capaces de anticipar, de predecir. Además de esta estrategia, también pueden realizar inferencias, así “la inferencia es utilizada para decidir sobre el antecedente de un pronombre, sobre la relación entre caracteres, sobre las preferencias del autor, entre muchas otras cosas” (Goodman, 1982, p. 22). Además de emplear el muestreo, la predicción y la inferencia, los lectores realizan un autocontrol del proceso. En un punto crucial de su interpretación del *proceso de lectura* se vincula estrechamente con la concepción piagetiana del conocimiento: “La autocorrección es también una forma de aprendizaje, ya que es una respuesta a un punto de desequilibrio en el proceso de

lectura” (1982, p. 22). Es decir, que está situando el proceso lector dentro de un movimiento de *desequilibrio y acomodación*. Por otra parte, sus filiaciones con el método global de Decroly pueden entenderse a partir de los pasos que cree necesarios en ese proceso de lectura:

Podemos pensar en la lectura como compuesta de cuatro ciclos, comenzando con un ciclo óptico, que va hacia un ciclo perceptual, de allí a un ciclo gramatical, y termina finalmente con un ciclo de significado. Pero a medida que la lectura progresa, otra serie de ciclos sigue, y luego otra y otra. De tal modo, cada ciclo sigue y precede a otro ciclo hasta que el lector se detiene o hasta que la lectura ha llegado a su fin. El lector está siempre centrado en obtener sentido del texto. La atención está focalizada en el significado, y todo lo demás (tal como letras, palabras o gramática) sólo recibe atención plena cuando el lector tiene dificultades en obtener significado. Cada ciclo es tentativo y puede no ser completado si el lector va directamente hacia el significado. En una lectura realmente eficiente, se necesitan pocos ciclos para completarla antes de que el lector obtenga significado. Pero, retrospectivamente, el lector sabrá cuál es la estructura de la oración y cuáles son las palabras y letras porque el lector conocerá el significado, y esto creará la impresión de que las palabras fueron conocidas antes que el significado. En un sentido real, el lector está saltando constantemente hacia las conclusiones (Goodman, 1982, p. 23).

Las filiaciones con Decroly son varias, en primer lugar la centralidad de la vista y la omisión de lo fonético/fonológico que incluso recuerda aquella prohibición de la lectura en voz alta para que los niños fueran “directamente al significado” y en segundo lugar, si bien Goodman sitúa dentro del proceso a la sintaxis y las palabras, parecen no ser del todo importantes, ya que “en un sentido real, el lector está saltando constantemente hacia las conclusiones” porque “va directamente al significado”: estos enunciados se vinculan también con los postulados de Decroly según las conclusiones a las que arribara Braslavsky (2014 [1962]) cuando señalaba que postulaba la existencia de un significado sin lengua, es decir, una concepción noiética de la lengua.

Respecto de la enseñanza, critica fuertemente el científicismo de las recomendaciones para la alfabetización del Committee on Economy of Time en las primeras décadas del siglo XX que entiende todavía vigentes. Esas recomendaciones se realizaron sobre los aportes de Gray (1925) y consistían en la producción de materiales graduados, vocabulario controlado, “producción de libros de trabajo para practicar habilidades y proveer ejercicios con palabras”, “desarrollo de jerarquías de habilidades, comenzando con las habilidades fónicas, las relaciones entre ortografía y fonología” y test de lecturas (Goodman, 1982, pp. 14-15). En definitiva, Goodman se encuentra

criticando la metodología de enseñanza que en líneas generales guardan parentesco con las propuestas de Jeanne Chall, porque afirma que no toman en consideración el proceso de lectura tal como él lo describe y, en ese sentido, va enunciando frases que se reproducen luego en los enfoques de alfabetización en nuestro país, por ejemplo: “Leer es buscar significado y el lector debe tener un propósito para buscar significado en el texto” (1982, p. 27). De esta manera, se deben propiciar acercamientos a la lectura que sean funcionales a través de textos significativos “que tengan sentido”, por eso “los programas de instrucción deben apartarse de las tradiciones (...) más bien deben basarse en la comprensión del proceso y en el crecimiento natural del niño dentro de la lengua escrita” (1982, p. 27). Finalmente, considera que sólo se aprende a leer y a escribir en una lengua -y en tanto se apoya en el generativismo chomskiano-y que luego se transfiere ese proceso en el aprendizaje a otras porque se trata de un único proceso universal aplicable a la diversidad de lenguas (pp.24-26). En un artículo publicado en la revista *Lectura y Vida*-que ya mencionamos antes-, los planteos de este tipo resultan todavía más polémicos y complejos. No queremos dejar de lado este hecho en tanto se trata de un autor que es referido por Castedo y Torres (2012), por lo que entendemos que para el enfoque psicogenético resulta un texto clave. Se trata de “El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje”, publicado en el año 1990. Un problema que encontramos a lo largo de este trabajo es la falta de distinción entre lo que es *lenguaje* y lo que es *lengua*. En español tenemos dos palabras para señalar estos objetos diferentes: el *lenguaje* sería la capacidad que tiene la especie humana para ir generando sistemas simbólicos articulados que permiten la simbolización, en tanto *lengua* daría cuenta de una construcción específica de sistemas simbólicos de carácter lingüístico a los que suele denominarse también “lenguas naturales” (el inglés, el francés, el alemán, el vasco, etc.). En inglés no existe tal diferencia entre palabras y *language* designa ambos conceptos, lo que para el texto traducido hace arrastrar un problema que se vuelve epistemológico: a lo largo de la lectura encontramos afirmaciones muy polémicas y entendemos que se debe, entre otras cuestiones, a este problema. Como quienes citan al autor no realizan ninguna observación al respecto, queremos tomar el recaudo de anticipar que algunas objeciones que realizaremos a sus afirmaciones pueden deberse a esta indiferenciación. En algunos momentos del artículo -no sabemos si es problema epistemológico o de traducción- lo anterior provoca la indistinción entre oralidad y escritura: en la página 4 el autor afirma que “Es fácil [aprender el lenguaje] cuando es real y natural” donde por natural está entendiendo por

fuera de las prácticas escolares y “Es difícil cuando es artificial” (Goodman, 1990, p.3). Claramente, es fácil aprender una lengua en la oralidad de una lengua natural y, por otra parte, la escritura es una tecnología por lo tanto no se aprende naturalmente, sino en forma cultural: ¿está el autor queriendo decir que la escritura es también fácil de adquirir por fuera de la escuela? Se hace necesario también aclarar que el contexto en el cual Goodman desarrolla su argumentación es el sistema escolar estadounidense que tiene una tradición de libro único con una programación muy técnica de la enseñanza. En nuestro país, y más allá de la fortísima intervención estatal desde la época sarmientina, no existe tal tradición, aunque en ciertos momentos algunos métodos se hayan tornado hegemónicos y, por lo mismo, se produjeron cantidades de libros diferentes con una misma perspectiva. Otra de las cuestiones que nos interesa señalar es que el autor emplea como recurso a lo largo de toda su exposición la estrategia argumentativa llamada *ad hominem* en forma dicotómica, es decir, posiciona de un lado a los “buenos educadores” y del otro, a “los malos”. Con estas advertencias generales, podemos avanzar hacia otros momentos del texto. Goodman está en contra de la enseñanza programada con libros de texto ya que en ellos se encuentran secuencias artificiales de aptitudes y habilidades que estudian el lenguaje en sí mismo “como lingüista” (p.4), no especifica, sin embargo, contra qué corrientes lingüísticas se encuentra discutiendo en tanto en otros momentos señala que su perspectiva se nutre de teorías lingüísticas que sí nombra. Argumenta también que en estos libros de texto se les presentan a los niños ejercicios aburridos e irrelevantes que resultan particularmente nefastos para las minorías culturales (p.4). Contrariamente, su propuesta de alfabetización consiste en que “los maestros respeten el derecho de los niños a usar su propio lenguaje” (p.4), es decir, se trata más bien de una afirmación vinculada a lineamientos humanistas y pedagógicos generales, con la cual por más que se ancle en diferentes perspectivas, de ninguna manera se podría estar en desacuerdo. Otra propuesta del autor es que los niños puedan “Aprender sobre el lenguaje mientras aprenden el lenguaje” (p.4). Más allá del enrevesamiento de la propuesta a manera de eslogan, lo que significa es que se posiciona en contra de la enseñanza directa, es decir, de enseñar conocimientos de carácter gramatical o de carácter incluso discursivo y de aspectos normativos que tiene la lengua escrita. Como consecuencia derivada de estas premisas, se posiciona en contra de la corrección lingüística; desde un lugar de aceptación de la diversidad confía en que los niños podrán aprender por sí mismos. Encontramos algunas otras afirmaciones que resultan extrañas, ya que por un lado

señala que el lenguaje integral fue difundiendo “de maestro a maestro”, pero después afirma que los maestros de lenguaje integral se “apoyan en teorías científicas de (...) lingüística, desarrollo del lenguaje, sociolingüística, psicolingüística, antropología, pedagogía” (Goodman, 1990, p.8). Considerando la complejidad y variedad de las disciplinas que señala y conociendo, además, la complejidad de la práctica docente, nos preguntamos cómo es posible que dicho enfoque se difunda sin ningún tipo de formación docente específica. Más adelante, en la página 13 afirma, y no podemos menos que acordar, que un maestro debe ser un profesional que pueda elegir qué métodos emplear. Lo que surge como duda de este polémico texto es lo siguiente: ¿un maestro de lenguaje integral podría elegir, en tanto profesional, enseñar con métodos de enseñanza directa, conciencia fonológica, por caso? Goodman (1990) presenta en una serie de apartados sobre cuáles son las bases del lenguaje integral:

1. El aprendizaje es integral o integrado, es decir, no hay un adentro y un afuera de la escuela, no se enseña una cosa y luego otra.
2. Tiene una teoría del lenguaje y allí nombra a Halliday sin referencia específica a algún trabajo en particular del autor y no indica demasiadas cuestiones en torno al tema. Someramente, señalamos que el autor entiende al lenguaje formando parte de la semiosis social, cumpliendo determinadas funciones que en última instancia tienen como fin la comunicación (Halliday, 1994). El autor suele ser comprendido también como sociolingüista y, en ese sentido, Goodman recurre a él para fundamentar el respeto a las variedades lingüísticas, funcionales en sí mismas para los usos sociales de las minorías y en ese sentido, la corrección lingüística es presentada casi como un acto de racismo.
3. Una visión de la enseñanza en la cual el maestro es un profesional (con aquellas dudas que ya planteamos acerca de los alcances que podría tener esto). Propone que se trabaje con la literatura infantil en contraposición al uso de libros de texto y con la organización de las clases a partir de unidades temáticas. En términos de Goodman un maestro que trabaje en esta línea “no impone normas arbitrarias de rendimiento (p.14), sino que “guía, apoya, monitorea, alienta y facilita el aprendizaje, pero no lo controla” (p.9). Es decir, dentro del horizonte del lenguaje integral así planteado, no habría una claridad de qué se espera en cada momento de la escolarización. A su vez, señala que los maestros son “mediadores” (p.15) y lo fundamenta a partir del concepto de la zona de desarrollo próximo de Vigotsky. Vemos que cómo se significa al autor soviético y su

idea de *mediación cultural* es también un punto de debate entre las perspectivas de alfabetización.⁹³

4. Una visión amplia del currículum en la que el niño lea y escriba según “sus necesidades” (p.16) y que aprenda el lenguaje a partir del currículum, es decir, nuevamente no debería existir una enseñanza directa de los estilos lingüísticos de cada especialidad, sino que esto se aprendería por *inmersión*. Si bien acordamos con una visión amplia del currículum en el sentido de que la enseñanza escolar debe presentar un diálogo con la sociedad en la que el niño se encuentra, nos preguntamos cómo está entendiendo el autor el arbitrario cultural. Si el niño sólo debe leer y escribir según sus necesidades cómo haría la escuela para enseñar aquello que no es inmediatamente reconocido como necesidad.

5. La última propuesta que presenta es, creemos, la más interesante y la menos polémica en tanto todas las corrientes de alfabetización la acuerdan: presentar un aula activa con amplios y variados recursos (p.18).

Luego de reseñar las propuestas generales del lenguaje integral, Goodman (1990) enuncia algunos principios que estarían en la base de toda la organización del método: los niños construyen significados, controlan su propia lectura, el lenguaje es integral (grafofónico, sintáctico, semántico al mismo tiempo) por lo que no tiene sentido la enseñanza directa en ninguno de estos aspectos y afirma que la enseñanza debe partir del todo a las partes (p.20). Algo que Castedo y Torres (2012) destacan de los principios presentados por Goodman se encuentra en la página 22 en la que el autor señala claramente que los maestros del lenguaje integral no consideran que exista una jerarquía de destrezas y subdestrezas para alcanzar la lectura y la escritura. Aquí claramente discute con las líneas del procesamiento de la información.

El Gran Debate estadounidense tuvo oportunidad de escenificarse en la Convención Anual de la Internacional de la Lectura en 1992 con la disertación en el forum “El lenguaje integral y los modelos de enseñanza directa” publicado en *Reading Today*, 1993, con una versión en español publicada en *Lectura y Vida* en el mismo año, lo que demuestra el interés que despertaba a nivel internacional las posturas de los principales representantes de estos enfoques, Jeanne Chall y Kenneth Goodman. Puede leerse en el texto publicado cómo Chall busca puntos en común entre ambos enfoques,

⁹³ Más adelante en este capítulo, cuando recorremos los enfoques de alfabetización en nuestro país analizamos cómo la conciencia fonológica considera la cuestión de la mediación cultural vigostkyana (Crf. Borzone, 2012).

gesto que parece más bien una señal de cortesía. Según la autora ambos buscan mejorar el nivel de lectura de los alumnos y conseguir que deseen leer buenos textos literarios y expositivos; combinan lectura y escritura, con los dos se reduce el fracaso y se busca aliviar a los docentes (p.2). Luego pasa a las diferencias destacando que para el lenguaje integral la lectura es un proceso natural similar al lenguaje oral, por lo que no es necesario enseñar a leer directamente, sus detentadores consideran que se trata de un mismo proceso a lo largo de toda la vida en cuanto es lingüístico y cognitivo. Por ello, los aspectos fonológicos y grafemáticos se aprenden al mismo tiempo y así proponen una *decodificación incidental*. Por el contrario, los modelos de enseñanza directa consideran que la relación fonema-grafema debe enseñarse porque la escritura no sigue el camino de desarrollo de la lengua oral y, como argumento, la autora expone que lo demuestran los millones de hablantes analfabetos. Asimismo, consideran cierto carácter evolutivo en el proceso de aprendizaje, por lo tanto, no serán los mismos tipos de intervención en una edad escolar que en otra y, además, sostienen que la lectura es más que cognición con lo cual es necesario enseñar las características de la lengua escrita y su relación con la lengua oral. De esta manera, concluye:

En la práctica, entonces, los modelos de enseñanza directa se inclinan por la enseñanza sistemática de la relación fonema-grafema a diferencia de la enseñanza incidental o “a demanda” que propone el lenguaje integral (Chall en Chall y Goodman, 1993, p.3).

La segunda parte de la exposición de Chall consiste en fundamentar mediante sus estudios la superioridad de la enseñanza directa para los sectores menos favorecidos y los resultados de las pruebas nacionales en los que parece existir una correlación hacia la baja puntuación en la década del ‘80 en los que predominó el enfoque integral. Más allá de esto propone al finalizar que sería necesario un equilibrio entre ambos enfoques en la enseñanza, al tiempo que reconoce que el lenguaje integral parece preparar mejor para la lectura extensiva y la enseñanza directa otorga mejores oportunidades para aprender habilidades y estrategias en pos de seguir desarrollando la lectura. Por su parte, la exposición de Goodman no busca fundamentar el lenguaje integral desde aspectos teóricos o de resultados en tanto señala que “he escrito mucho sobre el tema” (p.6), sino que a lo largo de todo el texto emplea la estrategia *ad hominem* acusando a Chall de favorecer políticamente a los sectores conservadores de la nueva derecha. Es decir, no habla sobre la lectura y la escritura, sino de las posiciones políticas de quienes apoyan a

uno u otro, de esta manera cierra el camino de discusiones en torno al método llevándolas al terreno de las luchas más amplias. Esto recuerda el interés de Braslavsky (2014 [1962]) por estudiar de manera separada al método global de las pedagogías progresistas activas para evitar transferir sin más las ventajas o desventajas de un campo a otro, incluso señala que se inclinaba a pensar que estas confusiones se provocan *exprofeso* denunciando con ello la mala fe de los contendientes. Volvemos a traer este análisis de la autora en cuanto parece ser un hilo de continuidad en los debates sobre alfabetización inicial también en nuestro país, como explicamos más adelante.

Este estado del campo de la alfabetización puede encontrarse también en otros países, por lo cual sintetizamos brevemente el artículo de Jiménez y O'Shanahan (2008) en el que realizan un estado de la cuestión sobre las investigaciones que comparan los resultados entre los distintos métodos de alfabetización. Para ello, comentan estudios realizados en EEUU y los contrastan con sus propias investigaciones efectuadas en España. Sin embargo, también advierten que tienen una posición tomada respecto de que consideran que la lengua es un caso típico del saber cultural en términos de Vigotsky y que, por lo tanto, es necesaria la enseñanza de la correspondencia grafema-fonema. Desde este punto de vista la lengua escrita es un saber no innato, codificada culturalmente, por ello necesita para su apropiación la mediación en términos de enseñanza directa. Entre otras investigaciones comparativas que retoman, los autores comentan la realizada por el National Reading Panel (NPR) en el año 2000, en EEUU. Este grupo de expertos releva más de mil investigaciones de las que finalmente encuentran cincuenta y dos que presentan algunos parámetros que les permiten realizar la comparación: tienen la lectura como objeto de investigación, se encuentran publicadas en revistas científicas, la población estudiada está comprendida entre los 4 y los 12 años de edad y poseen diseños investigativos experimentales o cuasiexperimentales. En ese relevamiento encuentran que la mayoría de las investigaciones fueron realizadas para observar los efectos del enfoque de conciencia fonológica. Un segundo grupo de estudios presenta distintas formas de enseñanza de la correspondencia grafema-fonema (en adelante, CGF) Estas distintas formas podían ser incidentales (por ejemplo, estaban leyendo un texto con los niños y en un momento se situaba la atención en CGF de una palabra), o se la enseñaba por medio de la analogía en la rima de palabras, en el deletreo y, en general, en los métodos sintéticos. Un tercer grupo de investigaciones analiza la enseñanza centrada en el vocabulario ya sea incidental, previo a la lectura o en la sustitución de palabras. El cuarto grupo pertenecía

a estudios que relevan la relación entre la formación docente en los métodos y las prácticas de enseñanza: esta temática fue la menos frecuentada en la investigación, es decir, existe poca investigación que considere cómo la formación docente puede incidir en la enseñanza de la lectura y la escritura en la alfabetización inicial. El NPR encontró como resultado de este relevamiento que los niños que habían sido enseñados en métodos sintéticos lograban decodificar rápidamente y tenían gran fluidez en la lectura y que, por otra parte, solían presentar dificultades para asignarle sentido a los textos. Jiménez y O'Shanahan (2008) sistematizan, además, investigaciones realizadas en español, muchas de las cuales fueron llevadas adelante por ellos mismos. Entre otras cuestiones que relevan, resulta interesante el trabajo que realizan sobre las creencias de los docentes. Encuentran que los maestros manejan los dos grupos de métodos y dentro de los llamados globales, el más clásico de ellos denominado "look and say", o método de la palabra total, y que, asimismo, confían en el éxito de la alfabetización sobre la base de la elección del método correcto, sin considerar la posible incidencia de otras variables como pueden ser las particularidades institucionales. Otro grupo de investigaciones relevadas se centran en la enseñanza con los métodos sintéticos y globales; en ellas, vuelven a hallar los mismos resultados que se encontraban en las investigaciones en lengua inglesa: los métodos sintéticos tienden a provocar en algún grupo de niños problemas para reconocer el significado de las palabras y los métodos globales provocan en algún grupo de niños problemas en la CGF. Es decir, a la hora de la escritura presentan problemas en el empleo de la convención de la lengua. Los autores volverán a reafirmar que existe un problema cuando se homologa el habla a la escritura y se pretende que el desarrollo de esta última se realice en la enseñanza a partir de una concepción evolutiva. Queremos volver a señalar que esta concepción se encuentra tanto en las líneas cognitivas como en la psicogénesis de la lectura y escritura. El principal argumento que esgrimen Jiménez y O'Shanahan es que el habla tiene una historia de construcción social mucho más larga y que en cambio la escritura es una invención social reciente y debe, por ello, ser sistemáticamente enseñada.

Estas discusiones sostenidas por Chall y Goodman (1992) y retomadas por Jiménez y O'Shanahan (2008) tienen en común la confianza depositada en los métodos experimentales y en los resultados de las pruebas estandarizadas, es decir, asumen una posición que desestima -en principio- la realidad como construcción social y la incidencia de las lenguas que, en tanto diasistemas, alojan variedades con distintas

orientaciones de significado⁹⁴. Esto es posible debido, insistimos, a la concepción *noiética* de la lengua, al borramiento deliberado de la distinción lengua-lenguaje, priorizando este último, y al mentalismo universalista que subyace en sus epistemologías, de manera tal que esas indistinciones les permiten tomar los resultados como dato puro-reflejo de la realidad.

Señalamos ya anteriormente que este estado en el campo de la alfabetización tiene su inflexión particular en nuestro país: no encontramos en sí el lenguaje integral, sino un amplio desarrollo de la psicogénesis de la lectura y escritura y sus construcciones didácticas que presentan hilos de continuidad con el escolanovismo y con el enfoque del lenguaje integral; también se hallan presentes los enfoques de la enseñanza directa dentro de la denominada conciencia fonológica que tiene en nuestro país diferentes versiones o grupos de especialistas. Quizás lo más notorio de estas luchas de campo es la presencia de un tercer grupo denominado *enfoque equilibrado* heredero del *balanced approach* de Braslavsky, como ya anticipamos. En este apartado nos referimos a las características de las producciones teóricas y didácticas de dos enfoques (conciencia fonológica y enfoque equilibrado), dejando para el próximo capítulo el enfoque psicogenético y la influencia que ejercen los tres en la política pública.

En el año 2004 Berta Braslavsky publica el libro *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*, que compila una serie de artículos, algunos de ellos publicados en la revista *Lectura y Vida*, y que da cuenta de su recorrido teórico y didáctico principalmente efectuado en la Ciudad de Buenos Aires. Allí aclara confusiones en torno a los distintos usos de la palabra *alfabetización* y presta particular atención a la *alfabetización temprana* distinguiéndola de la *emergente*, en tanto la última se vincularía a la que acceden los niños en sus medios culturales naturales y, la primera, a las acciones realizadas por las instituciones escolares inicial y primaria. Además, sostiene la necesidad de situar a la alfabetización en vínculo con el dominio de la lengua escrita en forma inicial y avanzada, esto es, más allá de “las primeras letras”, que en una concepción actualizada que deja de lado los métodos tradicionales sintéticos, serían más bien las “primeras lecturas”. El primer capítulo se

⁹⁴ Desarrollamos los aportes de la sociolingüística que discute esos presupuestos *noiéticos* y universalistas en el artículo publicado en julio de 2020 en la revista *El Toldo* de Astier. Allí, entre otros temas, retomamos los desarrollos de Bixio y de Herrera de Bett en tanto estas autoras entienden los aspectos socioculturales e ideológicos que se encuentran en las variedades lingüísticas sean estas dialectales o de registro. Disponible en <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero20/pdf/Oviedo.pdf>

ocupa de estudiar y dilucidar los aportes de Vigotsky y sus discípulos, así expone toda una declaración de posicionamiento epistemológico, porque deja de lado a la epistemología genética de Piaget y a la psicogénesis de la lectura y escritura de Ferreiro (que apenas nombra para situar diferencias, solamente). Es decir, la posición que asume Braslavsky (2004) no beligerante resulta clara en cuanto a sus elecciones: considera a la escritura desde una perspectiva social y cultural, una sociogénesis antes que una psicogénesis. Esto significa otorgarle un valor importante al concepto de *mediación* vigotskiano entendido en un sentido de la enseñanza de un objeto simbólico y material a su vez, la escritura, a la que entiende como parte de los procesos psicológicos superiores. En este libro, además, la autora sintetiza claramente las posiciones contrarias al aprestamiento propio de las concepciones asociacionistas que situaban la necesidad de la maduración de la percepción como prerrequisito para el inicio de la alfabetización. Afirma el alcance de los consensos en el mundo anglosajón luego de “las controversias antes señaladas-muy relacionadas con la hegemonía adquirida por las tendencias más extremas del *whole language*” (p.134) en torno a “la enseñanza equilibrada de la lectura” a partir de unos principios establecidos por grupos de educadores del Reino Unido, Nueva Zelanda, Canadá y EEUU:

Blair Larsen y Williams no consideran a la enseñanza equilibrada como una filosofía (a la manera del *whole language*) sino “como un enfoque construido a partir del examen de un amplio espectro de la investigación teniendo en cuenta todas las evidencias y no solo la evidencia que sostiene una tendencia en particular” (Larsen y Williams, 1999, p. 2, citado en Braslavsky, 2004, p.134).

De esta manera, argumenta la autora sobre la necesidad de dejar de lado los debates por un enfoque u otro para apostar a la “fuerza sinérgica” de la suma de los aportes entendiendo que ninguno por sí solo se ajusta a las necesidades de alfabetización de todos los alumnos. La enseñanza equilibrada, entonces, propone presentar a los estudiantes un balance de los modos de abordaje de las dos grandes tendencias que presenta agrupadas en “tradicionales” y el *whole language* que ya hemos comentado extensamente en otros apartados.⁹⁵De esta manera, Braslavsky (2004)

⁹⁵ Por ejemplo, sitúa en parejas y en columnas las siguientes características en las que el primer término se corresponde con la enseñanza tradicional: Enseñanza explícita, dirigida; Enseñanza de la lectura secuencial, prescriptiva; Métodos basados en destrezas aisladas y en los elementos fonológicos; Enseñanza dirigida según el currículum planificado; Uso de materiales y libros comerciales; Evaluación por pruebas formalizadas (test de lectura). Seguimientos; Enseñanza y toma de conciencia del lenguaje (*linguistic awareness*). En la segunda columna se ubican los modos propuestos por el *whole language*: Enseñanza centrada en el aprendizaje, por descubrimiento y construcción del alumno; Enseñanza según la

explica que los maestros pueden confiar en que reconocerán las necesidades de sus grupos y de cada niño conociendo los fundamentos y mediante el acceso a un repertorio amplio de estrategias pues un enfoque equilibrado está al servicio de la toma de decisiones de quien efectivamente se encuentra frente a la diversidad. Braslavsky sentó las bases para el desarrollo de este enfoque que si bien no es dominante en nuestro país posee incidencia en la región. En el mismo sentido tenemos los trabajos de Marta Zamero (2020) quien en la Universidad Autónoma de Entre Ríos ha seguido desarrollando el enfoque “didáctico, cultural y equilibrado” desde las cátedras de Didáctica de la lengua y la literatura de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales como un enfoque interactivo y sociocultural de la lectura. La autora explica que el *enfoque interactivo* entiende que existe una interrelación entre los procesos ascendentes y descendentes de la lectura en los que el lector conjuga los datos explícitos del texto y sus conocimientos previos, es decir, conocimientos lingüísticos, conocimientos del mundo, conocimientos textuales, entre otros, de esta manera, la lectura se comprende como un proceso cognitivo complejo llevado adelante por un lector que procesa la información del texto⁹⁶. La autora, señala que las críticas que recibió este enfoque focalizaban principalmente la falta de atención a aspectos discursivos que vinculan al texto con su contexto histórico de producción. De esta manera, el enfoque equilibrado se apoya, también, en el enfoque sociocultural que enfatiza el origen social de los conocimientos del lector ya que, consecuentemente, está provisto de una visión de mundo. En ese sentido toma aportes de Chartier, Hebrard, Petit, Cassany y Bajtin. Nos permitimos citar a Zamero en extenso porque resulta un pronunciamiento claro de este enfoque dentro del campo actual de la alfabetización:

Este enfoque didáctico pone a las culturas en diálogo en cada escena de lectura e involucra a los lectores principiantes en interacciones con maestros como modelos lectores inclusivos; propone actividades que se desarrollen con alto contenido significativo en torno de los textos escritos y la participación en situaciones reales de uso de la lectura y la escritura, con propósitos e intereses genuinos, cotidianos y sencillos: esto es, compartir la búsqueda y selección del

necesidad del alumno; Métodos que ponen el acento en la comprensión; Intervención del maestro con estrategias incidentales, no planificadas; Materiales “genuinos” seleccionados por los alumnos; Pruebas informales, “portafolios”; Contextualización de las “artes del lenguaje” (hablar, escuchar, leer, escribir). (Braslavsky, 2004, p.135).

⁹⁶ Marta Zamero (2020) incorpora dentro de este enfoque a Louise Rosenblatt y su *teoría transaccional de la lectura* que postula que los lectores se posicionan de dos maneras a la hora de leer *eferente* y *estética*. Para una revisión crítica de esta teoría, Cfr. Cuesta (2003).

libro para leer, conversar sobre las preferencias de aquellos que ya las han podido desarrollar, conocer por qué se elige, si es parte de una colección, quiénes son sus autores e ilustradores. Pero además, desafía la escucha voluntaria (reproductiva y selectiva) de textos cada vez más extensos, propone conversar sobre ellos y sobre temas que han sido leídos en otros libros, tratando de introducir palabras y estructuras cada vez más relacionadas con los textos. En este sentido se plantea la apropiación de géneros a través de actividades como renarrar y memorizar textos cantando, jugando y recitándolos. Un enfoque alfabetizador cultural y equilibrado no puede detenerse allí. Por el contrario, propone avanzar en la exploración activa de páginas de los libros donde hay ilustraciones y partes escritas para descubrir que son dos cosas bien diferentes; se muestra la linealidad de la escritura deslizando el dedo por los renglones de la página y el orden de izquierda a derecha y de adelante hacia atrás dando vuelta las hojas del libro. Se ofrecen pistas acerca de que el texto es lenguaje, que existen relaciones entre lo oral y lo escrito, que podemos leer en voz alta, buscar una información y releerla encontrándola en el mismo lugar y de forma idéntica en cada nueva oportunidad. Se plantea dictar textos, pensar ideas para escribir, dictar palabras al docente y experimentar decisiones sobre el orden de las letras, así como comparar entre sí palabras y colecciones de palabras en diferentes tipografías; armarlas y desarmarlas, leerlas globalmente para descubrir las relaciones entre palabra hablada y escrita, entre sus fonemas y grafemas, jugar a agruparlas a partir de criterios surgidos en la misma actividad, jugar a aparear dibujos con palabras. En resumen, planteamos actividades de alfabetización pensadas para que un niño se alfabetice, para que disfrute de la buena literatura, formule preguntas, para que juegue y en ese mismo juego, observando objetos nuevos y manipulándolos, logre comprender qué cosa es la escritura, cómo es que funciona esa lengua gráfica tan diferente de la oral, qué y cómo representa (Zamero, 2020, pp.106-108).

Entonces, el enfoque equilibrado no estaría aportando ninguna nueva teorización, sino que realiza un ensamblado de teorías cognitivas y culturales en sentido amplio para propiciar armados didácticos que propician la interactividad entre procesos descendentes y ascendentes. De esta manera, toma distancia tanto del enfoque denominado conciencia fonológica (de enseñanza directa de la correspondencia grafema-fonema) como de la psicogénesis de la lectura y escritura, cuyos armados didácticos tienen más semejanza con los métodos globales y el *whole language*. Así, su construcción teórica se completa con teorías lingüísticas diversas (textualismo, sociolingüística, psicolingüística, entre otras). En ese sentido nos parece oportuno señalar ciertas filiaciones locales entre este enfoque y los presupuestos que se encontraban en la base de la reforma de la formación docente del MEB (1988) y que volvemos a encontrar cuando desarrollamos la incidencia de los enfoques en la política pública para la formación docente.

Un núcleo central de carácter conceptual que diferencia a los enfoques refiere a cómo entienden la relación entre la lengua escrita y la lengua oral, es decir, qué papel jugaría, en definitiva, la fonología en la escritura. Respecto de este punto el enfoque equilibrado se apoya en las conceptualizaciones llevadas adelante por Alisedo, Melgar y Chioci (1994) y Alisedo (2015). Para estas autoras la lengua escrita es en definitiva *una lengua propiamente dicha* porque permite ver todas las conexiones, jerarquías, relaciones e implicaciones del sistema lingüístico, no se trataría de una representación global o fallida de la lengua oral ni tampoco “una lengua que se escribe”, sino una lengua completa en sí misma que es semióticamente autónoma de la lengua fónica en tanto su analizante es visual, no auditivo, y su organización es espacial y no temporal. Ambas lenguas (fónica y escrita) poseen la doble articulación señalada por Martinet⁹⁷: son complementarias en cuanto comparten un mismo universo de significados, pero para distintas funciones, y poseen un paralelismo incompleto en la CGF. Esto conlleva a diferenciaciones didácticas con respecto de los otros enfoques en cuanto al peso de la inmersión en la cultura letrada y del conocimiento de la fonología.

Respecto de las construcciones didácticas propias de este enfoque consultamos dos materiales orientados a la formación docente permanente desarrollados en nuestro país y en otros latinoamericanos. En primer lugar, revisamos brevemente las características de “Adquisición inicial de la lectura y la escritura en escuelas para la diversidad” (2006) que consta de tres módulos (en adelante, M1, M2 y M3) escritos por Berta Braslavsky con la colaboración de Lucía Natale y que fueron editados y financiados por la Fundación Pérez Companc. En la web se encuentran aún algunos registros que indican que la capacitación fue llevada adelante por especialistas de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en algunas provincias⁹⁸ y en los inicios del Programa Maestro+Maestro en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires⁹⁹ (por lo menos, como apoyo bibliográfico central). Pueden consultarse ejemplares en la Biblioteca del

⁹⁷ Señala Martinet (1974, pp. 13-39) que refiere con el concepto de *doble articulación* a la propiedad que poseen las lenguas de producir infinitas combinaciones con fines comunicativos a partir de los elementos significativos, los *monemas* -que otros autores denominan *morfemas*- y no significativos como los *fonemas*.

⁹⁸ Recuperado de http://www.fundacionvnavajas.org.ar/proy2009_corrientes1.html [Última consulta: 20/07/2020].

⁹⁹ Recuperado de http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/zap/maestromaestro/pdf/prog_analisis_practicas.pdf [Última consulta: 20/07/2020].

Maestro, aunque en una edición anterior a la consultada aquí. Accedimos a ellos por medio de una alumna de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) quien halló varios ejemplares sin uso en la biblioteca de la escuela de gestión privada en la que trabaja. Existe una relación teórica y de organización temática directa entre los módulos y el libro de Braslavsky *Enseñar a entender lo que se lee* (2005). En este momento de su carrera, la autora ya no utiliza la expresión enfoque *equilibrado*, sino *holístico*, porque toma en consideración no solamente las teorías de alfabetización sino el entorno físico, la escuela, la organización institucional, el aula. Detallamos algunos aspectos:

a. Estructura general: en cada módulo hay aspectos teóricos y actividades para desarrollar, estas aparecen intercaladas y como de cierre. Estas actividades también aparecen al principio como disparador, a la manera de búsqueda de saberes previos/representaciones y se van intercalando con la exposición teórica, en el sentido de comprensión de texto, armado de cuadros sinópticos, argumentación sobre la base de la cita textual, redacción de texto para un estudiante de magisterio, reflexión sobre la propia escritura, análisis de cuadros estadísticos. Una gran diferencia es que algunas de esas actividades conllevan la construcción de una secuencia, la concreción de la misma y el análisis presencial del trabajo docente con el pedido de registro (M1, p.89; M2, pp. 169-170), análisis del propio trabajo por escrito en torno a qué métodos utilizan (M1, pp. 114-115; 136; 143; 179). Hay otros momentos en que se solicita, por ejemplo, que se caractericen las escrituras del salón de clase: pictográfica, ideográfica, precursores. En esta actividad entendemos que se propone observar la evolución en términos de *prácticas conservadas*, aunque no se lo exprese de esta manera (M1, p.57). También se propone: análisis de registros de clase (M1, pp.101-104; 180-183; M2, pp.105-110; 139-142), análisis de libros de texto (M1, pp. 104-106; 177-178; M1, pp.145-146; 151-156); análisis de textos de literatura (M2, p. 47) a partir de la lectura, elaboración de consignas de comprensión de cuentos o textos expositivos (M1, p.107; M2, pp.130-133). Hay una clara intencionalidad de formar a formadores no sólo para el estudiante, sino para “un docente que recién se inicia”, es decir, que se toma una decisión acerca de la formación del maestro en el lugar de trabajo con sus pares más experimentados (M1, p.184; M2, p.31; p.49; p. 74, p. 134). También, se indica el recurso a la autobiografía en alfabetización (M2, p. 17) y de las narrativas de prácticas posibles (M2, p.117). Estos materiales proponen, además, el análisis de factores institucionales

(M2, p.46); reflexión-acción sobre la relación cultura local-escuela (M2, p.50; p.53, p.66, p. 76); análisis de materiales del aula (M2, p.76); relación escuela-aula-prácticas (M2, pp.85-86); relevamiento de documentación escolar sobre fracaso escolar y de casos (M2, pp.157-158). Finalmente, señala que los docentes participantes realicen una evaluación del curso (M2, p.184).

b. Organización temática de los módulos: el M1 presenta la historia de la escritura y de la alfabetización; el M2 expone los aspectos teóricos que fundamentan el modelo holístico: discute el concepto de aprestamiento, conceptualiza la alfabetización temprana, presenta distintos modelos (piagetiano, procesamiento de la información y sociocultural), para luego apoyarse en la teoría vigotskyana. En este módulo se expone un método de articulación entre la perspectiva global y la sintética-analítica, recurriendo a perspectivas cognitivas. Finalmente, el M3 presenta una antología de lecturas recomendadas, tanto literarias como teóricas.

c. Sobre la bibliografía: en los dos módulos se explicita la bibliografía de consulta. En el M1 se consigna a Kenneth y Yetta Goodman (1993), a Borzone (2004) , y a la misma Braslavsky (1962, 1997, 2004) En M2 el texto de Rodríguez y Kaufman (1996). La apoyatura teórica principalmente es de Vigotsky (1978, 1993), Bruner, Wallon (1965).

Tanto en las actividades propuestas como en la orientación teórica puede visualizarse la búsqueda de integración de aspectos analítico- sintéticos y globales y una mirada continua a la escuela como lugar central de la enseñanza y de formación docente.

Por otra parte, analizamos brevemente otro material perteneciente al enfoque, esta vez elaborado por Marta Zamero y Sara Melgar (2007). Se trata del Proyecto “Todos pueden aprender” de El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Asociación civil Educación para Todos (ACEPT). Este proyecto surge de una acción conjunta entre organismos internacionales, en principio UNICEF Argentina y la Asociación Civil Educación para Todos, extendiéndose el convenio a otros organismos y/o sedes de UNICEF (Paraguay), UNESCO y el Banco Internacional de Desarrollo (BID) que permitieron llevar el programa a Centroamérica, según consta en el documento institucional de ACEPT. El proyecto se centró en las áreas de Matemática y Lengua, se inició en 2003 y continuó hasta el año 2010. En nuestro país estuvo

presente en Formosa, San Juan, Entre Ríos, Mendoza, Jujuy, Misiones, Chaco y Buenos Aires (Partido de Tigre). El material didáctico se encuentra disponible en la web y lleva las firmas como responsable por UNICEF de Elena Duro (Secretaria de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación –MEN- durante 2016-2019) y por ACEPT de Irene Kit¹⁰⁰ (responsable de Formación Situada del Programa Nuestra Escuela durante el mismo período). Las autoras de los cuadernillos de Lengua son Sara Melgar y Marta Zamero.

Relevamos de manera sintética las propuestas presentes en el material didáctico (pp.9-60). En la primera parte se explica detalladamente el sentido de las tareas propuestas y en la segunda parte se expone una planificación detallada de las actividades para los textos indicados de tal manera que el maestro sabe exactamente qué debe hacer cada día, cada semana:

- a. Primer mes de escolaridad (primer grado): Conocimiento de autoridades, escuela, docente, compañeros; Organización grupal a partir de rutinas: trabajo con nombres, lista de asistencia, actividades iniciales y de cierre; Juegos en el patio.
- b. Meses siguientes: Trabajo sistemático con textos seleccionados (narraciones, poemas, instructivos); Secuencias entendidas como “de tareas” de una duración de quince días; Además tareas de lectura diaria y secuencias especialmente destinadas al aprendizaje del sistema alfabético.
- c. Secuencia de tareas de estructura recursiva: Aspectos del texto y trabajo intensivo con palabras seleccionadas: conciencia gráfica (“buenos modelos para copiar”) y conciencia fonológica. Fin de secuencia: escriben al dictado palabras, hasta alcanzar relativa autonomía, por ejemplo: el docente escribe en el pizarrón, el docente escribe en tarjetas el nombre de los niños y se los entrega; copian con ayuda en afiche o pizarrón y se finaliza con la escritura por sí mismos de sus nombres.
- d. Tareas para la casa: considerando el ejemplo anterior, la tarea es comentar en la familia lo trabajado y “leer muchas veces su nombre escrito en la tarjeta para recordarlo”.

¹⁰⁰ Es interesante destacar que Kit era parte del equipo asesor del proyecto educativo de Scioli en caso de ganar las elecciones presidenciales de 2015, mostrando una vez más la ductilidad política partidaria de los especialistas provenientes de los *think tanks*.

e. Tareas de lectura que incluyen lectura por parte del maestro, diálogo, renarración y relectura.

f. Uso de los cuatro tipos de letras.

g. Biblioteca de aula, exploración de libros.

Hacia el final se sugieren lecturas para el docente organizadas en “valor cognitivo y social de la alfabetización”, autores como Bruner (1988), Chomsky (1983), Delors (1996), Karmiloff-Smith (1994), Ong (1987), Piaget (1978), Vigotsky (1979); “Campo académico. Enfoques”: Alisedo, Melgar y Chiocci (1994); Braslavsky (2003, 2005); Castorina (1996); Cook-Gumperz (1998); Borzone (1999), Clemente Linuesa (1989); Ferreiro y Teberosky (1979); documentos de IRA, 1998); “Metodología”: Melgar y González (1999); Daviña (1999); Melgar (2005); Padilla de Zerdán, (1997). Estas lecturas sugeridas se encuentran en las páginas 61-62.

De conjunto ambas propuestas que comentamos parecen buscar la organización del trabajo docente distribuyendo, en forma alternada y continua durante un lapso extenso de tiempo, las actividades analítico-sintéticas y globales, enmarcadas en la cultura escolar. Es decir, no parece que las propuestas del enfoque equilibrado resulten disruptivas del cotidiano escolar y más bien parecen recuperar prácticas históricas dentro del colectivo de trabajo otorgándoles una organización didáctica que las autoras entienden adecuada a la enseñanza, es decir, parecen pretender un reordenamiento de las prácticas de enseñanza existentes y, además, atienden a la dimensión de la difusión de ciertos saberes pedagógicos, de allí que se propongan también lecturas teóricas. Desde nuestro punto de vista las teorías psicolingüísticas y cognitivas parecen funcionar a manera de validación de la propuesta didáctica que articula y recupera prácticas de enseñanza presentes en las escuelas, pero no se las reconoce explícitamente en tanto cultura escolar con sentido y valor para los sujetos, de allí que necesitan recurrir a investigaciones y marcos teóricos provenientes de estas disciplinas que se han vuelto hegemónicas en el campo educativo.

Con el nombre de enfoque de conciencia fonológica¹⁰¹ ubicamos a varios grupos de expertise con producciones teóricas y metodológicas que poseen como núcleo

¹⁰¹ Durante 4to Coloquio Internacional sobre inclusión educativa. Los desafíos de la educación inclusiva a realizarse los días 17, 18 y 19 de octubre del 2017 en la Ciudad de Buenos Aires, en el que participamos

distintivo presupuestos cognitivos relativos al proceso de alfabetización, relacionados con las teorías del procesamiento de la información (*output-input*). Por una parte, se halla el grupo dirigido por Ana María Borzone cuya pertenencia institucional es el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina, CONICET, (Rosemberg, Marder, Diuk, De Mier, entre otras); por otra, el grupo de las cátedras de Psicolingüística y de Neurolingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA en las que se encuentran Virginia Jaichenco y Julieta Fumagalli y, finalmente, el grupo con pertenencia institucional en la Universidad Nacional de Cuyo, principalmente, representado por Susana Ortega de Horcevar¹⁰². De conjunto, suponen una abundante producción académica con características comunes, aunque se trate de grupos distintos. De la misma manera que Chall, sostienen una confianza importante en los métodos experimentales, los test y los datos cuantitativos de manera que la preponderancia de la enseñanza directa de aspectos sintéticos, preferentemente fónicos, se encuentran apoyados con mucha evidencia científica de carácter positivista. El aspecto de sus construcciones didácticas que recibe más fuertes críticas refiere al uso de pretest-test-postest para evaluar las habilidades de conciencia fonológica, ya que una de sus convicciones centrales descansa en que las *habilidades de reconocer los fonemas-es decir, poseer conciencia fonológica*- son el mejor predictor de quien tendrá una mejor *habilidad de lectura*. Esto conlleva para sus detractores dos problemas, el más importante es que dirige a clasificar a los niños *con buenos o malos pronósticos* respecto de la lectura con la carga de estigmatización que esto produce. El otro inconveniente que se señala es el hecho de retrasar el encuentro de los niños con los textos escritos porque priorizan los juegos orales para garantizar la conciencia fonológica. Por consiguiente, esta se transforma en un prerrequisito para la alfabetización que llevaría nuevamente a prácticas perimidas de aprestamiento para alcanzar más tarde el aprendizaje de la lectura y la escritura. Revisamos algunas de sus producciones para explicar las características de este enfoque.

junto con Matías Perla, Beatriz Diuk, expositora perteneciente a este enfoque señaló su incomodidad con esta forma de nominar sus propuestas en tanto sostenía “que llevaban una propuesta compleja no reductible a actividades de conciencia fonológica”. Respondimos entonces en tanto participábamos del mismo panel que nos resultaba operativo denominarlas de esta manera en tanto las ejercitaciones de conciencia fonológica eran relevantes y distintivas en sus propuestas.

¹⁰² No nos detendremos en este tercer grupo, pues parecen replicar el tipo de investigación clásica de conciencia fonológica (pretest-test-postest) para terminar concluyendo que la conciencia fonológica es un predictor de la buena lectura. Cfr. Ortega de Horcevar y Torre, (2018).

En cuanto a la adquisición de la lengua, la pregunta a la que trata de responder la psicolingüística es cómo llegan los hablantes a adquirir la *competencia lingüística y comunicativa*. Este proceso se produce con gran rapidez y aparente facilidad, lo que lleva a algunos teóricos como Chomsky ([1957] 2004) a sostener la denominada *hipótesis innatista*: los seres humanos naceríamos biológicamente programados para el lenguaje, es decir, estaríamos dotados genéticamente de un dispositivo a través del cual accedemos al conocimiento y uso de la lengua. Esta dotación biológica se desarrolla al entrar en contacto con una lengua natural y da lugar a la lengua interna de cada hablante nativo. Por su parte, la *hipótesis interaccionista*, apoyada en los aportes de Vigotsky ([1979] 1988), sostiene que el lenguaje humano se desarrolla a partir de la *actividad social*: el niño aprende una lengua cuando tiene ocasión de usarla en interacciones en las que las palabras poseen significatividad. Si bien esta segunda hipótesis no tiene preeminencia en la psicolingüística, vemos más adelante que sí resulta central para las construcciones didácticas, particularmente argentinas, de la perspectiva de conciencia fonológica. Dentro de los estudios de la psicolingüística se encuentran aquellos que se han ocupado del proceso lector, es decir, que han tratado de indagar cómo es el aprendizaje de la lengua escrita en tanto se encuentra codificada en una lengua particular y que no es natural, por lo cual, no serían pertinentes para ella los presupuestos innatistas. Para sostener esta diferencia de categoría entre *la lengua hablada y la escrita*, Raiter (2010) señala que la escritura tiene una historia reciente en la especie humana y que por ello forma parte de los conocimientos especializados que han de ser enseñados. Para la psicolingüística leer es una actividad compleja de construcción de significados, en cuyo proceso interviene el conocimiento lexical, que resulta clave para la comprensión: las palabras se encuentran asociadas a conceptos y almacenadas en la memoria como representaciones mentales formadas por su significado, pronunciación, función sintáctica y forma ortográfica. Es decir, que cuando un lector reconoce una palabra realiza un reconocimiento conjunto de estas características. Pero, ¿cómo es que se accede a este “diccionario mental”? ¿cómo logra un niño leer palabras? Según Fumagalli (2010) existe cierto consenso de que existirían dos procesos complementarios, dos formas de acceder al significado al leer; esto se conoce como *modelo de doble ruta*. Un niño que enfrenta un texto puede encontrar una palabra que le resulta familiar, por lo que la lee reconociendo su forma y adjudicándose sentido (ruta léxica u ortográfica), pero si la palabra no es conocida puede leer estableciendo la correspondencia grafema-fonema (CGF) y con la pronunciación de la

palabra, acceder al significado (ruta fonológica). Es esperable que, en los inicios de la alfabetización, la ruta fonológica prevalezca, esto es que el niño lea decodificando y recodificando en un proceso de análisis y síntesis, para después dar paso paulatinamente a una lectura menos trabajosa en cuanto ha ido incrementado la cantidad de palabras conocidas, las ha almacenado en su léxico y puede recuperarlas rápidamente de su memoria. En los sistemas de escritura logográficos como el chino, cada forma gráfica se corresponde con un significado y el aprendizaje de la lectura y la escritura requiere la memorización de cada una de estas formas, no hay análisis ni síntesis. En comparación, el sistema alfabético de escritura resulta económico ya que basta con conocer y manipular un número pequeño de grafemas y fonemas que, asociados, permitirán leer y escribir miles de palabras. Ahora bien, para aprovechar esta ventaja de manipulación de unos pocos elementos combinables, es necesario que los niños logren establecer la correspondencia grafema-fonema y, para ello, deben poder identificar los sonidos que componen una palabra, cuestión que no es algo natural. Porque en el curso del habla no se identifican los fonemas en forma discreta, sino coarticulaciones: no es natural reconocer en el curso del habla la b en barco, porque la emisión o golpe de voz articula en una sílaba tres fonemas b-a-r. De allí que surge la necesidad de hacer consciente esta relación para aprovechar la ventaja relativa de las lenguas alfabéticas. Esa *ventaja relativa* parece incrementarse en la lengua española, en cuanto la CGF presenta una gran consistencia. La capacidad metalingüística que se alcanza con la manipulación de los fonemas se denomina conciencia fonológica (CF). Atendiendo a estos presupuestos se realizaron en distintas lenguas investigaciones para indagar la relación entre el desarrollo de la CF y la lectura. Si bien existen posiciones que le adjudican a la CF predecir una mejor *performance* en la lectura y, ser por ello, un prerrequisito para la alfabetización, actualmente hay consenso acerca de la influencia mutua: la exposición a la escritura favorece la CF y la CF favorece la lectura, por ello es conveniente propiciar su desarrollo al mismo tiempo que se inicia la alfabetización. Silvia Defior (1996) relevó una gran cantidad de investigaciones sobre CF en diversas lenguas, realizadas con los métodos de la psicología experimental desde el año 1971 hasta el año 1994. Advierte la autora que en sentido amplio la CF abarcaría también las habilidades para identificar y manipular de forma deliberada las palabras que componen la frase (también llamada *conciencia lexical*), las sílabas de las palabras (*conciencia silábica*), hasta llegar a la manipulación de las unidades más pequeñas del habla, los fonemas (*conciencia fonémica*). De allí que su trabajo incluye investigaciones que presentan este

sentido ampliado del término. El trabajo de Defior (1996, pp.51-58) resulta interesante, ya que nos permite listar cuáles son las tareas que desde la psicolingüística se considera que evalúan el desarrollo de ese conocimiento metalingüístico. Sintetizamos brevemente el tipo de tareas empleadas para medir la CF en niños:

1. Juzgar la duración acústica de las palabras: se trata de comprobar si los niños prelectores diferencian la pronunciación de una palabra más larga que otra, contrastándola con la palabra escrita.
2. Identificar las palabras de una frase dada oralmente mediante palmadas, fichas, contándolas, etc.
3. Reconocer una sílaba o fonema en palabras (posición inicial, media o final).
4. Reconocer o producir rimas.
5. Clasificar/agrupar palabras por sus unidades (sílabas o fonemas); se puede jugar a reconocer la palabra “intrusa”, es decir, aquella que no comparte elementos con las otras que forman grupo.
6. Sintetizar unidades para formar palabras: dada una serie de fonemas, se les pide que pronuncien la palabra resultante de su combinación en el orden dado.
7. Aislar la sílaba o el fonema de una palabra.
8. Contar las unidades (sílabas o fonemas) de una palabra.
9. Descomponer una palabra en sus unidades, es decir, realizar tareas de análisis.
10. Añadir una unidad a una palabra.
11. Sustituir una sílaba o fonema en una palabra.
12. Suprimir una sílaba o fonema.
13. Especificar qué unidad se suprimió en una palabra.
14. Invertir el orden de las unidades en una palabra.
15. Escritura inventada: escritura al dictado a niños que todavía no se encuentran alfabetizados; en esas situaciones, tienden a escribir “según suena”.

La autora sostiene una posición fuerte en relación a la importancia de la CF antes de iniciar la alfabetización, por lo que propone intervenir para desarrollarla. En ese sentido, sugiere introducir tareas según orden creciente de complejidad: reconocimiento de rimas, segmentación de palabras en sílabas, identificación de fonemas iniciales, añadir u omitir fonemas iniciales, segmentar palabras en fonemas, sintetizar fonemas para armar palabras, uso de materiales concretos como apoyo (láminas, fichas, letras). La recomendación más importante que realiza y que podemos ver que se encuentra llevada adelante en las propuestas didácticas que introducen tareas

de CF es que este entrenamiento se realice lúdicamente: tren de palabras, canciones, trabalenguas, poesías, rimas, etc.

Por su parte, Virginia Jaichenco (2010) señala que existe un abordaje en relación con el *desarrollo lector* en el cual autores de distintas líneas psicolingüísticas acuerdan en que se realiza en forma evolutiva, es decir, que todo aquel que lee debe necesariamente pasar por tres etapas. La primera de ellas es la *etapa logográfica* en la que se identifica la palabra por cómo está escrita, por la forma que tiene en tanto dibujo y que resulta un reconocimiento muy atado al contexto. La segunda etapa es la que se denomina *alfabética* en la que se comienza a establecer una relación entre palabra-sonido, entre ortografía y fonología. Recién en una tercera etapa a la que denominan *ortográficamente* comienzan a almacenar palabras en la memoria léxica; así, una vez que el niño ya lee la palabra porque ha establecido la relación fonema-grafema puede identificarla rápidamente, la memoriza, ya no sería necesario que la lea en su CGF porque se convertiría en un todo que puede ser recuperado rápidamente. Esta etapa tiene una importancia particular que consiste en lo siguiente: para el procesamiento de la información, las palabras en tanto estímulo importan por su calidad. En la medida en que esos estímulos sean *de calidad*, es decir, estén *ortográficamente bien escritas*, el niño las almacenará de esta manera unida a su significado y podrá recuperarla de la misma manera en la memoria léxica de salida, la escritura. A partir de esta forma de conceptualizar el desarrollo lector podemos entender las discrepancias con la psicogénesis de la lectura y escritura, para la cual los niños van construyendo *hipótesis de escritura* y que en términos didácticos implica no corregir la ortografía cuando los niños están construyendo, justamente, su conocimiento sobre el sistema. Corregir o no corregir tiene desde estos puntos de vista sentidos muy distintos: para la psicolingüística estaría significando privar al niño de la posibilidad de alcanzar rápidamente una escritura convencional, en cuanto que para la psicogénesis significa violentar de alguna forma el desarrollo lector (también entendido evolutivamente). La misma Jaichenco (2010) toma aportes de Baron y Treiman (1980) quienes estudiando las dislexias encuentran que existirían dos tipos de lectores a los que denominan como de tipo *fenicio* y *chino*. El primer tipo de lector depende de la fonología, es decir, de la lectura en CGF; presenta habilidades para leer palabras nuevas, así como pseudopalabras (por ejemplo, algunos trabalenguas) y dificultades en tanto regulariza la lectura de palabras que no pueden ser leídas en esa correspondencia, por ejemplo, en préstamos lingüísticos. El segundo tipo de lector tiene facilidad para leer palabras completas, aquellas que se han

almacenado en la memoria léxica y presenta dificultades cuando debe leer palabras nuevas que necesitarían de una lectura fonológica (CGF). Notemos que ambos tipos de lectores se corresponderían con métodos sintéticos (fenicios) y métodos globales (chinos). Señala finalmente la autora que habría que poner entre paréntesis la concepción evolutiva, porque las investigaciones demuestran que la lectura fonológica y la lectura de tipo global son procesos complementarios que hay que enseñar, ya que ninguno de los dos grandes métodos de alfabetización garantizaría para todos los niños la lectura y la escritura. Como podemos notar, estos desarrollos de la psicolingüística siguen planteando oposiciones y complementariedades a la manera de las disputas históricas entre fonetismo y método global solo que ahora apoyadas en aportes de las ciencias cognitivas.

Respecto de las construcciones didácticas elaboradas hacia el interior de este enfoque podemos encontrar dos versiones: en una de ellas se reconoce un entramado complejo de teorías y propuestas de intervenciones docentes en tanto parece orientarse a la enseñanza escolar con los ritmos propios del sistema graduado, mientras que la otra propuesta se orienta a la atención focalizada en grupos de alumnos que estando escolarizados no logran alfabetizarse. Sintetizamos las características de estas dos orientaciones didácticas del enfoque.

La primera de ellas presenta gran complejidad de fuentes teóricas de las que se nutren para realizar y fundamentar construcciones didácticas, que van desde las neurociencias hasta teorías culturales, de manera tal que resulta un reduccionismo concebirlas sólo como CF: “Lo que nosotros proponemos es un encuentro entre disciplinas que colabore al entendimiento de ciertas problemáticas para poder tomar decisiones que orienten la práctica escolar”, señalan Marder y Borzone (2016, p. 152). En ese sentido, recientemente han tomado de las neurociencias el descubrimiento sobre qué áreas del cerebro se encuentran implicadas en los procesos de lectura. Se trata de una corroboración mediante técnicas de neuroimagen de lo que la psicolingüística había descrito en sus modelos: la relación entre grafemas, fonemas y representación lexical (el “diccionario mental”). Sin embargo, consideran más relevantes aún otros hallazgos como la singularidad de cada cerebro, la plasticidad, el trabajo en red y la influencia del contexto:

Sin embargo, durante toda la vida se establecen nuevas conexiones y se producen cambios cerebrales, solo que durante la infancia existen períodos

sensibles o críticos para el desarrollo. Tales así que las experiencias tempranas juegan un rol esencial en el desarrollo de las diferentes capacidades y en la organización de esta arquitectura cerebral (Marder y Borzone, 2016, p. 153).

Esta relación entre el desarrollo de conexiones cerebrales y la primera infancia les permite fundamentar, ahora, los proyectos de alfabetización temprana que ya venían realizando apoyándose solamente en la psicolingüística. Por otra parte, en sus construcciones didácticas, Borzone y sus equipos otorgan centralidad a los intercambios orales entre el docente y los niños. Esta importancia se encuentra fundamentada en sus trabajos a partir de la *zona de desarrollo próximo* (ZDP) de Vigotsky ([1979]2009), del concepto de *andamiaje* de Bruner (1988) y de *participación guiada* de Rogoff (1993); así encuentran como común en estos conceptos el rol del adulto que a modo de portador de un saber cultural determinado realiza mediaciones activas que son entendidas en términos de enseñanza directa. A su vez, recurren a aportes de la etnografía del habla y de la sociolingüística interaccional sobre el discurso en las aulas, entendiendo que existe una relación importante entre los intercambios lingüísticos y el conocimiento. En ese sentido, Rosemberg (2002) releva los aportes de distintos investigadores desde quienes destaca que determinadas estructuras de intercambio (como la de iniciación-respuesta-evaluación o la de preguntas cerradas) no favorecen el aprendizaje, en cambio otros, como la conversación instruccional, sí. Este último tipo de intercambio es el que se encuentra propuesto en los distintos programas que Borzone y equipos elaboraron (Borzone, 1994; Marder y Borzone, 2016, entre otros), y que Rosemberg explica de esta manera:

El concepto refiere en forma genérica a aquellas formas de discurso en las que las maestras y los alumnos “tejen” juntos sus interacciones orales y los textos escritos que leen con los conocimientos y las experiencias previas de los alumnos, de un modo bastante similar a como se entran los intercambios de los niños con sus padres en el contexto de los juegos y de la realización conjunta de tareas en los hogares (...) El supuesto básico es que el niño tiene algo que decir; el adulto tiene que escucharlo, interpretar su intención comunicativa y ajustar su respuesta para sostener e incentivar los esfuerzos del niño. Tres aspectos definen a la conversación instruccional y la diferencian de la enseñanza directa: las conversaciones entre la maestra y los niños son bidireccionales, se retoman los conocimientos y las experiencias previas de los niños y la maestra apoya el desempeño de los niños infiriendo, a partir de sus contribuciones, significados más generales (Rosemberg, 2002, p. 23-24).

Señala la autora que se trata de una estrategia de “retomar y expandir”, es decir, vincular las palabras de los niños con los saberes formalizados. Marder y Borzone (2016) explican cómo se entraman los momentos didácticos que formaban parte del programa denominado Experiencias comunicativas en situaciones variadas de lectura y escritura (ECOS) dirigido a niños de sala de 5 en estos términos:

En el programa ECOS “el tiempo de compartir” es un momento clave dentro de las actividades de la sala porque propone generar un espacio de intercambio verbal de experiencias personales entre los niños y el docente, donde no sólo se recaba información sobre el nivel de desempeño lingüístico de los pequeños y su mundo social, sino que el adulto interviene para ampliar, reformular y dar coherencia a los relatos y, por ende, apoyar el desarrollo discursivo de los niños. Las acciones posteriores, que se desprenden de las narraciones infantiles y de textos leídos por el docente, están en línea con las enumeradas anteriormente del programa CELL, comprenden desde la escritura de un texto realizado por el docente a partir del dictado de los niños, a la escritura independiente de palabras y textos dirigidos a un destinatario particular. El programa atiende a varios ejes: Hablar y escuchar, Conciencia Fonológica, Lectura y escritura de textos y de palabras, fundamentando sus acciones sobre el conocimiento del mundo social de los niños, sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y sobre los procesos de comprensión y producción de textos orales y escritos (Marder y Borzone, 2016, p. 158).

Es decir, dentro de las propuestas didácticas del grupo encontramos que no se reducen a la instrucción en conciencia fonológica (CF), sino que implican una articulación entre conversaciones instruccionales, narraciones orales, lecturas de textos, escritura del tipo “dictado al maestro”, la escritura de los niños por sí mismos de palabras y textos con sentido, esto es, una integración de propuestas globales y sintético-analíticas en las que tienen lugar tanto tareas de CF y enseñanza de la CGF (estrategias sintéticas y analíticas) como la lectura y la escritura de cuentos, textos explicativos, noticias (estrategias globales).

En ese sentido, resulta pertinente relevar la articulación de estas consideraciones didácticas en uno de los materiales producidos por este grupo: *Niños y Maestros por el camino de la alfabetización* (Borzone, Rosemberg, Diuk, Silvestri y Plana, 2004). La publicación se presenta como un material destinado a la capacitación de maestros en todo el país, se encuentra editado por la Red de Apoyo Escolar (RAE) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, realizado en convenio entre el MEN y el Equipo de Trabajo e Investigación Social (ETIS), ONG de educación y desarrollo social para contextos de pobreza, con vínculos con organizaciones similares en el país y en el

exterior. Esta ONG ha recibido apoyo de organismos públicos nacionales e internacionales y cuenta con los aportes de Fundación Telefónica, Fundación Arcor, Antorchas, Bunge y Born, Navarro Viola. En una medida mínima declara que ha colaborado con ella el BID. El proyecto de capacitación incluye una serie de ocho módulos teóricos (que en la publicación se convierten en capítulos), el uso de materiales propuestos como “guías de enseñanza” y “libro de lectura intercultural”, especialmente elaborados para los niños y el libro de actividades. Revisamos algunos aspectos que consideramos nodales del extenso texto (226 páginas).

El libro expone los aspectos teóricos que fundamentan la propuesta y, en algunos momentos, presenta recortes de registros de clase en los que pueden leerse los diálogos mantenidos por el/la docente y los niños del grupo a cargo que darían cuenta de las afirmaciones que se realizan.

- La cultura influye en la cognición y en la infancia (pp.11-16).
- La alfabetización es tanto una habilidad oral, como escrita y cognitiva. Es el proceso por el cual se alcanza el dominio progresivo de escritura, sistema de escritura y lenguaje escrito (pp. 63-92).
- En el desarrollo cognitivo de los niños hay aspectos universales y particulares: “El desarrollo lingüístico y el cognitivo están mutuamente entrelazados. Ambos se producen en la interacción social, en el contexto de las situaciones de la vida diaria y por medio de las tecnologías y los instrumentos propios de cada cultura” (p.15).
- El capital cultural de los niños se encuentra en relación con los valores y destrezas que constituyen la meta de la madurez en cada comunidad y grupo social (p.18).
- Situación de los niños con lenguas en contacto: “Todos estos niños requieren una educación multilingüe e intercultural que incorpore en el currículo la o las lenguas maternas aborígenes, que contemple el grado de dominio que han alcanzado de español en sus hogares y que, tomando como punto de partida los conocimientos de los niños, promueva su multialfabetización” (p.24).
- El maestro puede crear puentes entre la familia y la escuela si toma en consideración las formas de adquisición del conocimiento de las comunidades: “relacionar, anclar, contextualizar conocimientos nuevos en los conceptos espontáneos de los niños” (p.51); aceptar las formas

dialectales mostrándoles al mismo tiempo la variedad estándar; partir de experiencias familiares para enseñar a preguntar y entrevistar; andamiar el relato de los niños para ayudarlos a reconstruir verbalmente su experiencia; enseñar a representar su experiencia en otras formas discursivas y en lenguaje escrito.

- Apoyo en Vigotsky (ZDP) y Bruner (andamiaje) para proponer actividades compartidas maestro/alumno. Importancia de dotarle un sentido a la actividad. También se apoya en el funcionalismo de Halliday (p.66).
- Importancia de la conversación para andamiar la producción lingüística de los niños (estrategias de repetición, reestructuración, expansión, reconceptualización), ya que permite la construcción en colaboración de significados y ampliación conceptual. En la conversación, el maestro puede modelar la comprensión (pp.46-112).
- Escritura colaborativa con diversidad de tareas que permitan trabajar con grupos numerosos: los niños colaboran con otros niños (pp. 56-59).
- Se sugiere reconocer y apoyarse en los tipos de texto que los niños conocen mediante el diálogo (narración, instrucción, exposición, argumentación), ayudando a reestructurar en la oralidad para poder después escribir (pp. 69-76).
- Relación lectura-escritura: “Tanto la lectura como la escritura son actividades mentales complejas formadas por una serie de procesos que tienen lugar de modo simultáneo. La lectura y la escritura de palabras constituyen los procesos básicos de estas actividades mentales porque proporcionan los significados a partir de los cuales se construye el significado global del texto” (p.78).
- El niño no llega a alfabetizarse solo por inmersión, es necesaria la enseñanza directa (p. 79).
- Diferencia conceptual entre escritura (lenguaje diferente del dibujo con una función social), sistema de escritura (unidades del lenguaje, orientación de la escritura, distinción y trazado de letras, conciencia fonológica, CGF) y lenguaje escrito (textos). Puede observarse a lo largo de todo el libro, pero particularmente en los módulos 3 (pp.63-92).

- Diferencia entre mayúscula y minúscula: una facilita la escritura, la otra la lectura (p.86).
- Aprendizaje de las convenciones del lenguaje escrito mediante memorización de textos (p.132, 87-89).
- En las primeras formas de escritura de los niños hacen uso de sus habilidades cognitivas para abstraer algunos rasgos perceptivos de la escritura, como la horizontalidad y variedad de caracteres; emplean distintas estrategias: escriben de memoria palabras, analizan palabras prolongando sonidos y buscando letras correspondientes; se trata de un proceso en el que no hay una secuencia estricta de desarrollo (pp.89-90).
- Se indica como importante, luego de los primeros aprendizajes, propiciar la conciencia lingüística o conocimiento metalingüístico: se distingue entre conciencia fonológica, conciencia léxica, conciencia sintáctica, conciencia pragmática (pp-126-130).
- La conciencia fonológica es considerada un hito importante en la alfabetización, ya que permite entender el principio alfabético (CGF); acelera el aprendizaje de la escritura porque le otorga herramientas al niño para emplear estrategias analíticas en forma independiente (p.133).
- Los errores en la escritura en los inicios de la alfabetización se relacionan con el poco desarrollo de conciencia fonológica y con las características del sistema ortográfico español (pp.139-188).
- Relación entre lectura y conciencia lingüística: “La lectura es un sistema complejo de habilidades y conocimientos, algunos relacionados con la identificación rápida de las palabras escritas y otros vinculados con la comprensión del lenguaje y el mundo. Ninguno de estos dos tipos de conocimiento y habilidades es suficiente por sí solo para leer un texto. Reconocer cada palabra del texto aisladamente no garantiza la comprensión, pero, por otro lado, si no se reconocen las palabras con precisión y rapidez, se dificulta la comprensión del texto” (p.138).
- Se recomienda la lectura frecuente de palabras y textos, ya que da lugar a un proceso de recodificación más rápido hasta automatizar el proceso de lectura (p. 142).

- Importancia del trabajo con vocabulario en tanto cada palabra amplía el mundo conceptual, por ejemplo: familia de palabras, hipónimos e hiperónimos (pp. 34, 97, 133-172).
- Conciencia ortográfica vinculada a la ampliación del vocabulario, es decir, un concepto es igual a una forma convencional de escritura (pp.137-138).
- Se debe propiciar la reflexión metalingüística (pp.174-179).
- Es importante el apoyo del adulto para que el niño alcance la comprensión de textos, ya que requieren realizar inferencias que suelen ser difíciles para los niños menores de 9 años: inferencia de información faltante, de información relevante (resumen), inferencia de tema (pp. 97-197).
- Importancia de elegir textos bien estructurados (orden temporal, estructura canónica; en los textos expositivos, controlar que no exista un exceso de información nueva) y de realizar variadas situaciones de lectura (en voz alta por parte del maestro, lectura compartida, lectura guiada, lectura independiente) (pp.206-227).
- En la escritura de textos, es necesario andamiar al escritor inexperto: enseñarle que la escritura tiene un objetivo, que se planifica, tiene varias versiones (uso de borradores), se corrige (pp. 229-233).
- Propuestas de variadas situaciones de escritura: los niños escriben lo que decimos; escritura compartida; escritura guiada, escritura independiente (pp. 239-260).

Como síntesis de este relevamiento señalamos que en Borzone y equipo si bien la CF es considerada fundamental en la alfabetización, la propuesta parece atender a una complejidad mayor que la que se les suele criticar desde posiciones psicogenéticas y, además, presenta puntos de contacto con los desarrollos didácticos de esta misma perspectiva en más de una ocasión.

Respecto de las propuestas didácticas focalizadas se encuentra la Propuesta Dale!,¹⁰³ dirigida por Beatriz Diuk (2017, 2013). Se trata de un programa destinado a niños escolarizados que no avanzan al mismo ritmo que sus compañeros de clase y que,

¹⁰³Recuperado de <http://propuestadale.com/> [Última consulta: 5/05/2020].

por ello, se entiende que necesitan de intervenciones pedagógicas intensivas, ajustadas a sus requerimientos; contempla sesiones de 25 minutos dos o tres veces por semana individuales o de a pares. Señala Diuk que antes de determinar que un niño padece algún tipo de déficit es necesario garantizar su *derecho a aprender a leer y a escribir* y que eso se realiza con tres niveles de intervenciones: la enseñanza en el aula que contemple las características socioculturales del grupo y que proponga situaciones sistemáticas de aprendizaje, la atención personalizada y ajustada a las necesidades del niño que no sigue el ritmo de sus pares y recién en el tercer nivel, cuando estas intervenciones en el aula generales e individualizadas no garantizan el aprendizaje, es posible derivar al niño a especialistas ya que “puede presentar un déficit específico” (Diuk, 2013, p.5). La Propuesta Dale!, está destinada al segundo nivel y entiende que se dirigirá particularmente a niños de sectores vulnerables:

Las diferencias de habilidades existen en todos los sectores sociales, pero si un niño con menores habilidades asiste a una escuela con abundantes recursos materiales y humanos; si cuenta, de ser necesario, con una maestra particular o un familiar en condiciones de apoyarlo, la vulnerabilidad inicial se supera. En cambio, si los niños con menores habilidades crecen en contextos donde no se les proporciona el apoyo necesario a tiempo, pueden desarrollar dificultades de lectura y escritura. Pero no se trata de niños con un déficit, sino de niños vulnerables que no fueron protegidos (Diuk, 2013, p.6).

La autora señala, a su vez, que la propuesta tiene un empleo *remedial* en caso de alumnos que pasaron varios años en la escuela y no se encuentran alfabetizados o *preventivo* para el caso de niños que cursan primer grado y que sus docentes identifican que necesitan ayuda particularizada. Con ello, desarrolla las explicaciones de las posibles causas entre las que ubica la mirada deficitaria sobre la diferencia, la valoración de los estilos de socialización de la clase media cuyos niños se encuentran inmersos en el mundo letrado y la desvalorización de otros rasgos y valores culturales que de conjunto implican desigualdad en la escuela. Indica que existen una serie de componentes que deben estar presentes en la alfabetización, por ello destaca que se debe trabajar con textos, palabras y letras atendiendo a la especificidad de cada uno de estos objetos, porque su abordaje no será el mismo, es decir, se lee y se escribe por dictado al maestro para atender a los rasgos discursivos de cada tipo, pero también se reconocen palabras, se distinguen sílabas y se trazan letras y, en consecuencia, se busca que alcancen el principio alfabético, esto es, la CGF. Diuk (2013), también dedica un apartado a explicar que la decodificación no es suficiente para alcanzar la comprensión

lectora, ya que se necesitan conocimientos previos que el docente debe asegurarse en el marco de la conversación que estén presentes. De allí, que en la propuesta se trabaje simultáneamente con esos niveles: actividades para leer palabras cada vez con mayor precisión y velocidad y actividades para desarrollar la comprensión lectora que incluyen escuchar cuentos leídos por otros, leer textos breves, leer textos extensos. La propuesta Dale!, se organiza en ciento veinte lecciones distribuidas en tres niveles de dificultad: en el nivel uno se trabaja con niños que no pueden escribir palabras sencillas, en el nivel dos con quienes pueden escribir en forma independiente palabras con sílabas simples (consonante-vocal/vocal consonante), pero que no alcanzan a hacerlo con estructuras silábicas más complejas (c-v-c y grupos consonánticos, respectivamente). Las sesiones poseen una estructura fija que parte de la conversación para luego ir a los juegos de palabras y a la escritura que finaliza con la lectura por parte del niño. Para poder enlazar estos momentos se elaboraron Cuadernillos para el alumno y un Libro de Historias y Juegos. El programa también cuenta con propuestas evaluativas que no tienen como fin poner una nota, sino evaluar los efectos de las actividades y la posibilidad de ingresar al siguiente nivel.

Estas propuestas dentro del enfoque de conciencia fonológica dan cuenta de una ingeniería didáctica que recupera actividades escolares de larga data, sólo que las estructura siguiendo parámetros surgidos de la psicología cognitiva que le dan sustento teórico. Al revisar las propuestas del enfoque equilibrado y las propuestas de conciencia fonológica podemos encontrar más similitudes que diferencias, en cuanto -por lo menos en las propuestas- bregan por una articulación entre lo sintético, analítico-sintético y estrategias globales con apoyo en teorías de carácter cognitivo. Quizás las diferencias sean tan sólo de énfasis (más analítico-sintético o más sintético, respectivamente) que se vincula con la concepción que sostienen respecto de la lengua escrita (transcripción de la lengua oral o lengua semióticamente independiente) y la pertenencia a distintos grupos de expertise.

Abordamos en el siguiente capítulo el enfoque psicogenético que resulta disruptivo en relación con los anteriores, ya que anclado en la psicología experimental de corte piagetiano plantea otro derrotero evolutivo en la alfabetización inicial y resulta central en nuestra tesis pues conforma el dispositivo poder/saber prácticas del lenguaje.

CAPÍTULO 5

El dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje

A lo largo de este capítulo intentamos reseñar aspectos que creemos necesarios de tomar en cuenta para comprender cómo se fue produciendo la configuración de la disciplina escolar lengua y literatura y sus vínculos con la alfabetización en la formación docente para la educación primaria en cuanto es una de las dimensiones que nos permiten comprender la constitución del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje. Pero para avanzar en nuestra tesis respecto de la construcción de nuestro objeto de estudio y marco conceptual necesitamos recuperar la investigación de doctorado de Carolina Cuesta (2011) y su último trabajo (2019) en los que realiza una historia reciente de la enseñanza de la lengua y la literatura en nuestro país. Pues, en gran medida sintetiza algunos de los problemas particulares que nosotros hemos explicado respecto de la historia de la disciplina escolar en la formación docente y educación primaria. Nos detenemos, entonces, sólo en algunos aspectos de todos los temas que trata la autora con gran exhaustividad. Se trata de que recuperemos conceptos que han orientado toda nuestra investigación desde el momento inicial en lo concerniente a la configuración actual de la disciplina escolar y que hemos señalado en forma tangencial en los apartados anteriores.

Señala Cuesta (2011, 2019) que no es posible afirmar que exista un campo de la didáctica de la lengua y la literatura, en tanto en las últimas décadas se han multiplicado los objetos de referencia: didáctica de la lectura, didáctica de la escritura, didácticas de las lenguas, didáctica de las prácticas del lenguaje, la didáctica de la lectura literaria o de la literatura con sus vínculos con la literatura infantil y juvenil, de la promoción de la lectura, didáctica de la reflexión sobre el lenguaje, entre otras posibilidades. Estos *nuevos objetos* se encuentran reconfigurando la disciplina escolar ya no en lengua y literatura, sino en *lectura y escritura* portando vaciamientos de sentidos históricos, culturales, de variedades lingüísticas en tanto son presentados como capacidades abstractas, es decir, desterritorializadas, desideologizadas, desparticularizadas, propias de las orientaciones de los organismos internacionales que proponen un saber hacer, unas competencias de carácter individual (Sawaya, 2016). Estas reconfiguraciones en lectura y escritura-de la mano de todas las *didácticas de-* se encuentran en tres enfoques dominantes en la enseñanza para todos los niveles educativos, por lo tanto, no se está

refiriendo a los ya reseñados enfoques sobre alfabetización. Se trata, en cambio, de perspectivas de distinto origen que más allá de sus particularidades presentan “aparejamientos, coincidencias y hasta alianzas” (2019, p.25) y vienen desarrollándose y consolidándose desde la LFE y los CBC. Estos son la *psicogénesis* y sus armados didácticos en prácticas del lenguaje; el *cognitivismo textualista*, esto es la presencia en cruce de perspectivas psicológicas y lingüísticas (gramática, lingüística textual, pragmática, entre otras) y el *enfoque sociocultural* que promueve lecturas y escrituras como prácticas sociales siempre entendidas por fuera de las posibles en espacios escolares. La autora documenta cómo en estas reconfiguraciones disciplinares intervienen los *especialistas o expertos* en multiplicidad de producciones que los tienen como autores recurrentes en la academia, en las políticas públicas nacionales, en organismos internacionales como UNESCO, pero también en el mercado editorial, en vínculos con ONG y sindicatos. Los especialistas de cada enfoque ponen a jugar su expertise en distintos espacios sociales que inciden en el sistema educativo, haciendo circular sus productos didácticos en entramados complejos de asociaciones públicas y privadas. De esta manera, ahora en nuestros términos, se establece un discurso hegemónico a partir de sus posiciones diferenciales y equivalentes que permiten decir que la disciplina escolar lengua y literatura incorpora dentro de sus características estas enunciaciones abstractas de lectura y escritura. Entonces, más allá de las diferencias entre la *psicogénesis*, el *cognitivismo textualista* y el *enfoque sociocultural* y sus luchas corporativas, alcanzan a constituir un sentido común hegemónico por el cual lo que se debe tramitar escolarmente es lectura y escritura, con el borramiento consecuente de significados locales como ya señalamos.

Algunos de los encastres de estos enfoques didácticos puestos en juego en la política educativa de las últimas décadas parecieran ser, por un lado, la puesta en suspenso de la enseñanza en favor de un posicionamiento del docente como *mediador* y, por otro, la consideración de que las *situaciones de lectura y escritura* se desarrollan en torno a *textos*, desconociendo expresamente la validez de los conocimientos gramaticales, por ejemplo, en esas situaciones. De esta manera, los tres enfoques que reconfiguran la disciplina escolar lengua y literatura parten de una negativización de lo que conformó históricamente la didáctica del área y, en consecuencia, se posicionan desde un presentismo que desconoce la cultura escolar y pretende su borramiento. Señala Cuesta, a su vez, que estas reconfiguraciones de la disciplina escolar, con los

encastres entre el cognitivismo textualista, la psicogénesis y el enfoque sociocultural van desestabilizando la enseñanza y provocando un *vacío metodológico* (p.221).

Por otra parte, la autora sistematiza una serie de cuatro tensiones presentes en el trabajo docente propio de la disciplina escolar. La primera tensión refiere a la atomización y fragmentación de los objetos de enseñanza lengua y literatura, que vienen dadas por las perspectivas encastradas que conforman los diseños curriculares y demás orientaciones didácticas: así la indicación de que se debe *leer y escribir textos* parece borrar las especificidades de la enseñanza de la lengua en tanto conocimientos gramaticales y normativos, a la vez que diluye los saberes propios de la literatura; esto choca con la percepción de los docentes que creen que la lengua y la literatura deberían trabajarse en sus relaciones y los coloca en la tensión de decidir qué conocimientos específicos lingüísticos o literarios poner en juego o bien, decidir omitirlos. Esta tensión se agudiza porque las tres perspectivas encastradas “conducen hacia la idea de que deben borrarse las diferencias entre un supuesto mundo social que está afuera de la escuela -que podría asirse y replicarse- y ella misma” (Cuesta, 2019, p. 212). Es decir, proponen no solo la atomización de los objetos de enseñanza, sino el borramiento del “rito de institución”, de aquello que la escuela debería enseñar y marcar como diferencia en los sujetos que transitan por ella. La segunda tensión refiere a la “enseñanza de la lengua, la gramática escolar y la diversidad lingüística”¹⁰⁴, en tanto que la gramática escolar “como único orden de la enseñanza” ya había entrado en crisis en los años ‘80, pero que “la prescripción de su desplazamiento como resolución del conflicto, por el contrario, se agrega a este estado de situación problemático” (Cuesta, 2019, p. 215). Sin embargo, la autora releva que, más allá de las enunciaciones que acuerdan con su desplazamiento en las aulas cotidianamente los docentes hacen ingresar algo del orden gramatical (clasificación de palabras o sintaxis en relación con la cohesión y coherencia textual, entre otros saberes) para explicar y resolver aspectos problemáticos de la escritura de sus alumnos. Señala Cuesta que la gramática que se enseña en la escuela (más allá de si responde o no a la disciplina lingüística de origen) posee sentido y valor para los docentes y por ello la conservan o se siguen interrogando respecto de ella. Otro

¹⁰⁴ Respecto de cómo impacta en la formación docente dentro del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje esta tensión, presentamos un artículo recientemente en el que damos cuenta de la dificultad de su tematización por parte nuestros entrevistados en tanto no encuentran materiales desde el régimen de verdad que, más allá del eslogan de la *inclusión* de la diversidad, consiga orientar la enseñanza. Señalamos allí que existen producciones académicas que ayudarían a comprender cómo se presenta en la escritura de los alumnos el contacto de lenguas que sería necesario divulgar (Oviedo, 2020).

aspecto de la misma tensión es el vacío metodológico en relación a la diversidad lingüística: los docentes se debaten entre ser respetuosos de la diferencia o estandarizar según las prescripciones curriculares y didácticas que no ofrecen orientaciones claras para abordarla. La tercera tensión refiere a la “enseñanza de la literatura, lectura y escritura; experiencia y subjetividad”: aquí se encuentra un visible encastre entre el enfoque psicogenético de Prácticas del Lenguaje y la perspectiva sociocultural, ya que se propone a la literatura, particularmente a la literatura infantil y juvenil, como garante de la “construcción de subjetividades” de niños y adolescentes (lo que significaría que no son de suyo, sujetos), a la vez que se define como “un saber hacer, un poder hacer con y sobre el lenguaje” (2019, p. 230). Tanto en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) como regulación nacional como en los distintos diseños curriculares jurisdiccionales (particularmente, los de Prácticas del Lenguaje) se refiere a la enseñanza de la literatura como “búsqueda de múltiples sentidos” “experiencias”, “construcción de sentidos personales y colectivos”, omitiendo explicitar qué se pondrá en juego como conocimiento disciplinar en esas situaciones, a la vez que se dejan de lado saberes y sentidos sociales en torno a la literatura y que los estudiantes suelen poner al ruedo en sus lecturas. Carolina Cuesta refiere como cuarta tensión el uso de los libros de texto, señalando que sobre los docentes recae la sospecha de falta de profesionalismo cuando los emplean, pero que en realidad profesores y maestros realizan operaciones de autoría y reedición que habría que legalizar “como recursos propios del trabajo docente cotidiano” (2019, p. 249). La autora basa estas hipótesis en las investigaciones de Marta Negrín (2009). Finalmente, señala que estas tensiones vienen dadas por los saberes pedagógicos encastrados que ya forman parte de la disciplina escolar: “los encastramientos entre las tres perspectivas ya están dados, naturalizados y, por ende, instituidos; en consecuencia, encarnan de por sí las orientaciones del trabajo docente” (Cuesta, 2019, p. 213), por ello, es necesario no desconocerlos.

Todos estos aspectos señalados por la autora adquieren un sentido profundo a la hora de interpretar los sentidos que los formadores ponen en circulación en las entrevistas que llevamos adelante. Además, queremos señalar, que la emergencia del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje es posible a partir de estos encastramientos locales entre el textualismo y el enfoque sociocultural: los elementos/momentos del dispositivo no pertenecen a una u otra perspectiva, sino que se solapan, forman serie, van perdiendo sus singularidades para volverse equivalentes a partir del antagonismo con la disciplina y la cultura escolar. Son enfoques encastrados que constituyen así cada

uno de los elementos hacia el interior del dispositivo: didáctica de la literatura, de la lectura, de la escritura incorporan al mismo tiempo textualismo cognitivista, enfoque sociocultural y psicogénesis que se expresan en la unidad texto y en las propuestas de *comunidad de lectores*. Como señalamos anteriormente, estas diferencias se vuelven borrosas y frente a los sentidos antagónicos respecto de la disciplina escolar lengua y literatura, condensada en los sentidos de la gramática y la normativa, se transforman en equivalentes.

Sin embargo, para lograr conceptualizaciones precisas y pertinentes respecto de cómo se constituye el dispositivo de saber/poder prácticas del lenguaje en cuanto discurso, y con ello la exposición de una serie de decisiones teóricas de debimos tomar, dedicamos el siguiente apartado a profundizar sobre las razones y fundamentos que nos llevan a dicha formulación en cuanto hace a nuestro objeto de estudio.

5.1. Discurso y régimen de verdad en el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje

Como ya hemos adelantado en capítulos anteriores, nos apoyamos en los trabajos de Alicia de Alba (1995, 2012) para avanzar en la conceptualización del dispositivo de saber/poder prácticas del lenguaje, en cuanto propone un modo complejo de entender lo curricular en relación con los proyectos sociopolíticos amplios, las *hegemonías inestables*. Para ello, la autora retoma aportes de Foucault (1976, 1977) y Laclau (1990, 1994, 1996, 2001), entre otros, en procura de la elaboración de un entramado conceptual, principalmente alojado en perspectivas post fundacionales, que nos permiten pensar nuestro problema de investigación y objeto de estudio referidos a la enseñanza de la disciplina escolar y sus configuraciones actuales en el horizonte de las prácticas sociales que reproducen y producen significados a los que accedemos mediante los decires de nuestros entrevistados. Resulta así una apropiación de distintas teorías filosóficas y sociales que aportan al pensamiento educativo y a las particularidades que asume el currículum latinoamericano.

De Alba (1995, 2012) logra articular una teoría no estática, siempre vinculada y en conflicto con los contornos sociales, esto es, proyectos políticos amplios, en los que los distintos sujetos sociales del currículum no actúan necesariamente en el mismo sentido. De esta manera, su construcción teórica singular nos permite ubicar tanto las

tensiones vinculadas con la *definición* curricular, en medio de distintas configuraciones de la política local en relación más o menos estrecha con los lineamientos de los organismos internacionales, la *estructuración* de cada política curricular con el sello propio de los expertos en lectura y escritura y el *desarrollo* cotidiano de la enseñanza en cada ISFD en la que se intersectan características regionales, laborales, institucionales. Este entramado complejo propuesto por la autora es resignificado por nosotros en tanto definimos que no es exactamente el currículum en su totalidad lo que analizamos como significativo en nuestra tesis, sino un *dispositivo* específico que trasciende los diseños curriculares de cada nivel y se vincula con otros elementos que comparten el mismo régimen de verdad. De esta manera, el dispositivo se *articula* hacia el interior del discurso de la política curricular consecuente con la Ley Provincial de Educación (2007), pero adquiere su propia fisonomía, de manera que cuando nos referimos a *las teorías del currículum* ha de tenerse en cuenta este recorte y reconceptualización específicos que nosotros operamos. Entonces, el aporte que tomamos de de Alba (1995, 2012) es esta apertura intelectual para alcanzar un armado conceptual amplio respecto de los teóricos de las prácticas y discursos sociales que nos permite ubicar algunos aspectos centrales de nuestro objeto de estudio. Además, recurrimos a los aportes de otros autores que nos autorizan a pensar problemas específicos que emergen de la formación docente en el marco del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje.

Queremos explicitar en primer lugar la necesidad del reconocimiento de que todo objeto de investigación es una construcción teórica en el que de manera explícita o implícita se encuentran los presupuestos teóricos de quien la lleva adelante. De allí, que para poder *decir algo que tenga sentido* en el campo de lo social, resulta imperioso deconstruir los presupuestos epistemológicos que lo sustentan. Por consiguiente, partimos del señalamiento de la distancia existente entre nuestras aproximaciones conceptuales iniciales presentes en las primeras comunicaciones¹⁰⁵ que realizamos en

¹⁰⁵ Nos referimos a: *La didáctica de la lengua en la formación de maestros: Regulaciones del trabajo docente y prácticas de enseñanza*. Ponencia presentada en el VIII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura, organizado por la Universidad Nacional de Tucumán en agosto de 2015 y también a *¿Qué lengua aprenden los maestros? De las definiciones curriculares a los proyectos de cátedra*, ponencia presentada en II Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología (ALFAL) y VII Jornadas Internacionales de Investigación en Filología y Lingüística, organizado por la Universidad Nacional de La Plata en abril de 2015. Esta forma de conceptualizar las prácticas de enseñanza de los formadores comenzó a cambiar a partir de *Sentidos convergentes: la didáctica de la lengua en la formación de maestros de la provincia de Buenos Aires según los formadores*, ponencia publicada en 2017 en el libro de Actas de Quintas jornadas internacionales de investigación y prácticas en didáctica de las lenguas y las literaturas (pp.90-99).

eventos académicos y las que sostenemos actualmente. Esta distancia se refiere a la centralidad que le otorgamos entonces a las condiciones materiales del trabajo docente. Entendíamos que las prácticas de enseñanza eran *trabajo docente*, es decir, prácticas sociales reguladas por el mercado laboral que asumen características específicas en el espacio educativo. Este trabajo docente se encuentra permeado por lógicas construidas históricamente que, operando en distintos sentidos, configuran las diversas regulaciones con las cuales los docentes negocian permanentemente. Según Escolano (2000, p. 203)¹⁰⁶ una de esas lógicas es *empírico-práctica*, construida en el ejercicio de la profesión y transmitida en el cotidiano escolar como forma de saber de oficio, conocimiento corporativo o gremial; otra se halla constituida por el *saber experto*, el conocimiento especulativo-académico de la educación; la tercera se asocia al discurso y a las prácticas de orden *político-institucional*, de carácter burocrático. Ezpeleta (2005, p. 29) reformula estos conceptos y entiende que estas regulaciones de distinto orden que los docentes, como trabajadores y profesionales resuelven cotidianamente, provienen de los órdenes *organizativo-administrativo*, *pedagógico* y *laboral*. En nuestro país, esta distinción de lógicas regulatorias viene siendo entendida por los gremios docentes como *organización laboral*, *organización institucional* y *organización curricular*¹⁰⁷ y adscribimos, entonces, a esta última formulación, pues permea de una manera secuencial nuestro análisis original (Oviedo, Mombello, Ortega, Duhalde et al, 2014). Con ello, la organización laboral en cuanto condiciones materiales de acceso al cargo y de distribución de la carga de trabajo en horas/módulos, que encontrábamos fuertemente vinculada a aspectos de la organización institucional como local de trabajo en el que, nuevamente, ciertos aspectos materiales de distribución de los espacios operaba como un concepto analítico acerca de cómo entendían las tensiones en la enseñanza los formadores, quedaba en esta perspectiva que asumíamos desagregada en los otros órdenes. En consecuencia, no alcanzamos debido a esta opción teórica a escuchar los

¹⁰⁶ El autor las nombra como “culturas”, “esferas”, “dimensiones”. Desde la apropiación que realizamos nosotros de su construcción teórica, las entendemos como distintas lógicas regulatorias.

¹⁰⁷ Esta forma de entender las distintas lógicas regulatorias no se encuentra plasmada en textos escritos y publicados en el mundo académico, sino que circula en documentos internos, en conferencias y formaciones específicas hacia el interior de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). Pudimos entender, de esta forma, el sentido que le otorgan los docentes agremiados a estas categorías a partir de compartir la coordinación de la Diplomatura en Sistematización y Análisis del Trabajo Docente (2013-2014), trayecto formativo llevado adelante por el Instituto Marina Vilte de CTERA y la Universidad Pedagógica en aquel entonces todavía perteneciente a la provincia de Buenos Aires.

sentidos convergentes que aparecían una y otra vez en los decires de los entrevistados. Nuestra posición epistemológica estaba orientada claramente desde una perspectiva marxista clásica en sentido amplio en la que cabía pensar como primordial la relación entre la base económica y la superestructura ideológica y, de esta manera, aparecían oscurecidas en nuestro análisis la producción de sentido y la agencia de los sujetos que quedaban atrapados entre los órdenes regulatorios materiales.

El enfoque etnográfico desde el que realizamos nuestra tesis nos permitió, dada la centralidad de la *perspectiva del actor*, una paulatina apertura a la escucha de los significados que los formadores ponían en juego en las entrevistas. Así, comprendimos la definición del *trabajo* en sus propios términos: la formación de los futuros docentes de educación primaria en la disciplina escolar lengua y literatura en tensión con el régimen de verdad del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje. Se trata de una tensión que permitía el *desarrollo curricular* a partir de la puesta en acto de los *saberes docentes*. Por lo tanto, podemos afirmar ahora que el trabajo docente siempre es significado por los actores en relación con el sistema educativo, la cultura y la disciplina escolar como señala Cuesta (2019), es decir, que el trabajo docente se *circunstancia* en esas relaciones y de ello dan cuenta los formadores cuando en forma convergente van señalando sentidos y tensiones. Así, de las dimensiones descritas por Escolano (2000), tanto en la reformulación de Ezpeleta (2005) como en las categorizaciones del Instituto María Vilte (2013-2014), quedaba fuera un aspecto que resulta nodal para nuestra conceptualización de las prácticas de enseñanza en tanto trabajo docente: el carácter empírico práctico de los *saberes docentes* en términos de Mercado (1991, p. 61). La autora, refiere a la relación que establece el docente en sus prácticas con los contenidos programáticos y con el conocimiento de los grupos de alumnos. Por su parte, Rockwell (2009) también conceptualiza los saberes docentes contraponiéndolos a los *saberes pedagógicos*, pues los segundos son aquellos *saberes oficiales* del sistema educativo y de la formación docente. Asimismo, resulta actualmente un aporte a estas definiciones las conceptualizaciones de Tardiff (2004) quien explica a los saberes docentes según el espacio social en que cada cual ha sido originado (saberes de las ciencias de la educación, de las disciplinas académicas, curriculares y experienciales). Los *saberes experienciales* son aquellos que transforman al docente en un profesional, porque son el resultado de una apropiación singular que realiza ya que “están formados por todos los demás, pero traducidos, pulidos y sometidos a las certezas construidas en la práctica y en la experiencia” (p.41). Entonces, del borramiento del sujeto en las perspectivas

marxistas y estructuralistas (Althusser, 1970) pasamos a perspectivas que dan mayor cuenta de la agencia y de la relación entre sujetos, prácticas y discursos desde posiciones postestructuralistas y posmarxistas desde reconceptualizaciones propias que entendemos pertinentes con los planteos etnográficos resumidos antes respecto del trabajo docente.

Desde este punto de vista, resulta central posicionar la categoría de *prácticas sociales* que da cuenta de la relación entre agencia y estructura como dos modos enlazados de *existencia de lo social* en la que ambas se imbrican, intersectan, permean y se realizan simultáneamente de una manera inescindible en tanto lo que las caracteriza es *la producción y reproducción del significado social*. Desde la perspectiva de Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1991; Wacquant y Bourdieu, 1995) la relación entre ambos elementos puede verse en la teoría de los *campos* que conlleva una serie de categorías como *habitus*, *capital*¹⁰⁸, *illusio*, *sentido práctico* que buscan saldar la dicotomía en las ciencias sociales entre objetivismo y subjetivismo. Tomamos para esta tesis el concepto de *campo* (referido ya en el capítulo 3) porque forma parte de los saberes teóricos consagrados en las investigaciones educativas que nos permiten no demorarnos en descripciones exhaustivas que no resultan centrales para el problema que tratamos. Así, señalamos como *campo educativo* a las diversas maneras en que los sistemas educativos se encuentran atravesados por luchas de poder/saber en los que se dirimen las distintas mercancías y sus valores disputados; mantenemos ocasionalmente el concepto de *illusio*, pues nos permite nombrar con rapidez el conocimiento que tienen nuestros entrevistados acerca de *las reglas de juego* que les habilitan insertarse, mantenerse y mejorar sus posiciones dentro de la formación docente inicial en tanto comprenden el valor de ciertas mercancías del dispositivo. Por otra parte, desde la teoría de los campos, Bourdieu señala una mercancía que en relación con el tema que abordamos resulta necesario tener en cuenta, nos referimos al *capital lingüístico* como la posesión estratégica del dominio de la *lengua legítima*, esto es con el significado de *legitimada* en el juego social. Principalmente, efectuamos esta recuperación porque lo que cierne históricamente como función específica del campo escolar es la validación mediante *ritos de institución* (Bourdieu, 1985; Cuesta, 2019) de la posesión diferencial de la

¹⁰⁸ Explica Alicia Gutiérrez (2005, [1994]) al respecto que “en este sentido, puede decirse que, a la vez que recupera a Marx, Bourdieu marca una ruptura con el marxismo. Recupera a Marx en cuanto retoma su lógica de análisis en términos de *lógica económica* pero marca una ruptura al extender esa lógica a otros campos diferentes que el económico, logrando así construir instrumentos que permiten explicar las prácticas sociales sin reducirlas exclusivamente a causas económicas” (p. 26).

lengua escolar, en sus registros, estilos y repertorios fraseológicos de prestigio que constituyen un capital simbólico al que se le otorga sentido y valor. Entonces, es la enseñanza de esta lengua legítima escolar, particularmente escrita, la que se encuentra actualmente tensionada hacia el interior del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje.

Otra forma de comprender la relación agencia/estructuras se halla en el concepto de *dispositivo* de Foucault (1976, 1977); con él, el autor pretende superar los límites analíticos de *episteme*, categoría que había sido central en *La Arqueología del Saber* (1979, [1970]), pero que posee la dificultad de circunscribirse a los discursos de determinados campos, dejando por fuera otras prácticas sociales que comprendió formaban parte del sentido de esas formaciones discursivas. Consecuentemente, el autor señaló que las características fundantes de una *formación discursiva* no pueden encontrarse en el estilo de los enunciados, en la recurrencia de conceptos, o en la presencia sistemática de un tema, sino en lo que denominó *regularidad en la dispersión*. Por otro lado, como parte de los teóricos del giro lingüístico, logró que situemos la mirada en la performatividad de la lengua al señalar que los discursos no podían “reducirse a conjuntos de signos (de elementos significantes que envían a contenidos o a representaciones), sino como prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan” (1979 [1970], p. 81). Es decir, al señalar el *orden de lo discursivo*, Foucault no centra su atención en las características lingüísticas, sino que busca señalar las relaciones que se establecen entre palabras, sentencias y las prácticas sociales en las que se inscriben. Foucault irá profundizando en esta línea hasta llegar a definir que los discursos establecen *regímenes de verdad*, referencian lo que llamamos *realidad* y, de esta manera, establecen formas naturalizadas de ver, experimentar, comprender y actuar en el mundo; establecen lo que es normal y aceptable, y por lo tanto valioso y lo que es *anormal*, inaceptable y debe ser rechazado¹⁰⁹. En consecuencia, los discursos

¹⁰⁹ Edgardo Castro (2016b, pp. 52-53) comenta momentos del curso llevado adelante por Foucault en 1970-1971 que se encuentra publicado como Foucault, M. (2003). *Le Pouvoir psychiatrique*, París, Gallimard-Seuil, p. 235. Señala que Foucault distingue *conocimiento* de *saber*, el primero se asocia a la verdad como *demostración* (método, universalidad: ciencia) y el segundo a la *verdad* como *acontecimiento*: esta última tiene lugares y tiempos propios, sujetos y vías de acceso privilegiados y cita: “Vemos, en consecuencia, dos series en la historia occidental de la verdad. La serie de la verdad descubierta, constante, constituida, demostrada y la serie de la verdad que no es del orden de lo que es sino de lo que sucede, una verdad, por lo tanto, no dada en la forma del descubrimiento sino del acontecimiento, una verdad que no se constata sino que suscita, que se persigue y se produce de manera más que apofántica; una verdad que no se da por medio de instrumentos, sino que se provoca por rituales, se capta por artimañas, se aferra cuando surge la ocasión” (Foucault, 2003, p. 237). Creemos que esta distinción resulta útil para la historia de los enfoques de alfabetización en tanto parecen resignificar en

conforman un saber que deviene de un poder que lo constituye y le da espesor: el discurso de la ciencia propone una forma de entender la naturaleza y de vincularse con ella que permite el desarrollo de la misma ciencia, de la industria, de la medicina, entre otros poderes que a través de tal régimen produce efectos de verdad, así “No hay poder sin producción de un saber, no hay poder sin una política de la verdad” (Fanlo, 2008, p. 4). Una característica central del régimen de verdad consiste en que siempre va acompañado de formas de ordenamiento de la vida a través de la coerción política, de obligaciones jurídicas, de aceptación general de que “la realidad es así”. En ese sentido, señala Castro (2016b, p. 58) que el mismo término “régimen” remite (como el régimen carcelario, penal, político, etc.) a los elementos institucionales en los cuales se inscribe una determinada manifestación de la verdad. Foucault (2012) también emplea el término para referirse no a las instituciones, sino a la “fuerza de la verdad” (Foucault en Castro, 2016b, p.58) a la coerción que ella misma puede ejercer en la medida en que es reconocida como tal, es decir, el efecto de verdad que termina siendo aceptado como tal. Un régimen de verdad, entonces, no solamente permite pensar de determinada manera de acuerdo a esas variables de inscripción, sino que hace vivir conforme a sus principios -organizados como un saber- que son entendidos como verdaderos y válidos. En definitiva, se trata de una *forma de gobierno* que entrelaza el poder y el saber con efectos de verdad pues hacen vivir de determinada manera; estas formas de gobierno no necesariamente se vinculan con lo estatal. Según Monge (2014), Foucault argumenta que el gran mito occidental, iniciado por Platón, consiste en considerar antinómicos el poder y el saber; si se posee el saber es preciso renunciar al poder. Este mito es nodal en la cultura de occidente porque la separación entre ambos sirve a los fines de reproducir y sostener la sociedad mientras que la interrelación entre ambos la constituye.

En la etapa genealógica de sus desarrollos teóricos, Foucault (1992 [1979], 1976) va a profundizar en esta relación entre discursos y prácticas sociales con el concepto de *dispositivo* como manera de dar cuenta de la relación entre las prácticas lingüísticas y las extralingüísticas, de esa *regularidad en la dispersión*. Este concepto ha sido ampliamente debatido dentro de los intelectuales post fundacionales tales como Agamben (2011), Deleuze (2011) y revisado por investigadores de las ciencias sociales (Fanlo, 2011; Moro Abadía, 2003; Giuliano, 2019; Dallorso, 2011; Castro, 2016a,

forma diferencial estas formas de entender el *conocimiento* y *saber*, particularmente este último en vínculo estrecho con la literatura infantil.

2016b, 2017). Tomamos para nuestra tesis las respuestas dadas por Foucault en 1977 al ser interrogado en una entrevista al respecto:

Lo que trato de situar bajo ese nombre es, en primer lugar, un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos. En segundo lugar, lo que querría situar en el dispositivo es precisamente la naturaleza del vínculo que puede existir entre estos elementos heterogéneos. Así pues, ese discurso puede aparecer bien como programa de una institución, bien por el contrario como un elemento que permite justificar y ocultar una práctica, darle acceso a un campo nuevo de racionalidad. Resumiendo, entre esos elementos, discursivos o no, existe como un juego, de los cambios de posición, de las modificaciones de funciones que pueden, éstas también, ser muy diferentes. En tercer lugar, por dispositivo entiendo una especie -digamos- de formación que, en un momento histórico dado, tuvo como función mayor la de responder a una urgencia. El dispositivo tiene una posición estratégica dominante (Foucault en Grosrichard, 1977, p. 2).

Para Foucault el dispositivo no es un artefacto¹¹⁰ que pueda usarse de manera transparente para un fin específico, sino que se trata de una red compleja que une elementos disímiles, tanto discursivos como no discursivos de distinto orden. El entramado de esa red siempre es diferente y los distintos “nudos” pueden ser de una naturaleza u otra y además cumplir funciones que han de analizarse cada vez en cada dispositivo: es a la vez difuso y concreto, lingüístico y no lingüístico, material e inmaterial, centralizado y capilar. Una red sin centro que permite cambios de posición y modificaciones y que se encuentra dotada de una posición estratégica dominante, es decir, surge como *voluntad de poder* para resolver una urgencia social determinada que funge como su matriz. Es interesante observar cómo un dispositivo, que en tanto

¹¹⁰ Como sí, en suma, lo es para Agamben: “Generalizando aún más la ya amplísima clase de los dispositivos foucaultianos, llamaré dispositivo literalmente a cualquier cosa que de algún modo tenga la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes. Por lo tanto, no sólo las prisiones, los manicomios, el Panóptico, las escuelas, la confesión, las fábricas, las disciplinas, las medidas jurídicas, etc., cuya conexión con el poder de algún modo es evidente, sino también la pluma, la escritura, la literatura, la filosofía, la agricultura, el cigarrillo, la navegación, las computadoras, los teléfonos celulares y -por qué no- el lenguaje mismo que, quizás, es el más antiguo de los dispositivos, en el que miles y miles de años atrás -probablemente sin darse cuenta de las consecuencias a las que se enfrentaba- un primate tuvo la inconsciencia de hacerse capturar” (Agamben, 2011, p. 18). Y eso es así porque lo central y estratégico en los dispositivos, según el mismo autor, sería su capacidad de gobierno, esto es, de producir subjetivación (2011, p. 16).

despliegue estratégico muestra la gestación de un poder incluye no la coerción física -o no tan sólo-sino también “proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas”, es decir, todo el despliegue de un régimen de verdad que no solo se dirige a dar razones, sino a crear voluntades de vivir de determinada manera. Es decir, imprime en las subjetividades marcas morales determinadas propias de ese dispositivo de poder/saber. Este dispositivo no es un discurso o una cosa o una manera de ser sino, insistimos, la red que se establece entre discurso, cosa y sujeto. Señala Fanlo (2011) que se trata de un régimen social productor de subjetividad, produce sujetos-sujetados a un régimen de verdad; sin embargo, es importante señalar que contiene contradicciones porque “no todos los individuos circulan sistemática y uniformemente por la red de poder-saber, y porque cada dispositivo porta una especificidad en cuanto al tipo de sujeto que pretende producir” (p. 6). En otras palabras, se trata de analizar la conformación de cada dispositivo, de su función estratégica, de los nudos de la red y de cómo *propone un tipo de subjetividad*.

En procura de entrelazar estos conceptos trabajados hasta el momento de manera que nos permita pensar nuestro objeto de investigación podemos sintetizar que, entonces, las prácticas sociales son siempre significativas, no existen sujetos que no signifiquen la vida cotidiana de alguna manera. Esas prácticas se van organizando en campos de interés que pueden ser generados por discursos que sitúan qué es lo valioso/no valioso cuyo dominio se encuentra distribuido desigualmente en ese campo. Estos discursos forman sistemáticamente los objetos de los que hablan, es decir, van constituyendo conjuntos de enunciados y sentencias que conforman lo que se entiende por realidad y que, finalmente, constituidos en regímenes de verdad forman parte de dispositivos que, a manera de red, van uniendo esas prácticas lingüísticas y extralingüísticas para responder estratégicamente a una urgencia. Esta sería la dinámica del saber/poder dentro de los espacios sociales, dinámica de saber/poder que no siempre se inicia en forma descendente, sino que es ubicua, diseminada, no centralizada, capilar. En definitiva, lo que dicen y hacen los sujetos, en las diversas situaciones se encuentra en vínculo con prácticas sociales específicas en las que existen determinadas maneras de comprender la realidad y de ajustar la vida a ella, por tanto, las acciones que los sujetos realizan generalmente se encuentran en relación con un régimen de verdad. Entonces, Foucault (1976, 1977) y Bourdieu (1985), más allá de que consideren los campos y los discursos sociales como evidencia de poderes en juego con incidencia en los sujetos que

participan de ellos, tienen formas de considerar las agencias. Guglielmi (2015, pp.16-18) señala algunos puntos de contacto entre la forma de conceptualizar el poder en Bourdieu y en Foucault destacando principalmente el principio de libertad: para que los campos sean campos de fuerza, los sujetos sostienen una *illusio*, deben considerar legítima la dominación, debe tener un sentido para que participen del juego social, se interesen por él; sin jugadores, el campo se desintegra y desaparece o se reduce a la mínima expresión dejando de orbitar en la sociedad. Sin embargo, nos interesa explicitar que Bourdieu presenta en su producción teórica fuertes vínculos con el estructuralismo desde sus trabajos iniciales y que esto puede percibirse aún en la teoría de los campos por el carácter de *sistema de relaciones y posiciones*. De esta manera, aunque exista una idea de sujeto con agencialidad esta se encuentra oscurecida tras los efectos que las relaciones sociales producen en la constitución del *habitus* como estructura estructurante y, de esta manera, puede ubicarse su pensamiento con mayor cercanía con las teorías de la reproducción cultural. Por otra parte, para Foucault el poder sólo puede ser ejercido donde no hay *saturación de la totalidad de reacciones posibles*, donde los sujetos se enfrentan “a un campo de posibilidades en el cual pueden desenvolverse varias formas de conducta, varias reacciones y varios comportamientos” (Foucault, 2001, p. 254). En un artículo de 1988, el autor declara que ocuparse del tema del poder ha sido la consecuencia del tema central de sus teorizaciones, en términos del sujeto humano que está inmerso en relaciones de producción y de significación, pero que también se encuentra inmerso en relaciones de poder muy complejas. Así, su búsqueda teórica ha consistido en crear una *historia de las formas de subjetivación del ser humano en la cultura occidental*. Señala en ese sentido que las formas de objetivación promueven las subjetividades: la objetivación de la ciencia, las operaciones divisorias (loco/cuerdo; sano/insano, etc.) y, finalmente, el modo en el que el ser humano se vuelve a sí mismo sujeto, por ejemplo, a través de reconocerse “a sí mismos como sujetos de sexualidad” (Foucault, 1988, p. 2). Podemos argumentar, entonces, que hacia el final de su recorrido teórico estudia cómo los seres humanos se sirven del poder y de sus mecanismos para constituirse en sujetos, este “hacer con el poder” lo denomina *tecnologías del yo* que “permiten a los individuos efectuar, solos o con ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, sus pensamientos, sus conductas, su manera de ser; es decir, transformarse con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, de pureza, de sabiduría, de perfección o de inmortalidad” (Foucault, 1994, p. 785 en Martínez, Martínez, 2009). Por consiguiente, tenemos entre estos dos autores

dos maneras de comprender la relación entre subjetividades y estructuras en las prácticas sociales que siempre portan significados y de los cuales tomamos en esta segunda parte de nuestra tesis algunos aspectos para avanzar en nuestro análisis del sentido que le otorgan los formadores a su trabajo en el marco del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje.

En tanto las prácticas sociales son significativas, varias disciplinas han realizado sus recortes de objeto de modo que pudieran estudiar determinadas dimensiones de esa significatividad. En ese sentido, tomamos los aportes que desde los estudios de la sociocrítica realiza Marc Angenot (2010) quien apoyándose en Gramsci (1975) propone una reformulación de su concepto de *hegemonía* a través del planteo de la existencia de una *hegemonía discursiva* que se apoya en la consolidación del Estado Nación en tanto este presentaría un espacio social unificado por la extensión de la “esfera pública”. Y aunque reconoce que “hay una relación directa entre la realidad ‘inmaterial’ de una hegemonía sociodiscursiva y los aparatos del Estado, las instituciones coordinadas de la sociedad civil, el comercio del libro del periódico, el mercado ‘nacional’ que se crea” (p.36), no equipara el concepto de hegemonía con “ideología dominante” de una clase social en términos marxistas ortodoxos. Pues, admite también que la hegemonía discursiva es sólo un elemento más de una hegemonía cultural que establece los sentidos legitimados de los estilos de vida, costumbres y actitudes, pero lo hace a través del señalamiento enfático de que la hegemonía es *social* porque produce discursivamente a la sociedad como *totalidad*. Además, para comprender un *estado del discurso social* se hace necesario aislar determinadas prácticas en las que la sociedad “se objetiva en textos y en lenguajes”, sin desconocer que se encuentran entrelazadas prácticas sociales e instituciones. De esta manera, define el autor:

[El discurso social es] todo lo que se dice se escribe en un estado de sociedad, todo lo que se imprime, todo lo que se habla públicamente o se representa hoy en los medios electrónicos. Todo lo que se narra y argumenta, si se considera que y narrar argumentar son los dos grandes modos de puesta en discurso. O más bien podemos llamar "discurso social" no a ese todo empírico, cacofónico y redundante, sino a los sistemas genéricos, los repertorios tópicos, las reglas de encadenamiento de enunciados que, en una sociedad dada, organizan lo decible-lo narrable y opinable- y aseguran la división del trabajo discursivo (Angenot, 2010, p. 21).

Por lo tanto, el discurso social refiere a un estado de los decires, sean narraciones o argumentaciones que son posibles en una época determinada y que poseen una manera de encadenarse que los hacen comprensibles, *cointeligibles* dice el autor, más allá de sus diferencias estilísticas o de circuitos de producción y circulación, establecen los límites de *lo pensable y enunciable* en un estado de la sociedad. Se trata de *dominancias interdiscursivas*, las maneras de conocer y de significar lo conocido que no son prerrogativas de una clase social determinada. Asimismo, considera que el *hecho hegemónico* puede entenderse a partir de algunos de sus componentes y dentro de este orden de ideas, toma de Bajtín¹¹¹ la consideración de la lengua como *ideológicamente saturada* por lo que carga determinadas visiones del mundo, no como conjunto de características lingüísticas formales. Así los discursos elaborados desde, podemos volver a traer de Bourdieu (2001), una lengua legítima –pues de hecho también es parte del marco conceptual de Angenot (2010), poseen enunciadores aceptables y esto se evidencia aún más cuando se trata de aquello que sea *imprimible* en dichos discursos¹¹². Otro componente propio de la hegemonía discursiva es la presencia del *sacer* con dos formas de representación, el *tabú* y el *fetiche*. Estos objetos discursivos no tienen existencia por fuera del discurso, son intangibles y se encuentran producidos por él. También encontramos en la fundamentación realizada por el autor lo que denomina un *paradigma sociohermenéuticogeneral* con el que refiere a las temáticas, es decir, los temas obligados que conforman no sólo el *sentido común* difundido mediáticamente, sino también en el arte o la filosofía. Estos *repertorios tópicos* son *cointeligibles* y constituyen *una visión del mundo*. Resultan de nuestro interés estos conceptos en tanto - como señala Cuesta (2019)- se producen encastres de perspectivas en la configuración actual de la disciplina escolar y sostenemos que pueden ser entendidos de esta manera: es posible que postulados de origen disímil y de campos disciplinares diversos se encastren porque comparten hacia el interior del discurso social sus tabúes y sus fetiches, de manera que sus repertorios tópicos resultan *cointeligibles*. Además, Angenot (2010) explica la importancia que debe otorgársele a la relación forma-contenido:

¹¹¹ Los estudios en lenguas eslavas definen que finalmente este concepto no es propio de Bajtín, sino de Voloshinov (Cfr. Seriot, 2003). Mantenemos sin embargo en la exposición de los conceptos de nuestro interés la adjudicación de autoría que realiza Angenot (2010).

¹¹² Este aspecto específico del discurso social se encuentra tematizado por Regina RE 8, una de nuestras entrevistadas, en relación con el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje.

El discurso social une "ideas" y "formas de hablar" de manera que a menudo basta con abandonarse a una fraseología para dejarse absorber por la ideología que le es inmanente. Si cualquier enunciado, oral o escrito, comunica un "mensaje", la forma del enunciado es medio o realización parcial de este mensaje (p.27).

Entendemos que estas aseveraciones en torno a la relación forma-contenido en el discurso social que realiza Angenot pueden ser vinculadas con el concepto de *eslóganes de los discursos educacionales* (Fonseca de Carvalho, 2001) que ya explicamos en capítulos anteriores y que en relación con otros aspectos señalados por estos autores pueden dar cuenta de una hegemonía discursiva que puede encontrarse en el campo educativo referido a la disciplina escolar lengua y literatura y sus reconfiguraciones actuales.

Tenemos, entonces, en Angenot (2010) una forma de comprender la relación ya no entre sujetos y estructuras como veníamos señalando para Foucault (1976, 1977) y Bourdieu (1985, 1991), sino entre *discursos sociales* y otras prácticas sociales extralingüísticas que se encuentran vinculadas, pero que pueden discriminarse por lo menos con fines analíticos. Este es un punto de contacto entre las perspectivas que sostienen los tres autores que recorrimos hasta aquí y que nos aportan desde el paradigma de las prácticas sociales y el giro lingüístico (que también, sabemos, alojan sus diferencias) unos núcleos conceptuales que nos permiten pensar nuestro objeto de estudio. Además, comparten cierto posicionamiento por el que entienden al poder como algo que excede las prácticas descendentes de los organismos oficiales constituidos y en cuya existencia los discursos son una trama constitutiva.

Dentro de los estudios sobre discurso y a partir de los nuevos desarrollos de Alicia de Alba (2012) sobre el currículum arribamos a la perspectiva laclauiana que nos valida nominar algunos temas enunciados por nuestros entrevistados que no resultaban ser iluminados desde otros enfoques discursivos. Nos detenemos en los trabajos de Ernesto Laclau (Laclau y Mouffe, [1985] 2004; Laclau, 2005; 1996; 2000; 2004) en primer lugar para retomar más tarde los aportes de la autora.

Laclau (2004) sostiene que las teorías actuales del discurso son eminentemente *históricas* de manera que tratan de estudiar los campos discursivos en sus *variaciones* y *desplazamientos*; otra característica que destaca es que en ellas la definición de un *campo discursivo* depende del concepto de *estructura* proveniente de la lingüística

saussureana. A partir de esta primera observación, el autor pasa a explicar las características generales de los estudios del discurso desde la mayor o menor cercanía con el estructuralismo. Distingue así a los estudios del discurso mayormente vinculados a los cambios dentro del campo de la lingüística y, para explicar las características que asume este primer grupo, analiza algunos principios del estructuralismo: el carácter relacional del sistema, es decir, la inexistencia de términos positivos, la lengua como forma y no sustancia y la imposibilidad de una teoría del discurso ya que este dependería del “capricho” del hablante por lo que no guardaría ninguna regularidad aprehensible. Por otra parte, explica cierta inconsistencia en la teoría saussureana en tanto plantea un *isomorfismo* entre significante y significado, por lo tanto, finalmente resultarían indistinguibles y acabarían entonces con la dualidad del signo lingüístico (Laclau, 2004, p. 9). Señala que esta inconsistencia fue saldada por Hjelmslev (1961, 1970) con la glosemática al dejar de lado el isomorfismo entre significado y significante¹¹³ y proponer unidades más pequeñas de análisis llevando la perspectiva a un mayor formalismo. Al desligar los sistemas formales de su vinculación con una sustancia determinada, se posibilitó el análisis en tanto estructuras relacionales y combinatorias de otros sistemas significativos habilitando así un gran campo de estudios dentro de la semiología que tomaban estos principios. Entonces, el término *discurso* podía designar no sólo un *objeto lingüístico* sino un *punto de vista* desde el cual analizar la vida social. La profundización de esa perspectiva permitió descartar las relaciones sustanciales entre lo lingüístico y lo no lingüístico, de manera que *acción* y *estructura* integran las *totalidades discursivas*. Esto es asumido en los trabajos llevados adelante por Laclau y Mouffe (1985) quienes toman en ese sentido la noción de *juegos del lenguaje* de Wittgenstein (1988) en los que la lengua y las acciones que se traman, forman una totalidad significativa inescindible. Otra consecuencia teórica de la profundización del formalismo estructuralista fue “la muerte del sujeto”, esto es, ya no sería el sujeto el dador del significado como lo postulaba Saussure, sino que los sentidos que sostiene se encuentran determinados por su posición particular en una estructura y por los límites que impone esa totalidad discursiva, “lo que es decible en ese contexto” (Laclau y Mouffe, p. 11). Un aspecto central de las reformulaciones de la teoría original consiste en desestimar la posibilidad de la existencia de un sistema cerrado que permita constituir plenamente las identidades, de esta manera las identidades, sus posiciones y

¹¹³ Propone como unidades los fonemas y los semas las que, por más que también posean una serie de reglas combinatorias, no guardan una relación isomórfica en ellas (Cfr. Ducrot y Todorov, 1985).

sus posibles equivalencias dejan de ser consideradas estables. Estas modificaciones operadas desde la teoría original saussureana posibilitan pensar ya en una perspectiva postestructuralista. Laclau pasa lista a quienes considera de este último grupo: el psicoanálisis freudiano a través del señalamiento de la sobredeterminación del inconsciente por desplazamiento y condensación (metonimia y metáfora) que ya había señalado la imposibilidad de fijar significado a través de la correlación significante/significado, pero esto se radicaliza con Lacan ([1977] 2009) quien emplea la llamada *lógica del significante* que resulta el único elemento estable. Por otra parte, toma la teoría deconstructiva de Derrida quien señala la indecidibilidad de toda estructura que no puede “encontrar en sí misma el principio de su propio cierre” (2004, p.12) por lo tanto la dimensión de fuerza que la constituye debe provenir del exterior. Laclau ubica en otro lugar a Foucault, como un más allá del postestructuralismo, en tanto no atiende a estas cuestiones del signo lingüístico y porque no busca, o no logra según el autor, determinar cómo se establecen los límites entre las formaciones discursivas, o en todo caso, esos límites tienen que ver con elementos extradiscursivos, así puede observarse en la genealogía que explica los dispositivos. De esta manera, el carácter capilar y ubicuo del poder se encuentra en relación con la discontinuidad de los elementos lingüísticos y no lingüísticos y su dispersión (2004, pp. 16-17).

La temática del poder en las teorías del discurso conlleva a la necesidad de abordar lo político. En ese sentido serán para Laclau (2004) muy importantes los aportes que realiza Slavoj Žižek ([1989] 2001) en tanto sitúa nuevamente al sujeto: en este autor no se trata del sujeto cartesiano, pero tampoco de la dispersión de “las posiciones de sujeto” propias del estructuralismo, sino que reformula el concepto lacaniano de *falta* para entender al sujeto, justamente, como *el lugar de un vacío* que precede a operaciones de identificación en el sentido psicoanalítico que siempre son *contingentes e inestables*. Las identidades políticas entonces también lo son. Son estas conceptualizaciones post fundacionales las que otorgarán a Laclau la base para su análisis político del discurso que posibilita el estudio de procesos políticos contemporáneos en sentido amplio y del que en nuestra tesis recortamos sólo algunos de sus aspectos y redefinimos para pensar cuestiones locales vinculadas a la enseñanza.

En Laclau y Mouffe (1987) el análisis político del discurso (APD) comenzará a desarrollarse a partir de que los autores, aun reconociendo las filiaciones teóricas fundacionales, se inscribirán a sí mismos como posmarxistas. En este trabajo que

traemos trazan el recorrido que va desde la producción de teoría política de Marx y Lenin, pasando por Rosa Luxemburgo, Sorel, Kautsky y Bernstein en quienes critican el énfasis sobre el carácter clasista *necesario* históricamente para producir cambios sustanciales en la sociedad (pp.8-84). A partir de este distanciamiento se deciden por conceptualizar la *democracia radical* como opción a la dislocación resultante del “desarrollo desigual y combinado”. Esto es, la emergencia de *identidades populares y colectivas* que van más allá del recorte por clase y que incluyen luchas contra las diferentes formas -de clase, de sexo, de raza- así como otros antagonismos, por ejemplo, los movimientos ecológicos, antinucleares, antiinstitucionales, entre otros que podrían articularse en nuevas recomposiciones hegemónicas. En relación con ello retoman de Gramsci (1975) el concepto de hegemonía que será central en el APD. Con ella refieren a la posibilidad de la existencia de un conjunto de “ideas” o “valores” que son compartidos por varios sectores, es decir, en términos laclauianos que algunas *posiciones de sujeto* cortan transversalmente a varios sectores de clase. Se trata de una “voluntad colectiva que, a través de la ideología, pasa a ser el cemento orgánico unificador de un bloque histórico”. Esa “voluntad colectiva” deviene de “la articulación política-ideológica de fuerzas históricas dispersas y fragmentadas” (Laclau y Mouffe, 2004 [1985] p.78). La ruptura que opera Gramsci con la teoría marxista ortodoxa se refiere al papel necesario de la clase obrera en este liderazgo: la dirección del cambio político no le es otorgado ya a la clase por su relación con la base económica-infraestructura-, sino por su capacidad de liderazgo hegemónico por lo que resulta un análisis más complejo y menos mecánico de la sociedad. Una consecuencia de este giro dentro del marxismo que plantea Gramsci tiene consecuencias que Laclau y Mouffe (2004 [1985]) explican de esta manera: la lógica hegemónica sólo puede realizarse a través de una articulación en la que los sujetos sostienen un conjunto de posiciones precarias; esta no fijación del sujeto a una posición necesaria promueve una identidad social puramente relacional, no existe cierre, no existe sutura. Un segundo aspecto señalado por el autor es que las voluntades colectivas -no la clase obrera- no necesariamente se producen dentro de hegemonías a priori progresistas, sino que su carácter progresista, o no, depende de la articulación hegemónica en la que se inscriban. Ahora bien, esas *posiciones de sujeto precarias* articuladas en una hegemonía no se encuentran suturadas, pero sí sobredeterminadas en términos lacanianos, mediante

operaciones de condensación y desplazamiento (metáfora y metonimia) de varios significados¹¹⁴ y reenvíos simbólicos, por lo tanto, las identidades (o mejor dicho, las *identificaciones*) resultan incompletas, abiertas y políticamente negociables. Desde su punto de vista ya no es posible pensar la sociedad como fundamento de los procesos sociales, sino que se reorienta a la concepción de que esta sociedad se realiza precaria y contingentemente a través de *prácticas sociales articuladoras*, es decir, las formaciones discursivas son prácticas articuladoras que constituyen y organizan lo social. De esta manera, expresa algunas definiciones:

... llamaremos *articulación* a toda práctica que establece una relación tal entre elementos, que la identidad de éstos resulta modificada como resultado de esa práctica. A la totalidad estructurada resultante de la práctica articuladora la llamaremos discurso. Llamaremos momentos a las posiciones diferenciales, en tanto aparecen articuladas en el interior de un discurso. Llamaremos, por el contrario, elemento a toda diferencia que no se articula discursivamente (Laclau y Mouffe, 2004 [1985], p.119).

Dentro del APD no existen elementos con identidades definidas, de hecho, la hegemonía se organiza en torno a un *significante vacío*¹¹⁵ que permite ser llenado de sentidos diversos y contingentes según como se encuentre definida la articulación. Aquellos elementos que se articulan tienden a perder algo de su significado propio en función de alcanzar cierto grado de equivalencia con otros elementos discursivos, al mismo tiempo que se organizan a partir de la asunción de posiciones diferenciales. Al

¹¹⁴ Más adelante critica la introducción en Althusser (1971) del término *sobredeterminación*, proveniente del psicoanálisis y así asumido por este autor, porque no alcanza a desarrollar todo lo que implica para la teoría marxista y vuelve en última instancia a la determinación de la base económica. Con ello, la *sobredeterminación* es en el autor marxista solamente una manera de explicar condiciones históricas contingentes, pero no el sentido de las relaciones sociales. De esta manera, para Laclau y Mouffe, Althusser realiza un esfuerzo inacabado por explicar de otra manera la sociedad que no sea el determinismo de clase. También toma en sentido de aporte las críticas que realizan marxistas ingleses como Hirsch y Hindess (1975) quienes señalan que es necesario abandonar el concepto de *modo de producción* en el discurso marxista para poder avanzar en la comprensión de las sociedades actuales (2004 [1985], pp. 110-119).

¹¹⁵ Señala Boulan (2019) que el *significante vacío* que sirvió a la articulación hegemónica en este periodo que estudiamos fue *inclusión* y que a partir de él se hizo posible el desarrollo de políticas diversas. Pensando en términos políticos actuales, vemos cómo el *significante democracia* se encuentra en cadenas equivalenciales diferentes en una lucha por establecer un discurso hegemónico. O *derechos humanos* si se encuentra en una cadena equivalencial junto con *madres y abuelas* o si se encuentra con *Bachelet* y *ONU* resulta un *significante vacío*. En todo caso, podemos decir que los conceptos del APD resultan operativos para observar particularmente campos sociales siempre en conflicto y con articulaciones siempre contingentes. Por otra parte, es posible pensar que *significante vacío* puede entenderse como el signo *multiacentuado* del que nos hablaba Voloshinov (1979).

ser contingentes y perder en el proceso de construcción hegemónica parte de su singularidad, los elementos son llamados *momentos*, de esta manera evidencian su precariedad. Desestimando el origen trascendental de cualquier formación discursiva, vuelve a Foucault (1979 [1970]) señalando que el tipo de lógica que cohesiona es la de la *regularidad en la dispersión*. Sin embargo, como señalamos anteriormente, rechaza la tesis del teórico francés respecto de la existencia de *prácticas no discursivas*, en tanto sostiene que todo objeto es objeto de discurso, toda distinción entre aspectos *lingüísticos* y *prácticos* de cualquier acción social deben ser entendidas como internas a las formaciones discursivas, es decir, a la producción social de sentido¹¹⁶. Los elementos lingüísticos y no lingüísticos no están unos al lado de los otros en forma aleatoria, sino que conforman sistemas de posiciones diferenciales, conforman discursos. Esto significa que esta fijación/dislocación de diferencias atraviesan “todo el espesor material de instituciones, rituales, prácticas de diverso orden”. Ahora bien, el autor plantea que no es posible un discurso que se extienda infinitamente por lo que comprende que estos se delimitan por la fuerza de elementos exteriores que son otros elementos discursivos que no conforman su cadena equivalencial y que se presentan como antagónicos marcando un límite a cada formación. Así “no hay identidad plenamente protegida de un exterior discursivo que la deforma y le impide suturarse completamente”, es decir, siempre las posiciones de sujeto, diferenciales y equivalenciales¹¹⁷, se encuentran en riesgo porque siempre existe un “exceso de sentido” por lo que el pasaje de “elementos” a “momentos” nunca se completa, pues la discursividad *se desborda*, excede toda articulación. Existen así “elementos o significantes flotantes” que no logran articularse en el discurso. Entonces, dice Laclau que no es *la pobreza de significados* sino su *exceso polisémico* lo que amenaza constantemente los discursos. Algunos de esos elementos pueden transformarse por la misma operación de hegemonía discursiva en antagónicos y es ese exterior que se vuelve constitutivo, el que permite que la formación discursiva logre una coherencia

¹¹⁶ Laclau y Mouffe aclaran que esta aseveración no tiene nada que ver con considerar la inexistencia fáctica de objetos fuera del pensamiento, sino que refiere a la posibilidad de ser comprendidos fuera de una formación discursiva: un terremoto puede ser considerado como un fenómeno natural o como producto de la ira de dios (Cfr. 2004 [1985]), p. 182).

¹¹⁷ El autor señala el movimiento permanente de *diferencia* entre momentos (elementos contingentemente fijados) y al mismo tiempo su *equivalencia* en una cadena significativa. Las diferencias se anulan cuando se emplean para expresar algo idéntico que subyace a todas ellas y que se manifiesta en la oposición a algo exterior. Por ejemplo, la vestimenta, el color de piel y las costumbres de un pueblo colonizador son diferencias que desde la posición del colonizado (exterior constitutivo) se transforman en equivalencias que simbolizan al opresor (Laclau y Mouffe, 2004 [1985], pp. 147-149).

contingente y que, al mismo tiempo, detenga su sutura. Este exterior constitutivo, es un *Otro antagónico* que impide la plenitud del yo: “su ser objetivo es un símbolo de mi no ser” (Laclau y Mouffe, 2004 [1985]), p.145). Más adelante, explica que al ser constituidos por el lenguaje a un orden simbólico toda puesta en cuestión de ese orden conlleva a una crisis de identidad que resulta de la constitución siempre antagónica de la sociedad. La hegemonía, entonces, no se alcanza sólo con la articulación de momentos, sino que requiere de prácticas articularias antagónicas que produzcan efectos de frontera. Esta *coexistencia* permite entrever la precariedad de todo discurso hegemónico y de las posiciones de sujeto posibles hacia su interior producto del constante antagonismo social que va construyendo distintos discursos que parecen momentáneamente fijados, consolidados, pero que resultan contingencias de ese enfrentamiento social permanente:

Las dos condiciones de una articulación hegemónica son, pues, la presencia de fuerzas antagónicas y la inestabilidad de las fronteras que las separan. Sólo la presencia de una vasta región de elementos flotantes y su posible articulación a campos opuestos —lo que implica la constante redefinición de estos últimos— es lo que constituye el terreno que nos permite definir a una práctica como hegemónica. Sin equivalencia y sin fronteras no puede estrictamente hablarse de hegemonía (2004 [1985], p.157).¹¹⁸

Esta forma de comprender las respuestas dadas en forma de posiciones de sujeto a la interpelación hegemónica podría hacer pensar en un *determinismo de lo contingente* y en el desconocimiento de la construcción histórica de lo social. Sin embargo, en

¹¹⁸ En ese sentido, vale la aclaración realizada por Landau (2006) respecto a la confusión posible entre *elementos flotantes y significantes vacíos*. Retoma citas de Laclau en *Misticismo, retórica y poder* para aclarar este punto: “En el caso del significante flotante tendríamos aparentemente un exceso de sentido, mientras que el significante vacío sería, por el contrario, un significante sin significado. Pero si analizamos el problema con más detenimiento veremos que el carácter flotante de un significante es la única forma fenoménica de su vacuidad [...] De tal modo, el flotamiento de un término y su vaciamiento son las dos caras de la misma operación discursiva” (Laclau, 2002, pp. 26-27 en Landau, 2006, p.183). En este sentido, el carácter flotante de algunos significantes (como *democracia, libertad, igualdad*) es lo que permite que se constituyan como significantes vacíos. Por otra parte, en la lectura que realizamos de cómo se produce este discurso hegemónico que permea el dispositivo, notamos que el elemento expulsado bascula también como elemento flotante no en su totalidad, sino en aquella singularidad gramatical/normativa que condensa sus sentidos pero que se encuentra siendo articulada dificultosamente en la cadena equivalencial, en tanto “reflexión sobre las prácticas del lenguaje”. De esta manera, gramática y normativa escolar conforman junto con otros aspectos del código disciplinar el exterior antagónico, cuyos sentidos flotantes son de tal pregnancia que deben ubicarse de alguna manera dentro de la cadena equivalencial para que esta pueda consolidarse. Como señala Laclau (2002), el cierre del sistema y su estabilidad se encuentran siempre amenazadas por su misma dinámica contingente y abierta.

trabajos posteriores, el autor admite que existe algo más que la identificación a un presente de articulación y refiere en su libro *Contingencia, hegemonía y universalidad* que el sujeto es también “un escenario de prácticas sedimentadas que organizan un marco normativo que opera como una limitación sobre el horizonte de opciones” (2004a [2000], p. 90), de manera que más allá de la contingencia podemos encontrar algunos vínculos con el concepto de *habitus* de Bourdieu ya que de otra manera pareciera anclarse en un presente que constantemente fluye sin puntos de contacto con la historia y, en lo que nos interesa en nuestra tesis, con la cultura escolar y uno de sus productos más genuinos, la disciplina escolar lengua y literatura.

La teoría propuesta por Laclau y Mouffe (2004 [1985]) en este trabajo se seguirá consolidando en escritos posteriores y ganará en el campo de las ciencias sociales repercusión y empleo de sus categorías en distintos estudios y objetos de investigación mostrando una productividad más allá del campo de la política al que en principio parecía dirigido únicamente (Lasalle y Tonkonoff, 2014; Stavrakakis, 2015; Cuevas, 2015; Peller, 2011; Pereira, 2015; Heredia Ríos, 2016; Arditti, 2000; Borón, 1996; Poulantzas, 1976, entre muchos). Entre los trabajos orientados por APD en el campo educativo se destaca el relevamiento crítico de 600 trabajos llevados adelante por su discípula Rosa Nidia Buenfil Burgos (2019). De esta serie de desarrollos incluidos en esa compilación, tomamos los aportes de Southwell y Vassiliades (2009) quienes caracterizan dentro del APD una forma particular de posición de sujeto que denominan “posición docente” que hemos comentado en ocasión de reseñar los aportes de Boulan (2019) y que retomamos en la segunda parte de nuestra tesis para interpretar aspectos referidos por los formadores entrevistados acerca de cómo responden al ser interpelados por el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje y que definimos como *posición exegética*¹¹⁹.

Alicia de Alba, discípula de la segunda generación de Laclau, en sus primeras y conocidas formulaciones acerca del currículum que comentamos en el capítulo 2 de la primera parte de nuestra investigación, se apoya principalmente en la teoría de la hegemonía de Gramsci (1975), y sólo es parcialmente influenciada por el APD. En las revisiones que realiza en el año 2012 la influencia de Laclau (1996, 2000, 2002, 2004, 2005) resulta más evidente, pero a su vez puesta en diálogo con la conceptualización de

¹¹⁹ En el capítulo 8 analizamos a partir de los decires de los entrevistados la emergencia de un tipo específico de posición de sujeto/posición docente asumida por formadores de los ISFD dentro del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje.

dispositivo de Foucault (1973, 1994, 1995), de manera que en su última definición, los aportes teóricos de ambos se encuentran articulados en una nueva síntesis que nos permite ubicar nuestra indagación dentro un horizonte conceptual acerca del currículum resultante de una apropiación latinoamericana:

El currículum es una propuesta cultural y político educativa que se constituye a partir de la sobredeterminación de una compleja síntesis cultural y político educativo, como un dispositivo educativo de poder y saber acorde con el mainstream de la configuración político-cultural y educativa o el sistema en el cual se inscribe dicho dispositivo. Dispositivo educativo de poder y saber que permite y propicia el funcionamiento de la compleja estrategia múltiple que funge como motor de dicha configuración o sistema. Motor que administra, propicia la creación de espacios, discursos, empodera instituciones, sectores sociales y personas. Dispositivo, motor del entramado social mismo, en el cual circulan diversas fuerzas y cargas de poder y saber así como voluntades de poder y de ser” (de Alba, 2012, pp. 4-5).

Esta nueva definición de de Alba piensa lo social desde el punto de vista del APD en tanto lo entiende como producto de una *sobredeterminación* en la que se genera el *dispositivo poder/saber* que, como vimos con Foucault, refiere a la red que une y, en el caso que señala la autora, crea espacios, discursos, empoderando instituciones, sectores sociales y personas. El currículum así entendido se encuentra en relación según de Alba con lo social y político del *mainstream*, que desde nuestras opciones teóricas podríamos entender como la *hegemonía de lo pensable* (Angenot, 2010), decible y actuable en un estado dado de la sociedad en la que se articula permitiendo la circulación de diversas *fuerzas y cargas de poder y saber*. Entendemos que el currículum entonces conforma y construye la hegemonía empleando aquello que une y crea como red de poder/saber distribuido en los elementos/momentos del dispositivo. En ese sentido, enfatiza el carácter abierto, complejo y precario del currículum y enumera los conceptos que conforman este nuevo abordaje que propone: a) arbitrario cultural como reproducción y transmisión (Durkheim y Bourdieu); b) la tradición selectiva (Williams); c) herencia o legado (Puigross, Derrida); d) recuperación de la sabiduría de los pueblos (Zhang Hua); e) los aportes del APD:

Las relaciones en el currículum son multidireccionales y la sobredeterminación se produce en distintos espacios sociales donde se forma una cadena

equivalencial capaz de constituir subjetividades e identidades abiertas y precarias, tal amplitud está dada por la cadena equivalencial y sus relaciones con otras posicionalidades (de Alba, 2012, pp. 6-8).

Así aparecen aspectos de la hegemonía discursiva en términos laclauianos que la autora entiende posibles de articular con el dispositivo foucaultiano más allá de aquellas diferencias que habíamos señalado en torno a los límites de las formaciones discursivas.

Esta complejización del concepto de currículum que articula aspectos disímiles de autores post fundacionales nos permite nombrar núcleos de sentido que sitúan muchas veces en forma convergente los formadores en las entrevistas realizadas. Tomaremos como ya fuimos indicando el concepto de *dispositivo de poder/saber* para señalar una *articulación* específica realizada por el *discurso psicogenético*¹²⁰ en la provincia de Buenos Aires. Estamos entendiendo que el discurso psicogenético es hegemónico en el campo educativo de América Latina¹²¹ y que en cada configuración político-social-cultural se articula a través de distintos elementos-momentos que hacen sentido local. Este discurso hegemónico psicogenético posee una inflexión particular en la política curricular bonaerense que articula los documentos curriculares de los distintos niveles educativos, los circuitos de capacitación, el mercado editorial y algunas organizaciones civiles, unificados entre otros modos, a partir del empoderamiento de las expertas en el enfoque. Entonces, ahora agregamos, llamamos a esta *articulación hegemónica* específica en la provincia de Buenos Aires *dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje*, operando de esta manera un recorte en el sentido otorgado por de Alba (2012) al término en tanto la autora señala de esta manera al currículum en su totalidad, mientras que nosotros nos referiremos exclusivamente al *discurso psicogenético en el ejercicio de poder/saber en el territorio provincial*. De esta manera reconocemos los aportes que nosotros recuperamos y redefinimos de Foucault (1976,

¹²⁰ De esta manera diferenciamos el *discurso psicogenético* del *enfoque psicogenético* como categorías de análisis que comparten aspectos centrales, pero que se diferencian en cuanto a sus funciones. El enfoque, como ya dijimos, da cuenta del ensamblado de teorías y propuestas didácticas con el fin de influir en la política pública. El discurso psicogenético en tanto discurso social con su hegemonía de lo pensable/decible, sus tabúes y sus fetiches nos permite comprender el ejercicio de poder/saber en los sistemas educativos de América Latina.

¹²¹ Como hemos visto al tomar aportes de autores de México y Brasil que tematizan su influencia en los sistemas educativos de sus países.

1977), de Angenot (2010), de Laclau (1996, 2002, 2004, 2005), de Laclau y Mouffe (2004[1985]), principalmente, también de los otros autores ya nombrados.

Además de esta forma central de entender los aportes de Laclau en nuestra tesis, en vínculo con la teoría del dispositivo, consideramos que es posible un análisis discursivo en el marco de su perspectiva de uno de los elementos que conforman tal dispositivo y que resulta nodal en nuestra tesis. Nos referimos al espacio curricular dentro de la formación docente para la educación primaria denominado *didáctica de las prácticas del lenguaje*. Empleando las categorías laclaunianas según nuestras apropiaciones nos es posible entender la conformación discursiva de este regulador del trabajo docente y a partir de esta comprensión, arribar a un conocimiento mayor de las tensiones que señalan de manera convergente los entrevistados. Es decir, en este sentido estamos empleando las categorías del APD para elaborar y sustentar nuestras hipótesis en pos de comprender la organización discursiva interna de uno de los elementos/momentos del dispositivo que nos permite dar cuenta de la dinámica de la conformación hegemónica del discurso psicogenético en la provincia de Buenos Aires. Se trata, entonces, de una hipótesis de lectura desde el APD respecto al espacio curricular señalado.

Plantearnos en este momento político educativo la relación entre currículum y sociedad hace necesario repensar la emergencia de un contorno social particular en las últimas décadas en nuestro país y cómo, articulado con el mismo, se ha propuesto un currículum específico para la formación docente vinculado a la lectura y a la escritura, en particular en la provincia de Buenos Aires.

Entendemos a partir de las categorías de de Alba que un *contorno social* resulta de un esfuerzo por recuperar la necesaria estructuralidad de la sociedad (2007, pp. 113-114) y que se inscribe en la tensión Globalización-Crisis Estructural Generalizada (CEG). La caída de los macrorrelatos con el fin del socialismo real ha dejado como único proyecto para el mundo-mundos a la globalización, entendiendo por ella tanto aspectos de carácter estrictamente políticos y económicos como sociales y culturales complejos del llamado neoliberalismo. Existen diversas experiencias locales y regionales que intentan dotarse de proyectos/contornos sociales alternativos, que tienden a ser inestables y que buscan constituirse en proyectos sociales amplios. Tanto el proyecto político de la globalización como estos contornos sociales promueven

curriculas que buscan formar sujetos que respondan a esos horizontes *ontológicos semióticos*.

En nuestro país, la globalización tuvo un momento de fuerte incidencia en el proyecto político del menemismo (1989-1999) y presentó continuidad con el gobierno de la Alianza (1999-2001). La vinculación currículum-sociedad se vio plasmada en la LFE (1993) con el establecimiento de los CBC (1995) que fungió como currículum para todas las jurisdicciones del país y fue, sin duda, una propuesta curricular de carácter ambiciosa al incidir en la estructuración del sistema y colocar en la agenda educativa el imaginario de actualización científica de los contenidos, la formación para el trabajo flexible y la calidad educativa (Feeney, 2014). En este período puede verse cómo la lucha salarial docente con la emblemática carpa blanca actuó como significativo vacío, logrando articular en una cadena equivalencial las diferentes luchas sociales bajo la consigna “Hoy somos todos docentes”. Los efectos económicos traumáticos del proyecto neoliberal condujeron a la crisis del 2001 que puede ser entendida como un claro ejemplo de la CEG: endeudamiento externo, ruptura de los lazos sociales, minimización del estado, ausencia de liderazgos políticos, empobrecimiento brutal de los sectores populares, achicamiento de las clases medias, entre otros.

La asunción de Néstor Kirchner en 2003 marca el inicio de un nuevo contorno social o figura de mundo (de Alba, 2007, 2012) que se posiciona discursivamente en forma antagónica con aquel proyecto político. Comienza de esta manera una nueva etapa en la relación currículum-sociedad con la promulgación de la LEN (2006) que establece -entre muchas otras diferencias- que la educación es un derecho social y no un servicio.

Nos interesa centralizar nuestro análisis en los cambios curriculares de la provincia de Buenos Aires para la educación primaria y para la formación de docentes para ese nivel educativo en el área correspondiente a la disciplina escolar lengua y literatura y sus reconfiguraciones actuales, ya que, como explicamos, entendemos que se producen articulaciones que dan cuenta de una retórica particular (Laclau, 2014; De Alba, 2006) y que conforman un dispositivo en términos de Foucault (1977).

Señala de Alba (1995), en su ya clásico y conocido trabajo, que el currículum es una síntesis de elementos culturales impulsada por diversos grupos en pugna, con intereses contradictorios, en el que algunos logran construir hegemonía y otros tienden a

oponerse o resistirse a tal. En la formulación que hace la autora en el 2012, incorpora el concepto de Nietzsche (2009), *voluntad de poder* en tanto motor de la acción humana y el concepto de dispositivo de Foucault (1977) y que vincula, apoyándose en Laclau (2004), con “juegos de lenguaje” de Wittgenstein (1983) porque lo lingüístico siempre se encuentra en relación con otros elementos, constituyendo así un discurso. Es decir, debemos entender que, respecto del contorno social, con ambición de proponerse como proyecto político social amplio, el kirchnerismo propició una articulación currículum-sociedad desde una voluntad de poder/ser en pos de la formación de unas subjetividades no para el mercado globalizado, sino para una sociedad nacional y popular. Esta voluntad de poder/ser motorizó un imaginario opositivo a la LFE (1993) y consecuentemente, también a los CBC (1995) que regían para todos los niveles educativos. En vinculación estrecha con esta voluntad de poder/ser se estableció una voluntad de saber también opositiva. De esta manera, el Campo de Conformación Curricular (CCEC) presentará en ambas propuestas diferencias, siendo el campo epistemológico-teórico (para el área de nuestro interés) el lugar en el que la lucha de distintos sectores académicos se evidenció en mayor medida.

El campo disciplinar hegemónico en los CBC (1995) de la LFE (1993) fue la lingüística y en particular, la lingüística textual que validó el desplazamiento de la gramática estructural y la gramática tradicional a un lugar marginal. A su vez, la literatura fue desplazada como contenido por los denominados “discursos sociales”, no obstante definidos desde el análisis del discurso francés, esto es, como unidades textuales: el periodismo y la publicidad (Cuesta, 2011, 2019). La enseñanza de la lengua incluía tanto el análisis sintáctico, como las clasificaciones tradicionales de la gramática y la gramática textual, que pasó a ser el objeto epistemológico-teórico que condensó los significados del área. Este currículum propició la creación de espacios (Red Federal de Formación Continua, por ejemplo), empoderó instituciones (ciertas universidades de contaban con los saberes socialmente significativos y actualizados), sectores sociales (editoriales que ofrecían traspuestos dichos saberes en libros de texto) y personas (los lingüistas) y, aún con resistencias múltiples, los docentes fueron “reconvertidos” o “reciclados”¹²² obligatoriamente a él. Es decir, se conformó un dispositivo en términos de Foucault (1977).

¹²² Estos diversos sectores empoderados contribuyeron a establecer y consolidar el discurso hegemónico propio de la LFE. Como ejemplo, podemos observar que todavía hoy la carrera de Ciencias de la

Por su parte, el diseño curricular para primaria en el nuevo contorno social kirchnerista en la provincia de Buenos Aires tendrá otro campo disciplinar hegemónico, la psicología, en particular la psicogénesis de la lectura y la escritura y su versión didáctica, las prácticas del lenguaje. También, se propiciaron la creación de espacios (Equipos Técnicos Regionales), se empoderan instituciones (la Dirección de Capacitación), sectores sociales (editoriales que venden libros de literatura infantil) y personas (autoras de los diseños curriculares). A su vez, el diseño curricular para la formación de maestros centraliza como contenido casi excluyente el diseño curricular para el mismo nivel primario. De esta manera, justamente, se conforma un nuevo dispositivo de poder/saber/ser.

Señalamos en varias oportunidades que la relación currículum-sociedad en el contorno social kirchnerista¹²³, para el caso particular del currículum de la disciplina escolar históricamente constituida como lengua y literatura, se establecía a partir de una voluntad de poder/saber/ser plasmada en un imaginario nacional y popular, la propuesta de una nueva figura de mundo (Villoro, 1993) construido en forma antagónica al proyecto social neoliberal menemista (globalización).

Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA cuenta en su plan de estudios con un espacio curricular denominado “Formación y *reciclaje* docente” (el destacado es nuestro) dando cuenta de esta manera de la formación de especialistas para ese proyecto educativo que, como ya indicamos, desestabilizó el trabajo docente y , con ello, las certezas propias de los saberes docentes. Recuperado de <http://educacion.filo.uba.ar/sites/educacion.filo.uba.ar/files/Licenciatura%20en%20Ciencias%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20-%20Equivalencias.pdf> [Última consulta: 03/06/2020].

¹²³ De ninguna manera pensamos que este particular contorno social resulte totalmente antagónico con los precedentes, en cuanto todos ellos se encuentran insertos en la trama internacional neoliberal. Sí que, sin duda, presentó diferencias claras con el gobierno menemista (1989-1999) y el de la Alianza (1999-2001) respecto de las articulaciones propuestas, pero que siguen estando inmersas en el neoliberalismo global que es actualmente la forma social cultural y económica vigente más allá de avatares locales (Ezcurra, 1998). Precisamente, solo de esa manera se entiende que los organismos internacionales hayan seguido financiando la educación en nuestro país y se hayan seguido efectuando los operativos de evaluación nacional (ONE) (Cuesta, 2019). De la misma manera, y a pesar de la divergencia en torno a las orientaciones del enfoque por competencias, a nivel mundial, estamos reconociendo en esta tesis a partir de los aportes de Cuesta (2019) que lo que produce el nuevo contorno social kirchnerista son modificaciones locales de esas orientaciones. Resulta interesante también la tesis de Matías Perla en la que estudia los vínculos de las políticas educativas locales con los ciclos y flujos de las políticas internacionales desde las conceptualizaciones de Stephen Ball (Cfr. Perla, tesis en curso).

Tomamos para ejemplificar lo anterior un fragmento del Documento de Discusión para la Redefinición de la Formación Docente Inicial y EGB¹²⁴, enviado a los ISFD en el año 2006 por la Dirección de Educación Superior y Capacitación Educativa (DESyCE):

Al fin se producen indicios de que estamos saliendo de la época depredadora del neoliberalismo. Todos sabemos lo que esa etapa significó en nuestra sociedad, los impactos que tuvo en la vida cotidiana y las situaciones que creó en el desarrollo de la educación nacional y provincial (...) Ese período del cual anhelamos salir, aunque esto demande un tiempo y un trabajo mancomunado que no será breve ni sencillo, nos llevó a una situación que puede ser caracterizada como de “crisis orgánica”, para utilizar un término de Antonio Gramsci, especialmente desde diciembre de 2001. Un tiempo en el cual lo viejo está muriendo, pero lo nuevo no termina de nacer. Somos conscientes de las diferentes responsabilidades, pero también sabemos que lo nuevo nacerá en la medida en que todos los actores sociales y educativos pongamos manos a la obra (...) no hay recetas mágicas, sino más bien esfuerzos reconstructivos y creativos, pero a partir de esto (y estos/estas) que somos y de las múltiples autocríticas que necesitemos hacernos, cada uno desde su lugar (DESyCE, 2006, pp.1-2).

Es este claro antagonismo el que permite construir una nueva hegemonía discursiva a partir de proponer otra definición del currículum que vendría a reparar los daños sociales propiciados por el entorno social menemista. Por otra parte, señalamos que la propuesta curricular denominada área de Prácticas del Lenguaje daba también cuenta de esta construcción antagónica:

El área de Prácticas del Lenguaje abarca contenidos curriculares de las tradicionales Lenguaje o Lengua; su denominación refleja una concepción que privilegia como objeto de enseñanza las prácticas mismas -hablar y escuchar, leer y escribir- sobre los contenidos lingüísticos escolares -sustantivo, oración... (DCPBA, 2008, p. 34, el destacado es nuestro).

Es decir, la nueva figura de mundo en el contorno social kirchnerista localizado en provincia de Buenos Aires -pues como explicamos antes el discurso psicogenético ya dominaba el distrito faro, Ciudad de Buenos Aires durante el gobierno menemista y de la Alianza- se construye en contra de “la época depredadora del neoliberalismo” y para el área de Lengua eso significa desplazar “los contenidos lingüísticos escolares”. Esta

¹²⁴ Se trata del primer documento de discusión previo al cambio del diseño curricular para la formación docente. Para un análisis más profundo de estos documentos, Cfr. Boulan (2019).

construcción discursiva propone como parte de una cadena equivalencial *neoliberalismo-contenidos lingüísticos escolares* en la articulación currículum-sociedad, de manera que se sobreentiende que para salir del neoliberalismo, es necesario oponerse a dichos contenidos.

Lo que sigue forma parte de una reflexión teórica inacabada propiciada por la noción de *hegemonía* propuesta por Laclau y Mouffe (2004 [1985] y retomada por Alicia de Alba (2012). Entendemos que los autores refieren con dicho concepto a situaciones más amplias del campo social y político, sin embargo, sus aportes teóricos nos han permitido comprender algunos aspectos del tema de nuestro interés desde una serie de redefiniciones propias. Como hemos explicado en los apartados precedentes, Laclau considera que existe una ambigüedad entre interioridad y exterioridad de una formación discursiva hegemónica y que para que esta se constituya, tiene que existir una exclusión, un elemento excluido frente al cual el discurso se conforma. Y, respecto de lo excluido-lo antagónico, los elementos del sistema no serían diferenciales, sino equivalentes entre sí. Retomando el esquema que propone de Alba (2015) presentamos una hipótesis de lectura a partir de los aportes del APD del Diseño Curricular de Formación Docente para Educación Primaria, área Prácticas del Lenguaje a partir de los contenidos propuestos para el módulo “Didáctica de las Prácticas del Lenguaje y la Literatura 1” (Anexo, pp. 669-672), correspondiente al segundo año del profesorado:

- El elemento excluido que le da sentido al discurso hegemónico es la disciplina escolar lengua y literatura, condensada particularmente en los sentidos de la gramática y la normativa escolar (consolidada como significativo vacío de la cadena equivalencial que se propone como opositiva: Lengua es igual a educación tradicional, bancaria, a LFE - 1993-a conductismo, a neoliberalismo, etc.).
- La cadena equivalencial se encuentra dada por las distintas “didácticas de”.
- El significativo vacío sería “Didáctica de las prácticas del lenguaje en Educación Primaria”. Como tal, se vacía de sentido diferencial y comienza a representar al conjunto en forma hegemónica.
- Al ser la cadena equivalencial extensiva, la hegemonía se fortalece, pero al mismo tiempo los particularismos se vuelven más débiles, volviendo inestable el sistema.

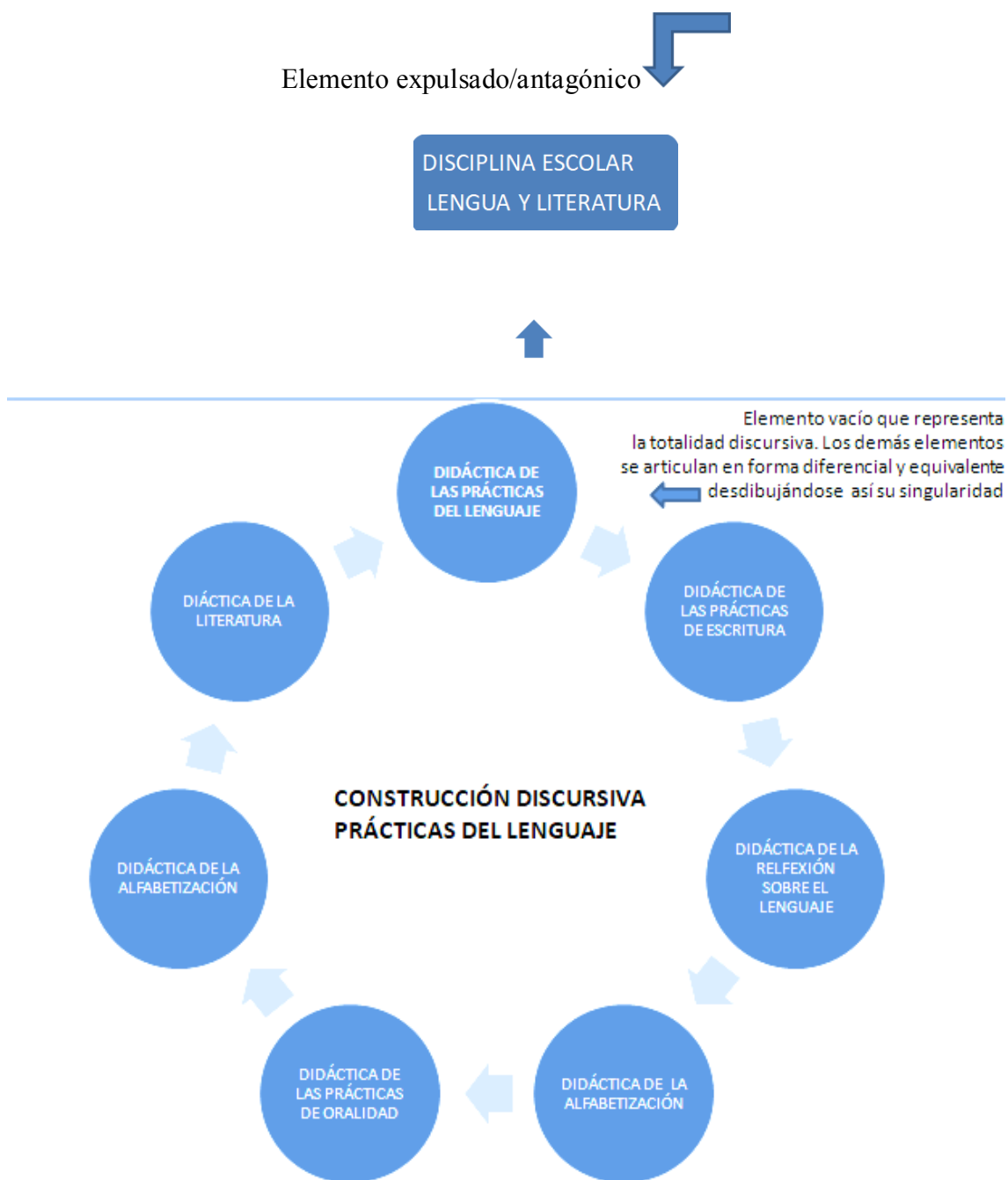


Figura 2. Configuración discursiva de Prácticas del Lenguaje I. Elaboración propia.

Señala de Alba (2007a) en la tercera nota al pie que siempre hay una especie de apertura que hace fracasar a la estructura. Entendemos que esa apertura puede entenderse por la imposibilidad de articular la gramática y la normativa, condensadoras de los sentidos de la disciplina escolar, de manera estable y congruente con el discurso

prácticas del lenguaje, por lo que estos dos aspectos de la disciplina escolar devienen a su vez en elementos flotantes que desestabilizan la estructura. Los intentos de articulación identificando parcialmente sus sentidos en la didáctica de la reflexión sobre el lenguaje, es decir, provocando una apertura hacia lo antagónico, solo consigue desestabilizar la hegemonía como vemos al analizar las entrevistas en la segunda parte de nuestra tesis. No hay articulación perfecta entre sociedad-curriculum, en cuanto una y otra son arenas de lucha de “agentes sociales colectivos que quieren reagregar hegemoníicamente una serie de posiciones de sujeto” (de Alba, 2006¹²⁵).

Para el caso que nos interesa, el Diseño Curricular de Prácticas de Lenguaje para Primaria y el Diseño Curricular para la Educación Superior Nivel Primario, la apertura que hace fracasar la estructura parece encontrarse precisamente en la escisión del elemento expulsado del sistema, la disciplina escolar lengua y literatura, condensada en los sentidos de la gramática y la normativa escolar, inestablemente articulada dentro del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje. Por ello, resulta necesario para la presente investigación, y como ya anticipamos en el apartado del capítulo 4 sobre los enfoques, dedicar un estudio en profundidad a las conceptualizaciones de la psicogénesis de la lectura y la escritura con las que se efectúan dichas escisiones, expulsiones, antagonismos, desplazamientos, relaciones de diferencia y equivalencia.

5.2. El enfoque psicogenético: bases del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje

Emilia Ferreiro y Ana Teberosky publican en el año 1979 el resultado de sus investigaciones realizadas con el método clínico crítico de Piaget, fundamentadas en la psicología genética y en la psicolingüística, particularmente respecto de las teorizaciones de Chomsky (1988 [1979], pp. 21-37). Se trata del resultado de un trabajo desarrollado en la provincia de Buenos Aires durante varios años en el que interrogan a niños pertenecientes a clase media y a clase baja, según sus términos, en alguna sala de las escuelas a las que concurren. Los datos obtenidos en esta investigación se contrastan con otros de investigaciones anteriores. Así, los resultados presentados en el libro

¹²⁵ Entrevista a Ernesto Laclau, por Alicia de Alba. 3 de noviembre de 2006. The Homestead, Evanston, Illinois (Northwestern University) y continuada en Febrero 2007, Londres Inglaterra. Recuperada de <https://www.youtube.com/watch?v=D9lmeUGykQA> [Última consulta: 20/09/2020].

comprenden el análisis de los datos recabados sobre ciento ocho niños¹²⁶. Las autoras proponen a los niños, en entrevistas individuales de 20 y 30 minutos, que realicen algunas actividades vinculadas con la escritura, de esta manera los van interrogando en el transcurso de las mismas. Con ello, arriban a una serie de hallazgos mediante la sistematización de lo que responden los niños -que para las autoras equivale a *cómo piensan* los niños- respecto del sistema de escritura. Las respuestas obtenidas que presentan cierta reiteración les permiten interpretar que los niños realizan operaciones frente a lo escrito que generan *conflictos cognitivos* a través de los cuales van *construyendo el conocimiento del sistema de escritura alfabético*. Tal como lo entiende la epistemología genética esos conflictos conllevan una serie de movimientos cognitivos como la *asimilación*, la *acomodación* y el *equilibrio* en tanto recursos *adaptativos*. De esta forma, las autoras afirman que la escuela no toma en consideración estas construcciones infantiles del conocimiento y, por ello, propone métodos de alfabetización que se centran en lo que el adulto considera pertinente sin atender a lo que el niño sabe y lo que necesita para saber más¹²⁷. Estas intervenciones escolares pueden incluso perturbar la apropiación del sistema de escritura al requerir al niño acciones que no tienen relación con su estado evolutivo que, por otra parte, son considerados por la escuela como *desviaciones* o *errores* que deben ser corregidos y sancionados, en lugar de ser apoyados con intervenciones que propicien un avance en los procesos de construcción del conocimiento del sistema de escritura. Desde el punto de vista de las autoras, la presentación de letras, sílabas y fonos aislados resultan

¹²⁶ Ferreiro y Teberosky (1979) aseguran que “el tipo de interrogatorio y la situación experimental fueron idénticos para todos los sujetos del estudio transversal” y explican cómo se encontraban conformadas las poblaciones de los diversos estudios (pp. 37-47); niños de clase baja que cursaban primer grado, niños que asistían a jardín, niños de clase media, etc.

¹²⁷ Una de las cuestiones que las autoras destacan antes de explicar sus hallazgos es que la investigación se vio demorada, puesto que para iniciarla debieron esperar a que los niños acabaran con el período de “aprestamiento”, esto es una serie de ejercicios visomotrices que se consideraban necesarios en pos de garantizar la maduración antes de iniciar el proceso de alfabetización (Ferreiro y Teberosky, 1988 [1979], p.45) . Hemos encontrado en la Biblioteca Nacional del Maestro un documento del Consejo Nacional de Educación del año 1975 denominado *Cuadernillo gráfico de aprestamiento para el aprendizaje de la lecto-escritura y el cálculo* (Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004057.pdf> [Última consulta: 23/10/2020]). En este texto se detallan los contenidos del aprestamiento, por ejemplo: “Organización espacial y lateralidad” y “Percepción y psicomotricidad”. En los ejercicios que figuran a partir de la página 13 aparecen algunas letras, pero no con su valor lingüístico, sino como otros trazos que se emplean para realizar ejercicios de discriminación e identificación visual. Caruso y Fairstein (1997) denominan a estas prácticas como “psicopedagogización autoritaria” que, si bien se habían iniciado décadas antes, persisten durante toda la dictadura militar. Todos los enfoques reseñados en esta tesis consideran una aberración retrasar la alfabetización en pos de ejercicios de aprestamiento visomotor como estos que se encontraban vigentes en el momento en que las investigadoras ingresan a las aulas de primer grado.

entorpecedores del proceso constructivo realizado por los niños. Dicen, además, que, si bien los niños de clase baja por estar en menor contacto con la cultura letrada presentan una diferencia de hasta un año con respecto a los niños de clase media, de todas maneras, pasan por los mismos conflictos y resoluciones que son conceptualizados por las autoras como *niveles de escritura* a partir de las distintas hipótesis que elaboran los niños: *presilábico*, *silábico*, *silábico-alfabético* y *alfabético*. No nos detendremos en la descripción de dichos niveles en cuanto resultan hartamente conocidos, divulgados y estudiados en nuestro territorio¹²⁸. Los primeros logros cognitivos de los niños consisten en diferenciar la escritura del dibujo, aunque ambos son sustitutos materiales de *algo evocado*, la escritura permite representar *los nombres de las cosas*, eso es “lo que se puede escribir”, pero “lo que se puede leer” en el escrito excede según los niños a lo que está escrito (pp.139-206; 335). Es decir, aunque el niño entiende que sólo pueden consignarse sustantivos y objetos referidos, lee en esas marcas oraciones completas que los contienen. Lo primordial para las autoras es destacar cómo los niños son capaces de atribuirle significado a las *escrituras no convencionales* y que estas hipótesis que van construyendo dan cuenta de un proceso de apropiación del sistema en tanto *psicogénesis de la lectura y escritura* que no depende de la enseñanza, es decir, de la transmisión cultural que realizan los adultos alfabetizados, pues estos no validarían jamás, por caso, la hipótesis de cantidad. Para ellas, esto evidencia que se trata de procesos que conllevan construcciones espontáneas en la evolución del conocimiento de la mente infantil. Posteriormente, una vez que el niño deslinda el dibujo que “permite contar” de la escritura “que permite leer”, se enfrenta a conflictos que le permiten construir hipótesis sobre las características que deben asumir las grafías para poder leerse, esto es, la *hipótesis de cantidad* y la *hipótesis de variación cualitativa*, aunque sin atender todavía a la relación de estas grafías con las letras convencionales. Logro que irá adquiriendo a partir de otros conflictos, particularmente desde la necesidad de *estabilizar la escritura de su nombre propio*, ya que le otorgará un repertorio de letras organizadas con estabilidad que le servirán de base para avanzar en nuevas conceptualizaciones. Ferreiro y Teberosky (1979) señalan, sin embargo, que el origen de los conocimientos de los niños también obedece al medio “que es indispensable para la construcción de un conocimiento cuyo valor social y cultural no hay que olvidar” (p.

¹²⁸ El texto de mayor divulgación en la formación docente y que es fácilmente hallable en la web que puede consultarse para ampliar estos aspectos es el escrito por Ana María Kaufman, Leer y escribir: el día a día en las aulas (2007), del que analizaremos algunos aspectos más adelante en este apartado.

340), porque no es posible descubrir por sí mismos las convenciones: estas son transmitidas socialmente “por quienes otorgan valor a ese conocimiento”. Así son los niños de clase media quienes obtienen del medio mayores oportunidades de conflictuar sus hipótesis en tanto desde los 2 y 3 años:

...nos encontramos con conductas que muestran una tendencia a definir los objetos “portadores de texto” (...) pero, además, encontramos índices conductuales de imitación de las acciones que se ejerce sobre este tipo de objetos: imitación de acciones pertinentes tales como sostener, mirar y hablar, ejercidas sobre objetos que se “prestan”, generalmente libros con imágenes. Es la primera forma de apropiarse de una práctica social adulta relativa a los textos escritos (Ferreiro y Teberosky, 1979, p.339).

De esta manera encontramos en el texto inicial de la psicogénesis de la lectura y escritura dos cuestiones que serán desarrolladas más adelante en las propuestas didácticas enroladas en este enfoque: la preeminencia de los portadores de texto como manera de garantizar la *inmersión en la cultura letrada* para que los niños puedan, en contacto con la lengua escrita, establecer y conflictuar sus hipótesis y la consideración de que las *prácticas sociales de la lectura y la escritura* refieren a ciertas acciones que se realizan en torno a los textos escritos.

Respecto de la relación lectura y escritura el enfoque psicogenético no otorga mayores argumentos respecto de considerarlos un proceso único o por lo menos tan profundamente entrelazados, por lo cual no vale la pena diferenciarlos: al enfrentarse al texto escrito, el niño construye sus hipótesis, escribe e interpreta la escritura y en las primeras etapas esta no se encuentra vinculada con el sistema fonológico de la lengua. Por lo tanto, el niño efectúa una lectura de carácter *global* atendiendo al *sentido*: interpretación y lectura son equiparables para las autoras y este es otro punto que se encarnará en las propuestas didácticas psicogenéticas. La relación fonema-grafema recién será relevante para el niño cuando arribe a la hipótesis silábica¹²⁹, por lo que

¹²⁹ Si bien esta afirmación se encuentra entre los hallazgos de Ferreiro y Teberosky (1979), será la tesis de Sofía Vernon para obtener el Doctorado en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE-CIVESTAV) de México, presentada en el mes de junio de 1997, la que estudia la relación entre la conciencia fonológica y los niveles de conceptualización de la escritura desde la perspectiva psicogenética. En este trabajo la autora argumenta que en un primer momento los niños no están en condiciones de “realizar un recorte de la palabra como unidad”, pero que sí logran con mayor facilidad realizar segmentaciones silábicas: “Los niños parten de una unidad central en el español (la sílaba) para plantearse otras posibilidades de segmentación, que se van tornando observables a través del proceso que hemos descrito en la interacción con la escritura” (Vernon, 1997, p. 173). Por consiguiente, asegura que los niños realizan mejores análisis fonológicos cuando avanzan en la comprensión del sistema de escritura, por lo que esta comprensión sería condición necesaria para alcanzar la conciencia fonológica y no al revés.

cualquier intervención escolar en el sentido de hacer corresponder el sonido a las letras será inútil y hasta contraproducente. Las autoras critican la enseñanza escolar de la lectura en voz alta, pues sostienen que enfatizan el descifrado sin que el niño pueda relacionar estos sonidos con significados de la escritura, de allí “es preciso desprenderse de todos los presupuestos propios de las teorías conductistas y empiristas del aprendizaje”, porque sólo logran hacer fracasar a los niños y patologizarlos en cuanto ellos no pueden recordar lo leído porque carece de sentido ya que “los criterios [de conocimiento del sistema de escritura] del niño sólo coinciden con los del maestro en el punto terminal del proceso” (p. 356). Esta explicación se vincula, además, con la relación que se establece entre la lengua oral y la lengua escrita. Para este enfoque ambas no pueden considerarse en una relación uno a uno porque la lengua escrita *no es un código de transcripción*, sino de *representación* en el que algunos rasgos se representan y no otros. Desde este punto de vista, el énfasis en la sonorización de los fonemas como garantía de una mejor y más rápida lectura resulta una *falacia* porque esta CGF es imperfecta y lo que se representa en la lengua escrita lo excede: la lengua escrita sirve para plasmar el lenguaje escrito¹³⁰ (1988[1979], pp.358-359) En el apartado de las conclusiones, Ferreiro y Teberosky (1979) señalan cuáles serían las consecuencias pedagógicas al considerar la psicogénesis de la lectura y escritura tal como ellas la han descrito y fundamentado. Nos parece importante recuperarlas porque resultan afirmaciones contundentes que van a señalar una clara ruptura entre este enfoque y la cultura escolar a la manera que venía siendo vivida por *los sujetos del desarrollo curricular* (De Alba, 1995). Parten principalmente de la constatación, según sus términos, de que el niño *posee conceptualizaciones* sobre la *naturaleza de la escritura* que *no son arbitrarias*, que guardan una *lógica desde el punto de vista psicogenético* mucho antes de que esta se convierta en motivo de enseñanza sistemática. En principio, entonces, la escuela ignora el progreso natural del niño y le propone “un ingreso inmediato al código” que se transforma en una “danza de letras” que se combinan entre sí de una forma irracional e incomprensible, en “algo en lo que no puede pensar” (Ferreiro y Teberosky, 1988 [1979], pp. 355-356). Más adelante dirán que esto que se le ofrece a los niños en edad escolar solo puede ser aprovechado por aquellos que ya han recorrido un largo camino solos y que se encuentran en niveles

¹³⁰Por nuestra parte, entendemos que lo que definen como lenguaje escrito estaría refiriendola organización textual que excede las características del sistema de la lengua para incluir rasgos de cada tipo textual.

avanzados de conceptualización al llegar al primer grado; los demás niños (generalmente, los pertenecientes a las clases bajas) fracasan porque lo que se les ofrece dista de aquello que necesitan para poder avanzar en sus hipótesis y terminan siendo considerados por el sistema escolar como niños con “problemas de aprendizaje”, es decir, se señala como déficit las diferencias en el desarrollo conceptual preescolar. El problema reside en que la escuela ofrece a un sujeto que entiende pasivo la lectura mecánica y la copia gráfica cuando, en realidad, los niños son sujetos activos que “reconstruyen el objeto para poder apropiárselo a través del desarrollo de un conocimiento y no de la ejercitación de una técnica” (pp.356-357). El desconocimiento de la escuela, respecto de los procesos subyacentes, provoca que observe como error a ser corregido lo que en realidad es un *error constructivo* que posibilita que el niño piense para *resolver el conflicto*, y con ello avanzar en un dominio progresivo de las lógicas de la lengua escrita. De esta manera, la teoría psicogenética comprende que la escuela provoca el fracaso escolar de los niños que no han estado inmersos en ambientes letrados desde su nacimiento, es decir, no ofrece a quienes más lo necesitan las oportunidades de avanzar en el conocimiento del sistema de escritura. Un tema aparentemente menor, pero que ha tenido consecuencias aún no estudiadas en la escolarización¹³¹, consiste en el cuestionamiento que hace esta línea al empleo de la letra cursiva desde los primeros años de escolaridad: la apariencia continua y no discreta de esta escritura provoca que los niños interpreten, en la investigación llevada a cabo, que se le presentan más letras en un escrito de las que realmente posee. De esta manera, se vuelve dificultoso para el investigador (como lógicamente luego será para el docente) discriminar qué hipótesis se encuentra en juego. Quizás haya sido este hallazgo investigativo el que condujo a las propuestas didácticas psicogenéticas a desestimar el uso de la cursiva y a priorizar la imprenta mayúscula en tanto que sus rasgos discontinuos permiten aislar más claramente las grafías y con ello facilitar la tipificación del nivel de conceptualización alcanzado por los niños. Desde ese punto de vista, la insistencia en el empleo de la imprenta mayúscula obedece más a imperativos de clasificación de los adultos y no a dificultades/facilidades inherentes al tipo de grafía para los niños.

¹³¹ En la entrevista realizada a Florencia de RE4 aparece expresado como un problema que emerge en el nivel de educación secundario lo que implica, además, la ruptura de la continuidad pedagógica entre un nivel y otro de la escolaridad en lo que concierne a la lectura y la escritura.

El aporte fundamental de estas investigaciones ha sido principalmente el reconocimiento por parte de la comunidad académica, y luego por el sistema escolar, de que los grafismos primitivos y las escrituras no convencionales de los niños no podían entenderse como patológicos, como dificultades de aprendizaje sino más bien como una demostración de la actividad cognoscente. Otro aporte fue demostrar que niños de distintas extracciones sociales podían realizar las mismas hipótesis y que el desfase de hasta un año entre los niveles alcanzados por los niños de clase baja, respecto de los de clase media, se debía a las distintas oportunidades de interactuar con diversos materiales escritos y de todas las acciones que los adultos realizaban en torno a ellos producto de las condiciones socioculturales en las que transcurrían sus vidas cotidianas. Esto significó desalojar la teoría del déficit cognitivo o lingüístico para justificar las diferencias de logro en los inicios de la escolaridad en procura de asumir, más bien, la premisa de que la escuela debería *compensar* esas distancias socioculturales ofreciendo en sus aulas variedad de materiales escritos, lecturas literarias en voz alta, manipulación de libros, entre otras actividades que permitieran la *inmersión en prácticas letradas*¹³² para todos los estudiantes, ya que es solo frente al texto que los niños pueden confrontar sus hipótesis y alcanzar nuevas equilibraciones superadoras. En ese sentido, si bien con distintas premisas teóricas, este enfoque guarda fuertes filiaciones con el *whole language* y la pedagogía activa del escolanovismo, como ya señalamos anteriormente.

Estos núcleos centrales de la psicogénesis de la lectura y escritura que hemos reseñado aparecen en múltiples publicaciones de la vasta producción de Emilia Ferreiro, sola o junto a colaboradores (1991, 1998, 2007, 2002, 1986, 1982, 1989, 1994, 1997, 2006, 2008, 2003, 2007, entre muchos otros¹³³). Así, por décadas, se multiplican las investigaciones psicogenéticas que arriban a los mismos resultados con distintos grupos de niños en países con diversas lenguas. Como señalamos anteriormente, la presencia disruptiva de este enfoque en alfabetización inicial produjo un fuerte impacto en la enseñanza en toda América Latina influyendo, asimismo, en las políticas públicas de diversos países ya sea a escala curricular o en la formación docente continua. Un gran grupo de expertos en psicogénesis de la lectura y la escritura desarrollaron aportes

¹³² Más adelante en este capítulo comentaremos cuáles son las propuestas que desde el enfoque se realiza para garantizar esa inmersión.

¹³³ Para un panorama completo de la producción de la autora puede consultarse la página web de la *Cátedra Internacional de Estudios Interdisciplinarios en Alfabetización Dra. Emilia Ferreiro*, de la Universidad Nacional del Litoral. Recuperado de <http://catedraemiliaferreiro.unr.edu.ar/index.html>

didácticos que buscaban cambiar de raíz las prácticas alfabetizadoras sostenidas por las escuelas del continente. El descentramiento de la figura del docente, la falta de estima hacia los manuales escolares y la consideración de que todos los métodos de alfabetización, en tanto tales, no resultaban adecuados -ya que ahora se conocía cómo concebían la escritura los niños y eran estas las conceptualizaciones que había que apoyar y conflictuar para permitir avances en la apropiación del sistema de escritura- produjeron una desestabilización del trabajo docente, un *vacío metodológico* (Cuesta, 2011) o un *desconcierto* (Perla, 2015) que parece perdurar hasta nuestros días. De la misma manera, ese impacto puede observarse en la valoración del rol activo de los niños, en la dotación de textos de literatura en las escuelas, en la organización didáctica que en general desestructuró las aulas y que propició un posicionamiento docente como *acompañante, mediador o facilitador de entornos letrados* ofrecidos en espacios escolares para que los niños puedan *confrontar sus ideas* con la *escritura* y avanzar en nuevas *conceptualizaciones*. Como señalamos para los enfoques anteriores, la forma de concebir la relación lengua oral y lengua escrita incide en las formulaciones didácticas que se proponen. Señala Ferreiro:

La distinción que hemos establecido entre sistema de codificación y sistema de representación no es meramente terminológica. Sus consecuencias para la acción alfabetizadora marcan una línea divisoria neta. Si se concibe a la escritura como código de transcripción que convierte las unidades sonoras en unidades gráficas, se pone en primer plano la discriminación perceptiva(...) El supuesto detrás de estas prácticas es casi transparente: si no hay dificultades para discriminar entre dos formas visuales próximas, ni entre dos formas auditivas próximas, ni tampoco para dibujarlas, no debería haber dificultad para aprender a leer, ya que se trata de una simple transcripción de lo sonoro a un código visual. Pero si se concibe el aprendizaje de la lengua escrita como la comprensión del modo de construcción de un sistema de representación el problema se plantea en términos diferentes. Aunque se sepa hablar adecuadamente, aunque se hagan todas las discriminaciones perceptivas aparentemente necesarias, eso no resuelve el problema central: comprender la naturaleza de ese sistema de representación (...) La consecuencia última de esta dicotomía se expresa en términos aún más dramáticos: si la escritura se concibe como un código de transcripción, su aprendizaje se concibe como una técnica; si la escritura se concibe como un sistema de representación, su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, en un aprendizaje conceptual (Ferreiro, 2008 [1997], p.17).

Como podemos constatar en la cita precedente, el planteo general del enfoque psicogenético resulta excluyente, un blanco-negro inexcusable: quienes sigan

sosteniendo una forma de enseñanza con visos de métodos de alfabetización podrán ser acusados de descuidar-por lo menos-la inteligencia de los niños y sus capacidades de conceptualización. Desde el punto de vista de Ferreiro, son los métodos los causantes del fracaso escolar en tanto no consideran al niño como un sujeto cognoscente y, además, porque conciben el sistema de escritura de una forma totalmente errónea. Desaciertos que los lleva a plantear discriminaciones auditivas para luego poder escribir, pero es básicamente la concepción *constructiva autónoma* en lugar de *aprendizaje sucesivo por estímulo externo* lo que significó un viraje conceptual que requiere nuevos modos de abordaje didáctico. De todas maneras, consideramos que se trata de una renovada querrela entre las formas sintéticas y globales de abordaje del problema. Recordemos que para la psicogénesis el niño produce lecturas de las palabras y oraciones de manera global y después se preocupa por cuáles son las partes de ese todo y solo, en última instancia, se pregunta por la relación entre lo escrito y lo oral. Los tres enfoques reseñados hasta el momento realizan una sofisticación del discurso educativo con anclaje en teorías psicolingüísticas y psicogenéticas que refrendan con investigaciones experimentales o cuasiexperimentales (Fonseca de Carvalho, 2001; Soares, 2020), mientras que en sus construcciones didácticas permiten la reformulación y reactualización de algunos momentos de los métodos sintéticos y analítico-globales, aunque no aparezcan así reconocidos. Por consiguiente, y más allá de que algunos enfoques resulten más disruptivos que otros con respecto de la cultura escolar, se hace posible que encarnen políticas públicas que necesitan de argumentos teóricos mostrando a su vez la capacidad de interpelar al trabajo docente con esa recuperación metodológica más o menos clara, más o menos oscurecida, hacia el interior del discurso pedagógico que postulan como verdad científica sobre la alfabetización.

A partir de la década del '80 bajo el impulso de la reciente publicación del libro de Ferreiro y Teberosky (1979), se realizan investigaciones didácticas en México, Venezuela, Argentina y Brasil (Kaufman, 1988; Kaufman y Gómez Palacio, 1982; Lerner, Caneschi y otros 1985 ; Teberosky, 1987) y que continúan en las décadas siguientes¹³⁴. Al respecto señalan Castedo y Torres:

¹³⁴ Matías Perla realiza en su tesis doctoral (en curso, Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata) un relevamiento de cómo se va constituyendo la psicogénesis como enfoque teórico-didáctico con alcance continental mostrando en detalle publicaciones de la década de los '80, principalmente en las actas de dos eventos académicos que reúne expertos de distintos países.

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 (Castedo y Torres, 2012, p. 647).

Estos conceptos didácticos (*propósitos, condiciones e intervenciones*) pueden encontrarse en varios artículos publicados en la revista *Lectura y Vida* dirigida durante décadas por María Elena Rodríguez. En efecto, hallamos a lo largo de sus 30 años numerosos artículos referidos a resultados, propuestas, reflexiones sobre la enseñanza de la lectura y la escritura desde la perspectiva psicogenética¹³⁵: “La intervención pedagógica y la comprensión de la lengua escrita” (Teberosky, 1984); “La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: Un enfoque psicogenético” (Lerner de Zunino, 1985); “No es bueno que una letra esté sola...: Notas de una investigación sobre ortografía” (Rodríguez, 1987); “Los textos en el entorno escolar” (Rodríguez, 1988); “Construcción de un texto dramático” (Castedo, 1989); “Nuevas investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita” (Teberosky, Kaufman, Tolchinsky, Ferreiro, 1990); “El lenguaje escrito y la alfabetización” (Teberosky, 1990); “Producción y reflexión textual: procesos evolutivos e influencias educativas” (Tolchinsky y Sandbank, 1990); “Trayectoria de una maestra desde el ejercicio a la escritura y de la palabra al texto” (1991); “Juego, notaciones gráficas e intervención docente: factores en

¹³⁵ Esta revista es la única en español perteneciente a la Asociación Internacional de Lectura y se publicó desde 1980 hasta el año 2010 con cuatro números por año. Los primeros números dan cuenta de un estado anterior al impacto que efectuó la psicogénesis en el ámbito de la alfabetización, ya que primaban los artículos que priorizan en sus temas el tratamiento de las llamadas “dificultades” de lectura y escritura con un criterio psicopedagógico reparatorio. Algunos de esos títulos permiten ilustrar la situación: “Estudio comparativo de la ortografía en niños normales y niños con dificultades de aprendizaje” (Tuana, 1980), “Dislexia experimental” (Carbonell de Grampone, 1980); “La teoría del procesamiento verbal sobre el retardo lector específico” (Bravo Valdivieso, 1981); “Relación entre edad mental y nivel de madurez requerido para iniciar la instrucción formal de la lectura” (Pardo y Londoño García, 1981); “Técnicas remediales para deficientes lectores basadas en la lectura oral” (Condemarín, 1982). A partir del año 1983 pueden comenzar a leerse artículos que refieren a la comprensión lectora, la literatura infantil y progresivamente artículos vinculados a los enfoques reseñados en esta tesis. El relevamiento de trabajos que presentamos en este punto omite las publicaciones propias de Emilia Ferreiro porque ya habíamos hecho mención a su producción académica. Ante el cierre inminente de la publicación, Mirta Castedo, su última directora, tramitó y llevó adelante la disponibilidad de todos sus números online en Memoria Académica, el repositorio de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Cuando consignamos en la bibliografía final los artículos aquí nombrados, omitiremos colocar el vínculo web individual de cada uno de ellos para evitar innecesarias repeticiones. Los lectores deben saber que todos ellos se encuentran en el mismo sitio web del que se recuperan los datos señalados en este pie de página. Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta 23/07/2020].

la alfabetización precoz” (Dalton, 1991);“Lengua en grados medios y superiores: aspectos psicogenéticos, lingüísticos y didácticos” (Kaufman, 1993);“La construcción del resumen” (Perelman, 1994);“Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién” (Kaufman, 1994);“Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente” (Lerner, 1994);“Construcción de lectores y escritores” (Castedo, 1995); “Hablar en la escuela: ¿Para qué?... ¿Cómo?” (Rodríguez, 1995); “¿Es posible leer en la escuela?” (Lerner, 1996); “Diversidad y continuación en situaciones de escritura y revisión en el jardín de infantes” (Molinari, 1998); “El resumen en el ámbito escolar” (Kaufman y Perleman, 1999);“Una experiencia de revisión de textos o cómo recuperar el tesoro de la cueva de Alí Babá” (Galaburri, 2000);“¿Por qué cuentos en la escuela?” (Kaufman y Rodríguez, 2001);“Textos argumentativos: su producción en el aula” (Perelman, 2001);“La autonomía del lector : Un análisis didáctico” (Lerner, 2002);“La ortografía: uno de los problemas de la escritura” (Torres, 2002), “Escribir, revisar y reescribir cuentos repetitivos: Primera parte” (Castedo y Waingort, 2003);“La revisión de un texto ajeno utilizando un procesador de palabras” (Luquez y Ferreiro, 2003);“El nombre de las letras” (Olivé y Teberosky, 2003);“La intervención docente en el trabajo con el nombre propio: Una indagación en jardines de infantes de la ciudad de Buenos Aires. Primera parte y segunda parte” (Grundfeld, 2004);“El resumen escrito escolar como práctica de adquisición de conocimientos” (Perelman, 2005), “Cómo enseñar, corregir y evaluar la ortografía de nuestros alumnos... y no morir en el intento” (Kaufman, 2005);“La lectura en la enseñanza de la historia: Las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos” (Aisemberg, 2005);“La reescritura colectiva de canciones: Una experiencia didáctica con niños de preescolar”(Albarado, Cano y Garbus, 2006); “Búsquedas en internet en situaciones de estudio: Los sentidos que construyen los alumnos” (Perelman, Estévez, Bivort, González, Capria, Bertacchini, 2007);“Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes” (Castedo, 2007);“Saber más de un personaje prototípico de los cuentos clásicos: El mágico mundo de las brujas” (Paione, 2007);“Identidades y diferencias en las primeras etapas del proceso de alfabetización: Escrituras realizadas en papel y en computadora” (Molinari y Ferreiro, 2007);“Enseñar en la diversidad” (Lerner, 2007);“Denominación y uso de consonantes en el proceso de alfabetización” (Cano Muñoz y Vernon, 2008);“¿Qué condiciones didácticas son necesarias para las prácticas de lectura exploratoria en el entorno virtual?” (Perelman, 2008);“Elaboración de listas a partir de textos y de textos a partir de listas: Una actividad para aprender lenguaje escrito”

(Sepúlveda y Teberosky, 2008);“Inmersión en libros y lecturas: Una propuesta para la alfabetización inicial en contextos multilingües” (Sepúlveda y Teberosky, 2009);“Cómo evaluar aprendizajes en lectura y escritura?: Un instrumento para primer ciclo de la escuela primaria” (Kaufman, Gallo, Wuthenau, 2009);“Aprender vocabulario por medio de la producción de textos y la generación de tablas de doble entrada: Una experiencia en preescolar” (Portilla y Teberosky, 2010).

Luego de este relevamiento realizado sobre una de las publicaciones que resultan ineludibles a la hora de pensar los cambios en la concepción de la lectura, la escritura, la alfabetización, la literatura para los distintos niveles educativos en Latinoamérica en los últimos 40 años, resulta evidente la vasta producción didáctica del enfoque, con nombres recurrentes que sobresalen y que, a su vez, cuentan con otras producciones editoriales. Y que intervienen en la conformación del dispositivo poder/saber prácticas del lenguaje, a manera de expertos con intervención en las políticas públicas, en términos de Suasnábar (2012) y Cuesta (2011, 2019), tales como Delia Lerner y Mirta Castedo, o que han presentado trabajos en su recorrido profesional que aún poseen impacto en la conformación de la enseñanza cotidiana de la lectura y la escritura en las escuelas primarias, como María Elena Rodríguez y Ana María Kaufman.

Asimismo, hay otras producciones didácticas del grupo que desarrolla la psicogénesis de la lectura y la escritura. Nos detenemos en algunas de ellas porque nos permiten comprender cuestiones centrales de este enfoque que constituye el núcleo del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje. Nos referimos a dos: *Lectura y escritura. Apuntes desde la perspectiva curricular* (Lerner, 1998) y *Leer y escribir: el día a día en las aulas* de Ana María Kaufman (2007)¹³⁶. A su vez, confrontamos con las respuestas dadas por Castedo y Lerner en una entrevista que se les efectuó recientemente en la que sintetizan tanto los aspectos teóricos como didácticos del enfoque (Lerner y Castedo en Alegría y Cisternas, 2018).

En la mencionada entrevista, señala Mirta Castedo que la investigación didáctica de la perspectiva psicogenética busca construir una propuesta que tome en cuenta las

¹³⁶ Varios momentos del libro de Kaufman se encuentran en consonancia con *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito: y temas aludidos* (Nemirovsky, 1999); sin embargo, la autora no lo refiere ni lo consigna como bibliografía. A pesar de que el texto de Nemirovsky es anterior en sentido cronológico, nos remitimos principalmente al texto de Kaufman, ya que relevamos en nuestro trabajo de campo que es un insumo que los formadores emplean en forma preponderante para enseñar alfabetización a los futuros docentes de educación primaria (Cfr. Cap. 7 de esta tesis, registros de clase de Fabián y en Anexo 2, pp.983-1005). Es decir, este libro logra encarnar en la cotidianeidad de la formación docente los saberes y los estilos discursivos propios del dispositivo.

conceptualizaciones infantiles acerca del *sistema de escritura* y que contribuya por lo menos a *disminuir la repitencia* en los primeros años. Por su parte, Delia Lerner apunta que en estos trabajos recogieron datos que les permitieron sistematizar en las aulas cuáles eran las *condiciones didácticas* favorables para producir avances en el aprendizaje de los *niños como lectores*, cuáles son “las interacciones cognitivas entre los niños [que] resulten productivas y, sobre todo, para ir afinando las intervenciones del docente que contribuyen a tender puentes entre el estado de conocimientos de los niños y lo que se apunta a enseñar” (Lerner y Castedo en Alegría y Cisternas, 2018, p.102). Una cuestión interesante que se señala en esta entrevista consiste en que las especialistas precisan las características que asumen estas investigaciones desde el punto de vista epistemológico:

...las investigaciones que también son llamadas de intervención o “experimentales” pero no en el sentido de que exista un grupo control y uno experimental sino en que se hace una “experimentación” en el aula para estudiar cómo se desarrolla un proyecto de enseñanza (en sentido amplio, puede ser una secuencia de clases). Este tipo de investigación se realiza cuando el objeto de enseñanza no existe aún en las aulas o cuando existe pero se quiere analizar un modo diferente de enseñarlo. A diferencia de la experimentación clásica, no se procede por comparación entre grupo experimental y grupo control sino por contrastación entre hipótesis a priori de la puesta en aula -las hipótesis didácticas- y su comprobación, refutación o ajuste a posteriori de la acción (Castedo en Alegría y Cisternas, 2018, p.102).

En ese sentido, resulta clarificador el reconocimiento de los aportes desde la didáctica de las matemáticas a partir de los trabajos de Brousseau (2007): las investigaciones llevadas adelante por el grupo de la psicogénesis tomarán en cuenta aspectos de la teoría de las *situaciones didácticas* del investigador francés para distanciarse tanto de los enfoques naturalistas como de los diseños experimentales “duros” al indicar que no sostienen la necesidad de confrontar el grupo de experimentación con un grupo de control, sino que se busca la comprobación de hipótesis construidas previamente mediante la forma de secuencia didáctica. De todas maneras, como ya habíamos señalado, desde las investigaciones de Ferreiro hasta las llevadas adelante por tesis de maestría y doctorado en la línea de los diseños de investigación clásicos siguen estando presentes más allá de este distanciamiento (Cfr. Grunfeld, 2012 y Kuperman, 2015). Señalan las autoras que, si bien la investigación didáctica es la manera más importante de construir conocimiento acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, resulta también notable el conocimiento

didáctico producido a través de instancias de desarrollo curricular, ya que les permitió estudiar las aulas en el momento de llevar adelante las secuencias didácticas elaboradas:

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. Por otra parte, dado que formular contenidos es central cuando se diseña un currículo, fue también la primera vez que tuvimos que explicitar cómo concebíamos el objeto de enseñanza y desplegar los contenidos que aspirábamos a enseñar (Lerner en Alegría y Cisternas, 2018, p.104).

Será la intervención de Lerner y su equipo en la política curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires el punto de inflexión que marca el inicio del desarrollo del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje por cuanto la formulación de la letra pública para la enseñanza inicial y primaria propició que un proyecto de investigación se transformara en prescripción para todas las escuelas y sus docentes del distrito faro para el país. Además, nótese que la necesidad de explicitar los aspectos investigativos se produjo en el transcurso del desarrollo curricular por lo que claramente estamos frente a la emergencia de una invención didáctica a gran escala que impactará casi inmediatamente en el mercado editorial educativo. En ese sentido, entonces, resulta importante referirnos al trabajo en que Lerner da cuenta de este proceso de estructuración curricular en términos de de Alba (1991) y de los ejes que se consolidarán a partir de entonces en la didáctica específica, cada vez más alejada de la didáctica de la lengua dentro de la que entonces la autora se inscribía¹³⁷.

En ese artículo Lerner (1998) comienza señalando algunas cuestiones que considera deben tenerse en cuenta frente a la problemática que enfrentan quienes realizan los cambios curriculares: en primer lugar, saber que los problemas curriculares son principalmente didácticos y le corresponde a la didáctica de la lengua definirlos,

¹³⁷ El artículo cuenta con dos versiones: en 1998 aparece publicado en la revista de la Asociación Internacional de la Lectura, *Textos en Contexto*: se trata del texto de conferencia inaugural del Primer Congreso Regional Lectura y Vida realizado en Buenos Aires entre el 29 y el 31 de mayo de 1997 bajo el tema La escuela y la formación de lectores y escritores. Posteriormente se publicó en el año 2001 como capítulo del libro de amplia circulación *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, editado por el Fondo de Cultura Económica en la colección Espacios de Lectura. En esta tesis seguimos la primera versión,

aunque eso no significa dejar de reconocer el aporte de la psicología o de la lingüística, pero no son los campos decisivos a la hora de resolver, justamente, los mencionados cambios. En segundo lugar, la transformación didáctica debe considerar las características que asumen las instituciones a las que va dirigida para poder articular la propuesta didáctica y las presiones propias de la institución inherentes a ella “porque derivan de la función social que le ha sido asignada” (p. 9). En tercer lugar, señala que el principal problema didáctico que hay que enfrentar es el de la preservación del “sentido del saber a ser enseñado” desde el objeto del conocimiento y desde la perspectiva del sujeto que tiene que reconstruir el saber. Entendemos que es este tercer punto el que presenta la novedad de la estructuración curricular: el ingreso en el centro de la escena del *sujeto epistémico que reconstruye el conocimiento sobre el sistema de la lengua* y el cambio de objeto de enseñanza cuyo sentido debe preservarse. Más adelante señala la autora que el problema de la *transposición didáctica* consiste “en lograr que el objeto de enseñanza presentado en la escuela se asemeje efectivamente al saber o a la práctica social de los cuales se intenta que los alumnos se apropien” garantizando cierta fidelidad “a la forma en que funcionan socialmente fuera de la escuela” (p.10). Estas últimas consideraciones constituyen un núcleo de sentido dentro del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje que perdura hasta el presente: sitúa por primera vez en el discurso pedagógico oficial como objeto de la didáctica específica “las prácticas sociales de referencia” a las que diferencia, pero pone en pie de igualdad junto con los saberes como objeto posible de enseñanza. Por otra parte, señala que se debe garantizar que ese conocimiento tiene que ser fiel a su existencia por fuera de la escuela. Esto último se divulgará y se afianzará en documentos curriculares, documentos de apoyo y capacitaciones docentes como el trabajo “con textos reales” donde “reales” se refiere a tal cual como circulan socialmente¹³⁸. Por otra parte, el introducir la enseñanza de las prácticas (todavía no en la fórmula “prácticas del

¹³⁸ Presentamos tan solo algunos ejemplos: en *La lectura en el nivel inicial: serie documentos de apoyo para la capacitación* coordinado por Ana Malajovich y con autoría de Margarita Holzwarth y Adriana Bello se indica “prácticas con textos reales en contextos también reales de comunicación” (DGCyE, 2008, p.10); en el documento de la Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante, DGECE) *Evaluación de Finalización de Nivel Primario (2012-2013) Modelos de Evaluación*, que cuenta con la “lectura crítica” de Jimena Dib se señala: “Se prioriza la inclusión de textos reales, si bien los académicos y sociales admiten adaptaciones” (p.8); en DCPBA (2007) para Segundo Ciclo se señala que “la escuela primaria plantea como objeto de enseñanza en el área el dominio del lenguaje en el marco de situaciones sociales reales” (p.95); “evaluación de desempeño (performance assessment) brindará oportunidades al niño para que use la lengua con propósitos reales en situaciones de la vida real” (p.348).

lenguaje” como se afianzará años más tarde) introduce también un problema conceptual tal como lo señala Cuesta (2015):

Si hiciéramos un somero repaso de distintos autores que suelen ser citados a la hora de definir el concepto de prácticas como modo de abordaje de distintas realidades sociales, no solo en lo concerniente a la enseñanza, la lectura o la escritura, ya sea Michel de Certeau (2000), Roger Chartier (1995; 1998; 1999) o Pierre Bourdieu (1990; 1991; 2001), nos recordarían que refiere a acciones sociales que ya ocurren, y que vienen ocurriendo a lo largo de la historia de las distintas sociedades y culturas. Importa esta primera y básica distinción ya que la fórmula *enseñar las prácticas* orienta la interpretación hacia acciones que no ocurrirían, que no serían realizadas por los estudiantes, y por ello deberían ser enseñadas. No obstante, las prácticas, resulta un modo de circunscribir para su estudio ni más ni menos que acciones sociales históricamente reproducidas, pero que al mismo tiempo muestran sus cambios y variaciones (Cuesta, 2015, p.25).

De esta manera, Cuesta advierte sobre la dificultad conceptual que conlleva pensar en “enseñar prácticas”, en este caso, de lectura y escritura o del lenguaje porque desde las ciencias sociales las prácticas refieren a acciones sociales producidas y reproducidas, son acciones sociales que *significan*, que condensan sentidos tramitados en contextos concretos que no pueden extrapolarse y seguir siendo las mismas en tanto son el resultado complejo de procesos históricos y culturales que los sujetos en una situación social determinada actualizan produciendo, justamente, cambios y variaciones. Por otra parte, queremos agregar que la pretensión de enseñar prácticas sociales resguardando el sentido propio de cada una de ellas implica ignorar la variabilidad social de los sujetos que las producen e ignorar, también, que la escuela es una institución social que en tanto tal conserva, reproduce, cambia y produce sus propias prácticas sociales que poseen sentido y valor para quienes la hacen cotidianamente. Es decir, leer un periódico y después escribir noticias para un diario mural es una práctica escolar, no replica la acción social de un colectivo profesional como es el de los periodistas ni crea una noticia periodística genuina porque conserve algunos rasgos del tipo textual. Por otra parte, y señalando también a la necesidad de que la escuela tome en consideración ciertas *prácticas sociales de referencia* podemos encontrar una forma diferente de entenderlas en Bronckart (2007) para quien esas prácticas sociales se encarnan en textos que sí pueden estudiarse, no son las prácticas en sí las que se enseñan o se resguardan fielmente, sino el producto de ellas desgajado de su circulación social efectiva. Entonces, desde esta estructuración curricular que formula Lerner (1998) se está proponiendo un imposible: tomar como práctica de lectura y escritura

real en cuanto referirían a las prácticas sociales de referencia de las cuales se resguarda el sentido de escrituras y lecturas escolares, inscriptas en una práctica social específica que no reproduce ningún “afuera” sino que posee su propio sentido práctico (Bourdieu, 1991). Por otra parte, plantea Lerner el problema de la enseñanza de esas prácticas a un niño que construye el conocimiento a partir de sus saberes previos para que sea capaz de otorgarle un “sentido personal” a ese saber, para “constituirse en participante activo de esa práctica” (p.11). Nuevamente aquí aparece y se refuerza el problema conceptual señalado: si la práctica es social ¿cómo podría el niño ser participante activo de una práctica desgajada de su lugar de circulación social? ¿Cómo se entiende la relación entre individuo “saberes previos” y “sentido personal” que a través de esas operaciones de construcción psicogenética se vuelva “participante activo” de una práctica social no escolar? Es decir, dentro de la invención didáctica que se propone y se sostiene en la estructuración curricular, según lo señala su autora principal, se parte de unos problemas epistemológicos que parecen no resolverse desde el ensamble de teorías cognitivas y teorías sociales.

Lerner (1998) se posiciona en contra del espíritu de época-plena reforma de la LFE (1993) y los CBC (1995) que instituían al enfoque comunicativo cruzado con contenidos devenidos de teorías lingüísticas particularmente textualistas. Así, argumenta que estos saberes contienen algo valorable que consiste en proveer esquemas seguros, útiles para ser empleados en diversas ocasiones. No obstante, advierte sobre los peligros que conlleva la simplificación y cristalización del conocimiento, además de sostener que se corre el riesgo de, una vez más, sustituir el objeto de enseñanza, pues no son pertinentes para formar lectores y escritores. Ahora bien, a la hora de explicar de qué se trataría este claro objeto de enseñanza, señala:

Ahora bien, definir como objeto de enseñanza las prácticas sociales de lectura y de escritura supone poner énfasis en los propósitos de la lectura y la escritura en distintas situaciones-es decir, en las razones que llevan a la gente a leer y a escribir- en las maneras de leer, en todo lo que hacen los lectores y escritores, en las relaciones que lectores y escritores mantienen entre sí con respecto a los textos. Los textos, por supuesto, están incluidos también en esas prácticas y por consiguiente, resultan pertinentes todos los saberes vinculados con ellos que nos ha aportado la lingüística textual, pero están allí no como el eje fundamental de la enseñanza, sino-si se me permite la imagen de gramática oracional-como el objeto directo de las acciones de leer y escribir. Sostener que el objeto de enseñanza se construye tomando como referencia fundamental la práctica social de lectura y de escritura supone, entonces, incluir los textos pero no reducir el objeto de enseñanza a ellos (Lerner, 1998, p.16).

Nótese que al referirse a los *lectores* y *escritores*, a la *lectura* y la *escritura* no se reconoce ninguna lengua en particular en la que se lea y escriba, de manera tal que esos *nuevos objetos de enseñanza* se enuncian a partir del borramiento de las especificidades nacionales y locales. Esto es que las prácticas sociales de lectura y escritura en tanto textos existirían en forma universal sin que las características morfosintácticas y normativas tengan incidencia en su semántica, por ejemplo. Este lector y escritor no se encuentra descrito en ningún momento, resulta una abstracción elusiva que en su universalidad permite la *multiacentualidad* que señalaba Voloshinov (1979), es decir, que sea llenado de sentido por grupos diversos de distinta manera: no habría así saberes en la disciplina escolar localizados, sino generales propios de una mente epistémica que construye un saber sobre un objeto natural sin variación social ni cultural. En este fragmento antes citado, además, Lerner anticipa lo que dirá más adelante y que se encontrará prescripto en los diseños curriculares de la jurisdicción y posteriormente conformará el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje en la provincia de Buenos Aires: las prácticas sociales de referencia no son solo los textos, sino “todo lo que hacen los lectores y los escritores” (Lerner, 1998, p. 15) en torno a ellos. Se pasa así sutilmente de un concepto social, *prácticas*, a un concepto lingüístico, *textos*, y de allí a conductas observables: lo que *hacen* los lectores y escritores. Todo ello, además, se justifica desde la concepción de un sujeto epistémico que *reconstruye los objetos de conocimiento* para poder apropiárselos. Así prácticas como concepto de las ciencias sociales, textos como concepto de la lingüística, conductas observables como concepto de la psicología experimental y reconstrucción mediante procesos de asimilación, acomodación y equilibración de la epistemología genética conforman un complejo y contradictorio entramado que debe resolverse didácticamente en el diseño curricular *innovador* destinado a una gran cantidad de sujetos que hacen el día a día de las escuelas del distrito. Además, estos conceptos que se encuentran sustentando las propuestas didácticas también son prescriptivos. En consecuencia, el maestro, debe dominar una gran cantidad de conceptos provenientes de un proyecto de investigación del grupo de expertos en psicogénesis de la lectura y la escritura que no resultan sencillos de ensamblarse para a partir de allí poder intervenir en las aulas.

Señala Lerner (1998) que todo proceso de estructuración curricular conlleva operaciones de selección y jerarquización de contenidos: decidir qué se enseña implica al mismo tiempo decidir qué no. En el mismo párrafo ya citado avanza realizando

operaciones discursivas de gran audacia: señala que tradicionalmente la enseñanza de la lengua privilegió aspectos descriptivos y normativos y que las prácticas de lectura y escritura han estado prácticamente ausentes del currículum¹³⁹, pero avanza aún más en sus afirmaciones taxativas: “los efectos de esta ausencia son evidentes: la reproducción de las desigualdades sociales relacionadas con el dominio de la lectura y la escritura” (p.16), es decir, la responsabilidad de las desigualdades sociales recae sobre la enseñanza de la gramática y la normativa. Nos parece, por lo menos, una acusación grave y de base simplista. En la argumentación que prosigue señala que quienes llegan a ser verdaderos “practicantes” de la lectura y la escritura son aquellos que se encuentran inmersos en prácticas letradas en sus hogares y, entonces, resulta crucial que se desarrollen investigaciones que permitan definir cuáles son las mejores condiciones didácticas para incorporar a todos en esas prácticas sociales (p.17). Ahora bien, para poder definir cuáles serían esas condiciones didácticas, decide en el artículo profundizar en esta invención del nuevo objeto de enseñanza que tiene como horizonte “las prácticas sociales de lectura y escritura”, nuevamente, ya no se trata de un saber de una disciplina de referencia, sino de unas prácticas equiparables a conductas en torno a los textos que debe ser reconstruido por el niño, en tanto sujeto epistémico, inmerso en un contexto lleno de objetos de la cultura letrada (pp.17-22). La audacia inventiva curricular que presenta Lerner consiste en evidenciar un gran desconocimiento acerca de qué se trata ese objeto de referencia y, todavía así, plantear su centralidad para el sistema educativo. Luego de señalar que entre las prácticas sociales de lectura y escritura y los temas trabajados por la lingüística existe una gran distancia, la autora indica que:

...si bien no nos suministran un objeto de referencia directo en base al cual delinear el objeto de enseñanza hacen un aporte decisivo en la conceptualización de las prácticas y permiten así explicitar algunos de los contenidos que deben estar en juego en el aula: las estrategias puestas en acción por lectores, la relación entre propósitos y modalidades de lectura, las operaciones involucradas en la escritura, los problemas que se plantean al escribir y los recursos lingüísticos que contribuyen a resolverlos...Sin embargo, esto no es suficiente. Mucha investigación queda por hacer para tener un conocimiento confiable y

¹³⁹ Notemos aquí una afirmación rápida y taxativa que contradice lo que hemos relevado y analizado a propósito de la historia de la disciplina lengua y literatura en la educación primaria con los aportes de la sociogénesis de las disciplinas escolares. Quizás si se hubiera detenido a explicar de qué lectura y de qué escritura está hablando esa contradicción no existiría, pero nuevamente, son *los sentidos universales de lectura y escritura* los que se hacen presentes.

riguroso del funcionamiento de la lectura y la escritura en tanto prácticas sociales (Lerner, 1998, p.18).

En primer lugar, es importante observar que no parecen ser estudios lingüísticos en sentido amplio a los que refiere, sino más bien a las corrientes cognitivistas de la psicolingüística. Aunque no las nombra podemos deducir que, debido al cuantioso desarrollo de esta perspectiva curricular en Buenos Aires y a las teorías que recuperan en los diseños curriculares y que se encuentran permeando las propuestas didácticas, se trataría de las teorías de *la escritura como proceso cognitivo* (Hayes y Flower, 1996), *la teoría transaccional de la lectura* (Rosenblatt, 1996)¹⁴⁰ y *la lectura por objetivos* (Solé, 1992). Esto nos revela que en la construcción central de la innovación curricular priman las teorías de orden psicológico, y no social. Resulta muy interesante el reconocimiento que realiza la especialista al señalar que no poseen “un conocimiento confiable y riguroso del funcionamiento de la lectura y la escritura en tanto prácticas sociales”, igualmente el cambio de objeto no se detiene porque se sortea la dificultad al “recurrir a un análisis intuitivo y no tan riguroso como sería deseable en algunos aspectos de las prácticas, de los quehaceres de lectores y escritores” (Lerner, 1998, p.18). En segundo lugar, entonces, se trata de una invención curricular que se sustenta en bases teóricas endebles -principalmente psicológicas-, pues en última instancia postula que se trata de “prácticas sociales” las que van a prescribirse a partir de “análisis intuitivos y no tan rigurosos”. Esta “intuición” y “falta rigurosidad” conlleva a enunciar a “las prácticas sociales” como “quehaceres”, un concepto de invención de la autora que no se refrenda en ninguna perspectiva teórico cultural y que se emparenta con otros enunciados de época que mencionamos en capítulos precedentes y que aquí se omiten como referencia: el *saber hacer* del Informe Delors (1997) y sus continuadores. Entonces, en tercer lugar, nos encontramos con que las “prácticas sociales” no solamente se encuentran fundamentadas en teorías cognitivas de la lectura y la escritura, sino que también en lineamientos de los organismos internacionales, es decir, se trata de políticas educativas persuasivas en cuanto participan de un fuerte entramado de divulgación internacional que no requiere de aval científico, sino de la creación de un consenso político. El armado conceptual que les permite avanzar se nutre de “los estudios existentes” en los que se selecciona a la historia de la lectura inscripta dentro

¹⁴⁰ (Hayes y Flower, 1996) y (Rosenblatt, 1996) fueron publicados en el mismo número de la revista *Textos en Contexto* de la Asociación Internacional de Lectura y se encuentran prologados por María Elena Rodríguez.

de la historia cultural; entendemos que toman de autores como Petrucci (1997) y Cavallo y Chartier (1997)-aunque no lo indiquen- conceptos como *lectura intensiva-extensiva, privada-pública* para caracterizar a “las prácticas sociales de lectura actuales”. Al preguntarse por ellas, la autora responde que “aunque el análisis no alcance el rigor necesario para la definición didáctica requerida (...) lo predominante es la práctica extensiva (...) pero que las prácticas intensivas están lejos de haber desaparecido” (Lerner, 1998, p.19). También de la psicología cognitiva de Olson (1999) toma los fundamentos para construir el concepto didáctico de “comunidad de lectores” en tanto este señala que el dominio de la escritura es a la vez cognitivo y social, porque al leer o al escribir se participa de una “comunidad textual”, es decir de un grupo que posee la misma forma de leer y entender un corpus de textos: en esa comunidad se aprende a discriminar cuáles textos son valiosos de los que no, qué interpretaciones son consideradas legítimas e ilegítimas, entre otras operaciones. Estas consideraciones teóricas serán tramitadas, según expresa la autora, hacia el interior de la didáctica del nuevo objeto de enseñanza como *quehaceres del escritor y del lector*: “comentar a otro lo que se está leyendo, recomendar lo que se considera valioso, discutir diversas interpretaciones de una misma obra, intercambiar ideas sobre las relaciones entre diferentes obras y autores” (Lerner, 1998, p.20). De esta manera, se verán enunciados los contenidos en los diseños curriculares prescriptivos, es decir, como una serie de acciones en torno a los textos. El objetivo didáctico de este dispositivo curricular es “que todos los alumnos lleguen a ser miembros activos de una comunidad de lectores y escritores” (p.21) por lo que la escuela debe constituirse también como tal. La fundamentación general acerca de las prácticas sociales de referencia cuyo sentido en tanto transposición didáctica hay que resguardar parece darse de bruces frente a la función social histórica de la escuela que transforma todos los objetos sociales en objetos de enseñanza; para salvar esta situación conflictiva Lerner propone crear “una ficción”:

...se trata de construir condiciones didácticas favorables para la supervivencia de esas prácticas, de poner en escena situaciones que concilien los propósitos didácticos con los propósitos sociales que llevan a leer y a escribir, de tratar a los alumnos como lectores plenos para que ellos puedan comenzar a actuar como tales a pesar de ser alumnos... (Lerner, 1998, p.22).

Hay varias cuestiones aquí que resulta necesario desanudar: según parece señalar la autora, ser “lector pleno” es lo contrario de ser alumno, es decir, en principio, esa

ficción que propone establecer se realiza con el costo de la negativización de la cultura escolar. Entonces, esta reforma irrumpe modificando la relación entre currículum y comunidad escolar. Por otra parte, si se indica que para que “sobrevivan” las prácticas sociales es necesario montar una ficción de que la escuela no es escuela y que los alumnos no son alumnos, se está desconociendo la lógica de las prácticas sociales como señalamos anteriormente, esa lógica que nos señala que las instituciones sociales tienen sus propios repertorios lingüísticos, fraseológicos, textuales y formas de tramitarlos que le dan sentido hacia su interior donde los agentes saben jugar el juego, convocados por una misma *illusio* compartida en términos de Bourdieu (2008). Con lo anterior, buscamos observar que la insistencia en preservar las prácticas de lectura y escritura, en tanto relaciones sociales tal como funcionan en sus lugares genuinos de significación, claramente resulta imposible dado lo que las mismas prácticas sociales son. Entonces, no sólo se desconocen en profundidad las prácticas sociales que se proponen como objeto de enseñanza, sino que además se insiste en ignorar que la escuela tiene sus propias lógicas que no pueden ser engañadas sin más trámite que montar una ficción hecha de condiciones didácticas que lograrían situarse por encima de las lógicas que configuran cada campo social.

Para que esto sea posible y las prácticas preserven su sentido social, Lerner (1998) propone como eje central de la ficción el desarrollo de proyectos de lectura y escritura orientados hacia un propósito compartido por el grupo que los lleva adelante. La autora pasa revista por algunas de las dificultades que se enfrentan a la hora de transponer las prácticas de referencia como objeto de enseñanza, centrándose en “tres quehaceres que todo lector pone en acción en la práctica social” (p.22). En primer lugar, los lectores suelen elegir qué, cómo, dónde y cuándo leer; esto en la escuela resulta dificultoso por la misión que posee de enseñar a leer y a escribir. Entonces, necesariamente se plantea una selección de lecturas que dejan de lado la posibilidad de que los niños se desarrollen como *lectores autónomos*. Una de las maneras de resolver este conflicto consiste en lograr que los niños se impliquen en los proyectos, que estos lleguen *a tener sentido* para ellos de manera que la obligatoriedad pase a ser electiva. Otra de las maneras es proponer actividades permanentes en las que ellos puedan seleccionar cuáles proyectos desean realizar de manera que se priorice la lectura extensiva sobre la intensiva. El segundo quehacer del lector que propone Lerner consiste en el *autocontrol o autoevaluación* de la lectura y, para llevarlo a cabo, propone no renunciar a la evaluación del docente, pero sí abrir espacios para devolver el

control de la lectura a los niños en pos de que puedan generar sus propias estrategias de verificación de la comprensión. El tercer quehacer se vincula fuertemente con el anterior y refiere a *poder leer textos de mayor complejidad o difíciles* para lo que indica:

... profundizar en el estudio de las intervenciones del maestro que resulten más productivas(...) hay que precisar mejor cómo conviene distribuir la incertidumbre entre maestro y los alumnos con respecto a la construcción de sentido de los textos; en qué momento brindar información y en qué momento no brindarla y devolver el problema a los chicos incitándolos a buscar ellos mismos las respuestas a las preguntas que se están haciendo...Se trata de explicitar cómo se materializa en el caso particular de la lectura de textos difíciles ese criterio general según el cual, para que un contenido tenga sentido desde la perspectiva de los niños, es necesario que sea interpretable a partir de sus conocimientos previos y que, simultáneamente, represente un desafío para ellos y exija la construcción de un nuevo conocimiento (Lerner, 1998, p.29).

Entonces, la invención curricular que se inició a mediados de la década del '90 en la Ciudad de Buenos Aires resulta audaz y temeraria: cambia el objeto de enseñanza lengua por prácticas sociales de referencia que se encarnan en quehaceres del lector y del escritor al mismo tiempo en que se declara desconocer con la profundidad y rigurosidad -que requeriría semejante operación sobre todas las escuelas de enseñanza primaria e inicial- de qué se tratan esas prácticas, qué características asumen para poder realizar efectivamente una auténtica transposición didáctica. Por otro lado, el mismo concepto que se propone de prácticas sociales de lectura y escritura resulta difícil de comprender, ya que mientras se insiste en la necesidad de preservar su sentido al mismo tiempo se afirma con claridad que esto sólo es posible bajo la creación de una ficción. Por otra parte, las definiciones en cuestión se posicionan en contra de la cultura escolar (la disciplina y las formas de tramitar los objetos hacia el interior de la escuela, denominando "presiones" a las características propias de esa institución social), aunque se pretende escolarizar saberes sociales difícilmente escolarizables, por lo menos, en los términos difusos e inseguros en que se los presenta. Vemos más adelante, cuando abordamos el caso de la provincia de Buenos Aires en la segunda parte de esta tesis, cómo a estas confusiones y dificultades se van sumando otras como las formas enunciativas que asume el texto de prescripción.

Respecto del estatuto epistemológico de los objetos de enseñanza de la psicogénesis recurrimos a las reflexiones de Jorge Enrique Vaca Uribe (2020 [1999]) investigador mexicano enrolado en el constructivismo piagetiano y que toma distancia de la psicogénesis de la lectura y escritura particularmente de producción argentina. Nos

permitimos citarlo extensamente debido a que es una de las pocas voces en nuestro continente que expone con claridad los motivos de su distanciamiento epistemológico con este enfoque. Luego de reseñar algunos aspectos centrales de la epistemología genética, el autor señala:

Quien hable de constructivismo en un sentido piagetiano ha de ser capaz de describir estructuras o, al menos, estados más o menos estables de conocimiento, pero también ha de mostrar su génesis, es decir, su evolución por reestructuración o reabsorción de determinadas estructuras en otras más amplias; asimismo, deberá ser capaz de precisar, de acuerdo con un estado descrito de conocimiento, qué elementos del medio serían teóricamente no asimilables o perturbadores en un sistema; también tendría que describir con cierta precisión el objeto de conocimiento a cuya construcción se refiere, así como los estados intermedios de evolución entre el no saber y el saber más refinado en la comprensión de un objeto (Vaca Uribe, 2020 [1999], p.76).

Si tomamos la perspectiva de este autor y creemos en las palabras de Lerner (1998), tenemos que arribar a la conclusión de que el enfoque que propone el cambio del objeto de enseñanza *lengua por prácticas sociales de la lectura y la escritura* no estaría cumpliendo con los requisitos mínimos para ajustarse al constructivismo piagetiano, en cuanto perspectiva originaria. Asimismo, el autor explica más adelante que resulta difícil hablar de constructivismo en educación sin conocer el proceso de construcción del objeto -que sólo aparece bien descrito por Ferreiro y Teberosky (1979) hasta que el niño alcanza el nivel alfabético-. Por ello, considera que habría que denominarlas “actividades didácticas de inspiración constructivista”, pero no constructivistas en un sentido estricto. Añade que tampoco existe una descripción acabada de cómo se pasa de un nivel a otro, entre otros conocimientos del proceso psicogenético que se debería dominar para proponer una didáctica constructivista:

...tampoco conocemos los vínculos entre la evolución de la interpretación de una oración escrita y la evolución de la escritura de palabras o la de la interpretación inicial de textos acompañados de un contexto icónico. Es más, no conocemos bien la relación entre los niveles de escritura de palabras y los niveles de escritura de una oración; mucho menos de las nociones que los niños tienen acerca de la función de la escritura y de las características propias de los textos escritos y su diversidad (Vaca Uribe, 2020 [1999], p.81).

Así como nosotros nos referimos a determinado texto de Lerner, el autor recurre a otro *La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición* (Lerner, 1996b) en que nuevamente la autora reconoce desconocer aspectos centrales de

la psicogénesis más allá de la apropiación del sistema de escritura correspondiente a la alfabetización inicial (Lerner, 1996b, p.104 en Vaca Uribe, 2020, p.80).¹⁴¹

El texto reseñado de Lerner presenta el cambio de objeto y las características generales que asume el enfoque psicogenético en sus versiones didácticas más avanzadas. Comentamos brevemente ahora el trabajo de Ana María Kaufman (2007), ya que como dijimos antes, resulta central en la formación docente para la educación primaria en la provincia de Buenos Aires como pudimos recabar en nuestro trabajo de campo. *Leer y escribir: el día a día en las aulas* es el resultado de la transformación de una serie de módulos de circulación interna para la capacitación de docentes que formaban parte del Proyecto Escuelas del Futuro coordinado por la Universidad de San Andrés y financiado por diversas fundaciones: Bunge y Born, Cepas Argentinas, Ethos, Familia Galperín y Fundación por Pilar.¹⁴² Consta de nueve capítulos: los dos primeros

¹⁴¹ “Cuando los niños se están apropiando del sistema de escritura, los intercambios más enriquecedores se producen entre sujetos que están en niveles diferentes pero cercanos del proceso constructivo [...] Esta conclusión es indudablemente válida para la primera etapa de la alfabetización y para las situaciones de escritura, pero no puede aplicarse directamente a otras etapas y situaciones. La dificultad obedece a diversas razones: en primer lugar, no se han definido “niveles de conceptualización” posteriores a la apropiación del sistema de escritura [*sic!*] —quizás no existan o existan sólo en relación con aspectos muy puntuales como la construcción de la ortografía de la palabra o de la puntuación, pero no en relación con cuestiones tales como la coherencia y la cohesión del texto...—; en segundo lugar, los pasos que dan los niños como productores mientras se están apropiando de la alfabetización del sistema son mucho mejor conocidos que los que dan como lectores; por último, es necesario que la investigación didáctica estudie más rigurosamente cuáles son las condiciones que hacen posible generar interacciones productivas tanto en las situaciones de escritura posteriores a la apropiación del sistema como en las situaciones de lectura, de tal modo que sea posible formular situaciones válidas para las actividades de lectura y escritura a lo largo de toda la escolaridad (Lerner, 1996, p. 104). (El destacado es un comentario del autor)”.

¹⁴²El libro no otorga más datos acerca del proyecto, pero podemos leer en la página web de la Fundación Diario La Nación que se encontraban involucrados un:
“-Equipo de 20 profesionales: Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Nivel Inicial, Gestión, Inglés, Informática, Música, Psicología educacional.
-Personal directivo y docente de las siguientes escuelas: Escuela Santo Domingo Savio, Centro Cultural San Rafael, Instituto San Pedro Claver, EGB 25 Mariquita Sánchez de Thompson, EGB 25 Sargento Juan Bautista Cabral, EGB 20 Gabriela Mistral, Ep N°26 Brigadier Gral. Juan Martín de Pueyrredón”
Recuperado de <http://premio.fundacionlanacion.org.ar/2007/2007practic/080.php> [Última consulta: 19/07/2020]. También encontramos datos en el mismo sentido publicados el 5 de julio de 2004 por la prensa institucional de la Universidad Nacional de Cuyo; por lo que se indica allí, el proyecto se habría iniciado en el año 2000: “La Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés, que dirige la doctora Silvina Gvirtz, inició hace cuatro años el Proyecto Escuelas del Futuro (PEF), que hoy se desarrolla en cuatro establecimientos de enseñanza inicial, básica y polimodal de la zona norte del conurbano. La experiencia beneficia a más de 2900 alumnos y 180 docentes de las escuelas parroquiales Santo Domingo Savio, de San Isidro, y San Pedro Claver, de El Talar; el colegio Centro Cultural San Rafael, de Virreyes, y la Escuela N° 25 (estatal), del barrio La Cava, de San Isidro, con resultados que se pueden mensurar. ‘Nosotros somos como un andamio: ayudamos a que las cosas mejoren y a dejar la capacidad instalada. Pero la que mejora es la escuela’, resumió la doctora Gvirtz, al explicar el efecto de estrategias integradoras que tienen en cuenta la diversidad y características de cada institución. El desafío, dijo, es lograr que cuando la universidad y su equipo se retiren, la escuela pueda funcionar sola”. Recuperado de <http://www.uncuyo.edu.ar/prensa/04-07-la-nacion-la-universidad-al-rescate-del-secundario> [Última consulta: 19/07/2020].

se centran en cuestiones conceptuales referidas al objeto de enseñanza y a la explicación del proceso de alfabetización desde el enfoque de la psicogénesis; el capítulo tres se dedica a presentar cómo se organiza la enseñanza (actividades habituales, proyectos, secuencias) y en los capítulos posteriores –del cuarto al octavo- se desarrolla cada una de las modalidades organizativas con ejemplos tomados de la experiencia. El capítulo noveno cierra el libro con la evaluación. Entendemos que esta disposición permite el despliegue de todos los aspectos involucrados en el enfoque y, es por ello, que resulta de utilidad para los formadores que encuentran en un solo texto la explicación de la compleja trama didáctica a llevar adelante en las aulas de la provincia de Buenos Aires.

Si el texto de Lerner (1998) postulaba como problemas a enfrentar la cultura escolar y la disciplina lengua y literatura en cuanto responsables de difíciles negociaciones que ponían en riesgo las prácticas sociales de lectura y escritura como orientación curricular, el libro de Kaufman (2007) arremete directamente contra los saberes docentes del colectivo profesional de una manera taxativa: el problema parece radicar no solamente en la institución escolar y en la didáctica de la lengua sino, principalmente, en los docentes: la Introducción inicia con dos epígrafes (Epicteto y Nemirovsky) que sostienen como problemático que se aprenda sobre algo que ya se cree saber y continúa enfatizando esta gran dificultad con la que se enfrenta el enfoque:

Tenemos plena conciencia de que es difícil que alguien se plantee la posibilidad de abandonar una manera de enseñar si considera que su quehacer es exitoso. En este texto vamos a proponer a los maestros el desafío de revisar su propia mirada acerca de la alfabetización de sus alumnos, es decir, acerca de la enseñanza y del aprendizaje de la lectura y la escritura (...) No obstante, es verdad que nos resultó difícil lograr que algunos docentes modificaran su accionar en el aula porque no sólo los maestros, sino también la mayor parte de los adultos, independientemente de la profesión a la que se dediquen creen saber cómo se enseña a leer y a escribir (Kaufman, 2007, pp. 11-12).

En definitiva, ni la escuela como institución, ni los docentes, ni los padres poseen un saber genuino que les permita enseñar a los niños a leer y escribir. Más allá de que el enfoque venía desarrollándose desde la década del '80, será en la del '90 cuando su ingreso como voz oficial curricular en la Ciudad de Buenos Aires habilitará su despliegue y consolidación como saber prestigioso acerca de la alfabetización, de la lectura y la escritura. Década, además, en la que se insistió fuertemente en la desprofesionalización de los docentes, en la necesidad de reconvertirse y de desechar conocimientos históricos escolares considerados obsoletos. Así, se dio el ingreso de

multitud de teorías psicológicas y lingüísticas que a manera de aluvión se presentaban a los docentes en ejercicio como una muestra cabal de todo lo que ignoraban, por lo que sus trabajos se encontraban en riesgo y debían reconvertirse tras asumir su gran ignorancia para el nuevo mundo globalizado post caída del Muro de Berlín. Es decir, unipolar en el que los organismos internacionales despliegan como ideal educativo a un “ciudadano competente” con el borramiento de las singularidades históricas, culturales y sociales como lo señala Sawaya (2016) y ya explicamos en capítulos anteriores. Es necesario, entonces, para mensurar el alcance de estas afirmaciones tener presente el contexto de política educativa general de la LFE (1993), su irrupción “iconoclasta” y de presión sobre los docentes conminados a reconvertirse bajo temor de sufrir pérdidas laborales: insertas así en ese “vasto rumor social” (Angenot, 2010)¹⁴³ las voces de las expertas del enfoque afirman que los docentes no saben, sino que creen saber.

Luego de esa gran operación de desestabilización de los saberes docentes, Kaufman (2007) pasa a explicar los tópicos del nuevo régimen de verdad con los que interpela a los maestros promoviendo identificaciones: las prácticas sociales de lectura y escritura, el sistema de escritura, el lenguaje escrito y la reflexión sobre la lengua, saberes organizados en situaciones de lectura y escritura ofrecidas a niños que, en tanto sujetos epistémicos, deben construir a la manera de la psicogénesis el conocimiento sobre estos objetos. Para ello, el docente debe dejar de lado su posición de enseñante y propiciar el desarrollo de las hipótesis infantiles mediante oportunidades en procura de que los niños se enfrenten a conflictos cognitivos a través de la organización de actividades habituales, proyectos institucionales, proyectos de producción de textos en el aula, secuencias didácticas de lectura, de reflexión y sistematización. Es decir, se trata de toda una ingeniería didáctica asentada sobre los conocimientos “insuficientes y poco rigurosos” (Cfr. Lerner, 1998) que las expertas tienen sobre las características de las prácticas sociales de lectura y escritura. En tanto libro didáctico de divulgación, la autora ofrece una serie de eslóganes que conforman un repertorio fraseológico que puede considerarse como parte del “santo y seña” del docente psicogenético: ; “leer no

¹⁴³ Como señalamos en los apartados precedentes, Marc Angenot (2010) caracteriza la hegemonía discursiva en medio de “la totalidad de la producción social de sentido” a la que equipara con un “vasto rumor” que atraviesa todas las prácticas sociales “donde se encuentran los lugares comunes de la conversación” (p.22). Entendemos que la LFE tuvo un gran impacto en la organización del trabajo docente y parte de ese impacto se encontraba en la conculcación cotidiana de los saberes propios de la cultura escolar con la implantación de los CBC y la necesidad del *reciclaje*, es decir, de reválida de la legitimidad del cuerpo docente con la aceptación de los nuevos contenidos. Esta inflexión del discurso social en el cotidiano escolar constituía “un vasto rumor” cargado de sentidos amenazantes de la estabilidad laboral

es deletrear un texto, sino construir significado”; “leer es adentrarse en otros mundos posibles”; “es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita”; “recuperar el placer de la lectura” y el más repetido a lo largo de todo el libro, “se aprende a escribir escribiendo y a leer, leyendo”¹⁴⁴ [textos, cuentos, noticias, informes, textos extensos y complejos, etc.] (Kaufman, 2007, pp.14-15; pp. 73-74, entre otras páginas).

Observamos anteriormente que la influencia del enfoque psicogenético es continental, particularmente fuerte en los países de habla hispana, pero, agregamos ahora, también con fuerte influencia en el habla portuguesa como es el caso de Brasil (Perla, 2020). Nos permitimos referirnos al trabajo de Fonseca de Carvalho (2001) quien sitúa esta serie de enunciados propios del enfoque psicogenético¹⁴⁵ como un conjunto de expresiones, figuras retóricas y frases efectistas cuya reproducción genera un aparente consenso, cuya función no busca elucidar, sino persuadir en tanto simbolizan la adhesión a opciones pedagógicas y pasan a ser considerados un programa de acción. Señala el autor que los *eslóganes educacionales* pueden cumplir un doble papel de vehiculizar algunos aspectos de una concepción teórica y de divulgar algunos principios prácticos; en ese sentido, Perla (2017) explica la importancia que adquieren como “retórica democrática” que cohesionaría a quienes no se consideran a sí mismos como conductistas y que políticamente se identifican como progresistas. Asimismo, Dubin (2019) recurre a las definiciones de Fonseca de Carvalho para estudiar los eslóganes educacionales en la llamada formación de lectores respecto de la literatura y, con ello, revela, entre otros sentidos, cómo en el caso de los abonados por la psicogénesis particularmente en documentos de la política pública propugnan conceptualizaciones ligadas a nociones de cultura de clase, es decir, de distinción social. Prosigue Fonseca de Carvalho en relación con los efectos de los eslóganes educacionales:

¹⁴⁴ Vaca Uribe (2020 [1999]) a quien ya citamos es otro de los autores que observa particularmente el carácter de eslogan del *Se aprende a leer leyendo, se aprende a escribir escribiendo*. Dice el autor: Desde hace veinte años se dicen muchas cosas acerca de la evolución de la lectura, cosas que los investigadores debemos revisar urgentemente hoy (Vaca, 1997). Lerner se pregunta: ¿cómo plantear problemas cuando el contenido sobre el cual se está trabajando es la lengua escrita? Su respuesta es: “usando la lengua escrita, leyendo y escribiendo” (Lerner, 1996, p. 99). Esa es una respuesta sólo de inspiración constructivista que nos hace reflexionar en lo que no sabemos (pp. 81-82).

¹⁴⁵ Los autores brasileños refieren al enfoque como “constructivista”; en esta tesis preferimos denominarlo “psicogenético” porque se presta a menos confusiones habida cuenta de la multiplicidad de disciplinas y corrientes que se denominan constructivistas pero que no necesariamente comparten la conceptualización mentalista que el piagetismo le otorga al término; nos referimos a las diversas teorías del constructivismo social (Vigotsky, 1988; Berger y Luckman, 1968; Cook-Gumperz, 1988; Bronckart y Schurmans, 2005).

Así, muchas de las concepciones y de las perspectivas constructivistas, originalmente elaboradas en textos complejos y, a veces, de difícil acceso y comprensión, acabaron por difundirse, de modo amplio, en versiones simplificadas y fórmulas sucintas bajo la forma de eslóganes –o de metáforas como las que analizamos-, cuyo contenido y cuya fuerza expresiva tienen la pretensión de promover la identificación con un posible núcleo fundamental de ideas constructivistas y de sus preceptos prácticos u operacionales (Fonseca de Carvalho, 2001, p.96)¹⁴⁶.

Entonces, parte de la identificación con el programa didáctico psicogenético se alcanza con la difusión de eslóganes que resultan persuasivos y que si bien no indican exactamente cómo puede encarnarse en situaciones cotidianas de enseñanza, permiten ubicarse dentro de una red de docentes e instituciones que comparten el efecto de esa retórica aunque no sea sencillo dilucidar qué prácticas de enseñanza exactamente se encuentran cuando un niño “aprende a escribir, escribiendo” o “se adentra a mundos posibles”. Lo importante es que demarca una línea clara respecto de los métodos sintéticos y analíticos de la tradición escolar al mismo tiempo que considera inexistente el trabajo de escritura de géneros escolares como descripciones, narraciones, cartas y la lectura de textos literarios consagrados, a saber, *Platero y yo* o las selecciones de textos incluidas en los manuales del mercado editorial escolar. El eslogan sirve para cohesionar, para distinguir docentes constructivistas de los conductistas, para reforzar un perfil docente como “facilitador de entornos letrados” donde los niños pueden enfrentarse a textos que les permiten poner en cuestión sus hipótesis, para construir una identificación y demarcar la otredad. Es decir, los docentes formados con este instrumento didáctico-el libro de Kaufman- rápidamente ingresan el discurso psicogenético por la fuerza persuasiva de los eslóganes que se encuentran a lo largo de toda la exposición. Vaca Uribe, a quien nos referimos anteriormente, ensaya otra explicación al uso de eslóganes:

De hecho, lo que conocemos sobre la lectura (y es más o menos el caso de la redacción) es tan poco que la única postura didáctica ante los niños ha sido la de

¹⁴⁶ Traducción de Carolina Cuesta. En el original: “Assim, muitas das concepções e perspectivas construtivistas, originalmente elaborados em textos complexos e, por vezes, de difícil acesso e compreensão, acabaram por se difundir, de modo amplo, em versões simplificadas e fórmulas sucintas na forma de slogans -ou metáforas como as que analisamos-, cujo conteúdo e força expressiva têm a pretensão de promover a identificação com um possível núcleo de ideias construtivistas e seus preceitos práticos ou operacionais”.

que ellos aprendan a escribir —en el sentido de redactar— escribiendo, y a leer leyendo. No nos queda de otra. No tenemos conocimientos suficientemente específicos como para orientar mejor nuestro quehacer didáctico. Y es fácil proponer eso y defenderlo teóricamente. Pero a la hora de tener a los niños enfrente de uno se siente la carencia de herramientas para trabajar con su redacción o con su lectura. Desde el momento en que no sabemos cómo evoluciona ese conocimiento, nuestras decisiones didácticas son decisiones más o menos intuitivas (Vaca Uribe, 2020 [1999], p.82).

Desde este punto de vista, el eslogan es efectivo porque la persuasión logra cohesión ideológica y compensa de esa manera la falta de rigurosidad en el conocimiento del objeto que se propone para la enseñanza¹⁴⁷.

Volviendo al libro de Kaufman (2007), además de esa organización de las clases en secuencias, proyectos y situaciones habituales, en el capítulo dos explica cómo han de organizarse las situaciones de lectura y escritura que serán características del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje: Leer a través del maestro, leer por sí mismos, escribir a través del maestro, escribir por sí mismos. Estas situaciones de enseñanza deben estar presentes en todas las modalidades organizativas, es decir, cada proyecto, secuencia y actividad habitual debería engarzar situaciones de escribir y leer a través del maestro, de escribir y leer por sí mismos (pp.27-64).

Nos detenemos aquí en dos aspectos vinculados, pero que resultan altamente problemáticos a la hora de enseñar a leer y a escribir, ya que consisten en equiparar *interpretación* con *lectura autónoma* y conocer cómo debe organizarse un *texto escrito* con la *escritura* también *autónoma*. Esta confusión se debe al énfasis que el enfoque realiza sobre aspectos significativos de la lectura y la escritura en contraposición a los métodos y/o enfoques de la enseñanza que sitúan como importante a la enseñanza directa de elementos no significativos. Así, para contraponer a la consideración de la escritura como copia y a la lectura como descifrado, el enfoque psicogenético afirma que los niños *leen y escriben* a través del maestro enfatizando la significación por sobre la acción de enfrentarse -para oralizar o para escribir- a las palabras escritas convencionalmente por sí mismos. Este programa didáctico, que en principio parece

¹⁴⁷ Justamente, en el párrafo anterior al citado del artículo de Vaca Uribe (2020 [1999]) el autor desnuda estos problemas a propósito del maestro o maestra que el enfoque imagina en cuanto “aquello que no sabe” como pretexto, en realidad, de sus propias impericias explicativas. Dice el autor: “Muchas veces nos hemos preguntado si esa maestra abstracta efectivamente cree, como afirma insistentemente Ferreiro, que “leer es descifrar”. A nosotros nos parece más bien que los maestros saben que leer es entender, pero que no tienen suficientemente claro lo importante que es entender para seguir leyendo. Son problemas muy diferentes. Por otro lado, se ha convertido casi en “slogans” hablar mal del descifrado y bien de la anticipación significativa, planteando la lectura y su evolución casi en los mismos términos desde 1979 (véase Ferreiro, 1989, p. 63) y sin siquiera haber hecho investigaciones específicas sobre el tema” (p. 82).

actuar por compensación de los sindicatos como errores de los métodos de alfabetización tradicionales, conlleva a una nueva dificultad conceptual que consiste en considerar que el niño lee y escribe cuando no lo hace efectivamente por sí mismo. De esta manera, las acciones de interpretación del sentido de la lectura cuando el maestro lee, o del reconocimiento de las características del “lenguaje escrito” cuando el maestro escribe, se equiparan a la lectura y a la escritura en sí mismas. Pareciera que, nuevamente, estamos en la vieja querrela y que no es posible reconocer la importancia sinérgica del desciframiento y de la interpretación en la lectura y la escritura. En este caso, consideramos que se trata de otro aspecto del borramiento de la historia de la enseñanza, ya que hubiera sido sencillo decir que el niño *interpreta*, pero este cambio de sentido opera como negativización de cualquier intento de enseñanza sistemática de la CGF.

Volvemos a poner estos problemas en el hecho de que la producción de la psicogénesis de la lectura y la escritura de nuestro país persigue más bien diferenciarse en sentido retórico de dicha historia, proponerse taxativamente como un antes y un después, mediante su repertorio de eslóganes educacionales y, también, busca hacerlo de los otros enfoques con los que pugna. Así lo explica Vaca Uribe en términos de la creación de la figura del “maestro constructivista”, a quien citamos nuevamente ahora en extenso:

¿Qué se espera de un “maestro constructivista”? Generalmente que sea perceptivo, que sepa interpretar cuándo sus niños no entienden algo y por qué (es decir, que asuma y reconozca las asimilaciones de sus alumnos); y, además, que sea capaz de generar una actividad o una situación didáctica que tome en cuenta esa detección para que el niño reflexione sobre ella. (...) Otras expectativas sobre la actuación del “maestro constructivista” es que sea organizado y realice un plan de trabajo, flexible, pero plan al fin; que reconozca que la interacción entre los niños es fundamental para el aprendizaje, por lo que deberá organizarlos en equipos de acuerdo con ciertos criterios: equipos de trabajo con niños de niveles diferentes pero próximos (una vez más, en la práctica es difícil ser constructivista en sentido estricto cuando abordamos problemas que van más allá del principio alfabético de escritura). Pedimos que el maestro no busque controlar el aprendizaje de los niños, que no se sienta obligado a hacerlo y que, por lo tanto, diseñe actividades de realización grupal o en equipos asumiendo que no podrá saber cuál es el aporte fundamental de cada niño: “intervenir conociendo los procesos de los niños aumenta las posibilidades de lograr que ellos aprendan algo bastante semejante a lo que pretendemos enseñarles, pero no garantiza el control sobre el aprendizaje” (Lerner, 1996, p. 111). Por otra parte, “para generar progresos en la conceptualización de estos diferentes aspectos del sistema de escritura, habrá que planificar actividades

dirigidas a organizar y ‘pasar en limpio’ los conocimientos que se han puesto en juego durante las situaciones de producción...” (Lerner, 1996, p. 107). (...) Desde nuestro punto de vista, tal situación establece un control muy riguroso del aprendizaje. Pedimos que el maestro respete el ritmo de evolución del niño, lo que introduce una serie de aspectos de carácter social e institucional que le crean enormes tensiones: ¿quién pasa de año y quién no?, ¿por qué mi niño no “junta las letras”? Es decir, además de satisfacer las demandas teóricas del “maestro constructivista”, el docente debe tomar decisiones en una organización escolar determinada (...) y mostrar una eficiencia ante los padres y sus ideas acerca de la educación: “no les deja estudio” o “ya llevan estudio” son expresiones de algunas madres de comunidades rurales que quieren decir que su hijo no lleva o lleva planas para hacer en la casa. Podríamos seguir describiendo la imagen (o la representación) que los investigadores tienen acerca del “maestro constructivista” (algo así como el “manual del maestro constructivista” puede ser consultado en el artículo de Lerner del cual estamos abusando), pero hemos comentado suficiente como para dejar claro que ser un maestro constructivista es algo bien complicado (Vaca Uribe, 2020 [1999], pp. 85-86).

Se hace necesario recuperar aquí todo lo referido a qué sería enseñar las prácticas sociales de lectura y escritura. Al tener presente el texto de Lerner (1998) antes comentado por nosotros, comprendemos que la enseñanza de la lectura y la escritura se tramita a través de la puesta en marcha de *quehaceres del lector y del escritor* y que estos refieren no solo a los textos, sino a lo que los lectores y escritores *hacen*. Existe, entonces, una indiferenciación constitutiva en el enfoque didáctico de los textos en sí, su lectura y su escritura respecto de otros aspectos vinculados a la *cultura letrada* tales como escuchar, interpretar y significar en tanto los *quehaceres del lector y del escritor* que constituyen la forma didáctica de abordar escolarmente las prácticas sociales de lectura y de escritura los engloban. Entonces, ciertas “faltas de rigurosidad” en la comprensión del objeto de enseñanza conlleva como efecto cascada una confusión didáctica sumamente peligrosa: considerar que el niño efectivamente lee porque puede comprender, interpretar, conversar en torno a un texto que le es leído¹⁴⁸. Y según, volvemos a Vaca Uribe (2020 [1999]) todas las prerrogativas del “manual del maestro

¹⁴⁸ En conversaciones con docentes en ejercicio suele presentarse como problemático el momento de promoción de un año a otro en tanto que, si consideran los indicadores de avance del DCP (2007) de Prácticas del Lenguaje un niño que no ha podido aún leer y escribir por sí mismo de manera convencional, pero que logra participar en esas situaciones de lectura y escritura, ha tenido avances suficientes como para considerar que lee y escribe, aunque lo hace “a través del maestro”. Por consiguiente, es posible que un niño en tercer año no logre estar alfabetizado y, aun así, haya promocionado los años anteriores y se considere que ha completado su paso por la alfabetización inicial. Demás está decir que los y las maestras no consiguen estar satisfechos y tranquilos con esta resolución y que el problema de analfabetismo se arrastre así hasta sexto año. No estamos diciendo de ninguna manera que avalemos la repitencia, sino que estas confusiones epistemológicas conllevan graves problemas didácticos que vuelven a sufrir nuevamente los niños más necesitados de la institución para sortear el camino de la alfabetización.

constructivista” que, en realidad, es el de la maestra o maestro que se imagina ejecutando los eslóganes educacionales de la psicogénesis de la lectura y la escritura que venimos estudiando.

Como señalamos párrafos anteriores, el libro de Kaufman (2007) resulta un aporte valorado por los formadores porque condensa todo lo que los docentes en formación deberían saber para enfrentarse a las prácticas de enseñanza desde el enfoque psicogenético. Así, además de las cuestiones conceptuales de los primeros capítulos, los otros ofrecen explicaciones y ejemplos de cómo organizar las actividades habituales tales como la biblioteca del aula, la lectura de cuentos, taller de escritura, entre otros; cómo organizar proyectos de producción de textos como cuentos, enciclopedias, fábulas, autobiografías, textos dramáticos; cómo organizar secuencias de lectura “Seguir a un autor” y “Seguir a un personaje” que resultan prototípicas de todas las secuencias didácticas sugeridas por las orientaciones para el trabajo docente a partir del año 2007; cómo organizar situaciones de reflexión sobre el lenguaje en cuanto identificación de verbos y concordancia verbal. El capítulo noveno cierra con recomendaciones acerca de cómo elaborar criterios de evaluación tomando en consideración las expectativas de logro planteadas:

Primer año:

Si ingresan sin poder diferenciar el todo de las partes-por ejemplo, responden con el texto completo cuando se les pregunta qué dice en una de las palabras escritas-, es esperable que terminen el año identificando correctamente la mayor parte de las palabras solicitadas en función de ciertas letras conocidas o de su posición en el texto.

Si ingresan identificando correctamente la mayor parte de las palabras en función de ciertas letras conocidas o de su posición en el texto, es esperable que terminen el año identificando todas las palabras.

Si ingresan identificando correctamente todas las palabras del texto, es esperable que terminen el año leyendo sin necesidad de que el maestro lo haga antes en voz alta (Kaufman, 2007, p.242).

Como puede observarse, una virtud del enfoque psicogenético consiste en considerar los distintos puntos de partida que pueden tener los niños que ingresan a primer año: así no se proponen realizar una lectura homogénea de los logros, sino que se le otorga al docente un indicio claro que lo ayuda a tipificar tanto la situación de inicio como la deseable situación final en, por lo menos, tres grupos de niños con diferentes ubicaciones respecto del nivel de conocimiento del sistema de la lengua. Además de estos aportes, habíamos señalado la despatologización de las escrituras infantiles y el

hecho de proponer actividades realmente más interesantes que la copia y el dictado. No sabemos, sin embargo, si estos aportes del enfoque logran compensar la gran desestabilización del trabajo del magisterio al desconocer los saberes docentes del colectivo profesional, los de la comunidad y la cultura escolar, como observamos antes con Vaca Uribe (2020 [1999]).

5. 3. Formación docente y alfabetización: el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje en las políticas públicas

La presencia de los enfoques de alfabetización inicial en la política pública y, particularmente, en las acciones que hacen a la formación docente inicial y permanente es intensa en las dos décadas en las que centramos nuestro análisis, con presencia dispar de cada uno de ellos a nivel territorial, lo que influye también en la profusión o no de documentos que orientan el trabajo docente según sus presupuestos.

Como señalamos anteriormente, el MEB (1988) parece haber sido la primera acción estatal en la que la presencia de estos nuevos modos de entender la alfabetización se encarnó en la política pública, en este caso, de la mano del enfoque equilibrado (Res. 530/88 del MEyJ). Casi una década más tarde y ya con la implementación de la LFE (1993) el enfoque psicogenético gana terreno con el Plan Social Educativo a partir de 1995¹⁴⁹ y sus posteriores inclusiones en los planes de formación del profesorado como vimos en el capítulo 3. De todas maneras, resulta notable cómo a partir de los años dos mil estos enfoques se consolidan en la política pública acompañando las transformaciones educativas. Un hito lo constituye la publicación en el año 2001 de una serie de cuadernillos por parte del Programa Nacional de Innovaciones Educativas en el que, por primera vez, pueden contrastarse las propuestas psicogenéticas con las del enfoque de conciencia fonológica. Según podemos leer en el repositorio del Ministerio de Educación “Propuestas para el aula” es una colección destinada a la formación de los docentes en ejercicio para distintas áreas y que tiene la particularidad respecto del área de Lengua de no poder definir una orientación única entre enfoques. En consecuencia,

¹⁴⁹ Se trata de una serie de documentos del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (MCyEN) que acompañaban la capacitación de dicho plan: MCyEN .Educación General Básica. Área Lengua. Jornadas IX y X. Perfeccionamiento docente. Plan Social Educativo. 1996; MCyEN. Educación General Básica. Área Lengua. Jornadas V y VI. Perfeccionamiento docente. Plan Social Educativo. 1996; MCyEN. Educación General Básica. Área Lengua. Jornadas I y II. Perfeccionamiento docente. Plan Social Educativo. 1995. Se encuentran en línea en el sitio web de la Biblioteca Nacional del Maestro.

la cuestión termina salvándose con la publicación de dos cuadernillos para el Primer Ciclo (Lengua 1 para el enfoque psicogenético y Lengua 1. Serie 2, para el enfoque de conciencia fonológica). Esta resolución salomónica continuará en la década siguiente lo que permite visualizar cómo se van construyendo los circuitos de expertise en el campo de la alfabetización y resulta en uno de los que más encrucijadas plantean a los gobiernos de turno debido a la intensa lucha corporativa de estos grupos. Lucha que sustentan en publicaciones que avalarían como adecuadas sus propias formas de entender la alfabetización en confrontación con las demás.

El momento más importante de la relación alfabetización y formación docente en la política pública está constituido por las iniciativas del INFD respecto de la investigación y a diferentes acciones que buscarán conformar “el campo intelectual de la alfabetización” (INFD, 2016, pp. 17-73): esta forma de señalar las disciplinas y autores que contribuirían a la reflexión sistematizada en torno a la alfabetización aparece en los documentos del organismo durante el período que se llevó adelante la Cátedra Nacional de Alfabetización, los Estudios Nacionales y el Ciclo de Profesionalización en Alfabetización Inicial. Inicialmente, participaron grupos de especialistas de todos los enfoques y otros más allá de ellos, como los especialistas en literatura infantil, para posteriormente centrarse en las disciplinas y autores que aportan al armado conceptual del enfoque equilibrado. Estas tres acciones del INFD que traemos fueron llevadas adelante durante la Dirección Ejecutiva de Graciela Lombardi y la Dirección Nacional de Formación e Investigación de Andrea Molinari, entre los años 2008-2010, y no tiene antecedentes en la historia de la formación docente en el área, ya que anteriores acciones en torno a la alfabetización se centraban principalmente en la alfabetización de adultos¹⁵⁰.

La investigación sobre la formación docente en alfabetización inicial fue llevada adelante por Marta Zamero a solicitud de la Coordinación de Investigación del INFD a cargo Ana Pereyra, entre los años 2008 y 2009, y fue publicada en el 2010 bajo el título “La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación. El primer estudio nacional”. Antes de describir los hallazgos de la indagación, Zamero realiza un estado de la cuestión con la descripción de los enfoques de alfabetización inicial, la

¹⁵⁰ Distintos gobiernos democráticos prestaron atención al problema del *analfabetismo de adultos*. Por ejemplo, durante el gobierno de Alfonsín y con el apoyo de la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) se llevó adelante el Proyecto Regional de Educación de Adultos y Alfabetización (PREDAL). Pueden consultarse los documentos en la Biblioteca Nacional de Maestros. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001908.pdf> [Última consulta 20/08/2020].

situación de repitencia, sobreedad y abandono en las escuelas primarias, el problema de la falta de debate en relación con cuestiones metodológicas que conlleva a que los saberes construidos sobre la lectura y la escritura por diversas disciplinas no tengan incidencia en la formación de los futuros alfabetizadores y que las escuelas encuentren como resolución acudir a métodos atomistas ya superados a principios de Siglo XX: “fuimos pasando del no al método universal y prescripto ciegamente, a un no - igualmente universal- a toda propuesta metodológica“ (Zamero, 2010, p.43). La autora, plantea además el problema de la formación de formadores, profesores de Letras que estudian con planes que no consideran este perfil profesional al que pueden acceder. Esta vacancia se agudiza por la distancia respecto de la experiencia laboral en el nivel primario. Señala que para el INFD resulta necesario tener un diagnóstico ajustado del tema en los ISFD que permita el diseño de políticas que atiendan al mejoramiento de la enseñanza. Citamos a continuación la descripción que realiza la especialista en vínculo con la recogida de datos:

La investigación se desarrolló en dos etapas durante 2008 y 2009; la primera de ellas representó una exploración inicial del campo a partir de una muestra intencional de instituciones y docentes pertenecientes a ISFD de las regiones NEA y Centro; la metodología utilizada consistió en la aplicación de una entrevista semiestructurada y en el análisis de proyectos de cátedra de Lengua y de Práctica. Esta primera indagación se tomó como base para plantear la segunda, que focalizó y profundizó el análisis de algunos aspectos centrales de la formación del rol alfabetizador del futuro docente. En la segunda etapa se trabajó con una muestra estadística de 201 profesores, que tienen a su cargo cátedras de Lengua y/o de Práctica en las carreras de formación docente para la escuela primaria, pertenecientes a 96 ISFD de gestión estatal y privada de todas las provincias de nuestro país, a quienes se les facilitó una clave con la que accedieron a la encuesta que estuvo disponible durante tres meses en un sitio web. Se contestaron 197 encuestas, por lo que se obtuvo una tasa de respuesta elevada, del 98% (Zamero, 2010, p. 27).

Como podemos observar, resulta una investigación realmente relevante por el alcance de la muestra que permite un cuadro representativo de la formación docente en alfabetización inicial en todo el país. Con la investigación se buscaba relevar cuáles eran los saberes disciplinarios y didácticos presentes en las carreras de formación docente respecto de la alfabetización inicial. Resulta concordante en relación con nuestra tesis el hallazgo respecto de la vacancia de una formación específica de los formadores en relación a la alfabetización y que, principalmente, esta se resuelve con el estudio individual. No obstante, se señalan la ausencia de lectura de resultados de investigación,

datos estadísticos, la discusión entre pares y la consulta a especialistas, asimismo, resulta particularmente preocupante que esta situación se encuentra también entre quienes “manifiestan ser capacitadores, miembros de equipos directivos o de investigación” (p.36). Esta falta de claridad para situar epistemológicamente y didácticamente la alfabetización es una situación resulta angustiada para los formadores.

De acuerdo con las respuestas obtenidas, Zamero (2010) arriba a la conclusión de que salvo un pequeño porcentaje (no más del 10%), los formadores no presentan a los futuros y futuras docentes una propuesta alfabetizadora definida en tanto la bibliografía y las teorías que se les presentan corresponden a diferentes paradigmas muchas veces incompatibles entre sí. Señala, finalmente, que los modelos de intervención no son un tema menor, pues se encuentran vinculados a la forma de concebir el objeto de conocimiento y a los sujetos y estos, además, en el contexto institucional por lo que deberían ser una preocupación central del campo teórico de la didáctica de la lengua y la literatura. Es esta ausencia la que quizás provoque que los estudiantes “adopten rápida y masivamente las prácticas enseñantes de las escuelas que observan” (p.48) de manera que las dificultades en la alfabetización inicial, los índices de fracaso y repitencia tienden a reproducirse.

La preocupación activa del INFD por la alfabetización inicial posibilitó la constitución de espacios formativos particularmente destinados a los formadores y a equipos técnicos de las distintas jurisdicciones a través de dos iniciativas engarzadas: la Cátedra Nacional de Alfabetización (en adelante, la Cátedra) y el Ciclo de Desarrollo Profesional en Alfabetización Inicial (en adelante, el Ciclo) que buscaron visualizar “el campo intelectual de la alfabetización inicial” (INFD, 2016, pp. 17-73) y acompañar la implementación del espacio curricular establecido en los Lineamientos Curriculares Nacionales (2007)¹⁵¹. La Cátedra se desarrolló desde agosto de 2009 hasta agosto de 2010 simultáneamente en todo el país en las sedes de la Organización de Servicios Directos Empresarios, OSDE, de cada jurisdicción con un sistema de videoconferencia que permitía a los inscriptos participar realizando preguntas o comentarios luego de cada conferencia. Uno de los grandes méritos de esta iniciativa fue presentar en un plano de igualdad y, para todo el país, las distintas voces que representan abordajes diferenciados de la lectura y la escritura: así formaron parte de la Cátedra especialistas

¹⁵¹ Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89951/EL000882.pdf?sequence=1> [Última consulta: 21/06/2020].

enroladas en el enfoque psicogenético como Delia Lerner, Mirta Castedo, Cintia Kuperman, Diana Grundfeld, Mirta Torres, María Elena Cuter; del enfoque de la conciencia fonológica como Ana María Borzone y María Luisa Silva; del enfoque equilibrado como Bettina Motta, Graciela Cagnolo y Alicia Martiarena¹⁵², Sara Melgar y Marta Zamero. También formaron parte de la cátedra otros especialistas como Pablo Pineau, Silvia González, María del Pilar Gaspar, Ricardo Mariño, Istvansch y Beatriz Massine. Posteriormente, en el año 2012, sus exposiciones fueron publicadas en una serie de once módulos¹⁵³.

Por otra parte, el Ciclo comenzó a mediados de 2008 y culminó en junio de 2010 y constó de dos etapas: “La primera etapa del Ciclo convocó a docentes de Lengua y del espacio de la Práctica, seleccionados por las jurisdicciones, así como a representantes de los equipos técnicos provinciales. Este colectivo técnico docente asistió a jornadas donde tuvieron lugar las exposiciones de los y las especialistas invitados y llevó a cabo una indagación sobre cuadernos de primer grado” (Melgar y Botte [Coord.], 2010, p.5). Los materiales de esta etapa fueron publicados por el INFD, según detallan en la misma publicación están integrados por cuatro libros: *La formación docente en alfabetización inicial 2009-2010* que recoge las conferencias de especialistas; *Cuaderno de sugerencias didácticas para la enseñanza de la alfabetización inicial en los ISFD 2009-2010*; *La formación docente en alfabetización inicial. Literatura infantil y didáctica* y el ya reseñado *Estudio Nacional*. Respecto de los conferencistas convocados cabe destacar que no poseen la pluralidad de enfoques que sí tenía la Cátedra, por ello, es notorio que se ha decidido políticamente por un enfoque, el equilibrado, y de allí que los especialistas pertenezcan a campos que nutren este enfoque según las características que reseñamos oportunamente. Así los autores convocados pertenecen a estudios de la psicolingüística (Alejandro Raiter, Virginia Jaichenco y Julieta Fumagalli), la sociolingüística (Paula García y Mariana Szretter Noste), de la gramática (Guiomar Ciapuscio, Ángela Di Tullio, Isabel Otañi, Zulema Solana), además de presentar a una especialista en la mirada equilibrada desde la lingüística aplicada como María Clemente

¹⁵²Las especialistas formaban parte del equipo de Berta Braslavsky que, para el momento de realización de la cátedra, lamentablemente ya había fallecido.

¹⁵³ A pesar de que los sitios web ministeriales han cambiado notoriamente en los últimos diez años, aún puede encontrarse información disponible, por ejemplo en http://168.83.90.80/curriform/edprimaria_catedra.html [Última consulta: 31/08/2020]. Por otra parte, todavía puede visualizarse la agenda de encuentros y los materiales editados en <http://catedraalfabetizacion.blogspot.com/> [Última consulta 31/08/2020].

Linuesa. Claramente podemos observar que se considera a la alfabetización como la enseñanza de la lengua escrita por lo que se considera necesario recurrir a perspectivas más bien lingüísticas. Así, esta toma de posición se diferencia abiertamente respecto de las llevadas adelante por la Ciudad y la provincia de Buenos Aires que, por la misma época, ya habían optado por el enfoque psicogenético y, con ello, por el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje.

Estas diferencias de perspectivas se mantienen a través del tiempo en cuanto a política nacional para la formación docente y las jurisdicciones mencionadas. Al momento de establecerse el Plan Nacional de Formación Permanente “Nuestra escuela” (PNFD) que abarcó desde el año 2014 al 2016 y de decidirse por la implementación de los postítulos de Especialización Superior en distintas áreas, ese debate en paridad de los especialistas que auguraba un diálogo, por lo menos, en términos de lo políticamente correcto de la Cátedra no logró desarrollarse más allá de ella. Hecho que se evidenció en la imposibilidad de que el Ministerio de Educación ofreciera un solo postítulo de alfabetización consensuado entre los especialistas de los enfoques; las disputas de campo con sus diferencias epistemológicas-didácticas y sus circuitos de expertise dieron lugar a la presencia de dos postítulos en alfabetización¹⁵⁴: uno de ellos denominado Especialización Docente de Nivel Superior en Alfabetización Inicial ofrecido desde el INFD en el que prevalecieron las mismas líneas del Ciclo; y otro denominado Especialización Docente de Nivel Superior en Alfabetización en la Unidad Pedagógica orientado desde el enfoque psicogenético. Las cajas curriculares de ambos trayectos dan

¹⁵⁴ La Confederación de Trabajadores de la Educación, CTERA, fue parte activa en la formulación de la Resolución del CFE 201/13 que dio lugar al PNFD y, a su vez, participó bajo la conducción de Estela Maldonado activamente en el diseño del postítulo ofrecido por el INFD que incluso llevaba adelante una co-coordinación académica en la persona de Marta Zamero y en los inicios-agosto-septiembre 2014-también en la organización operativa a cargo de la autora de esta tesis. Finalmente, CTERA se desvincula en el año 2016 por la discrecionalidad en el manejo que llevó adelante la nueva gestión del ISFD. Por otra parte, el postítulo de orientación psicogenética se inscribió también dentro del PNFD coordinando con distintos equipos docentes que comparten la línea con asiento en distintas universidades nacionales, por ello, el postítulo se ofrecía en el marco de “Universidades para la Unidad Pedagógica” constituida por la UBA, UNC, UNICEN, UNLP, UNLU, UNNE, UNQ, UNR, UNS, UNT, UNTREF según se indica en la página web del trayecto formativo: <http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/unidades-academicas> No conocemos en detalle las dificultades administrativas que imposibilitaron certificar el postítulo durante los primeros años y que finalmente parecen haberse resuelto durante la gestión de Finocchiaro como Ministro de Educación Nacional, según consta en la Resolución 151/2019 del 21 de enero de 2019, en la que además se indica que el plan de estudio recién fue aprobado en 2018. Sin embargo, en la página antes citada se indica que “el proyecto fue aprobado el 31 de septiembre de 2014”, Ignoramos más allá de estos datos públicos las razones de estas diferencias de datación.

cuenta de esas diferencias en las orientaciones de enfoques¹⁵⁵. El primer postítulo tuvo tres cohortes. En la primera de ellas, como ya indicamos, los inscriptos de todo el país superaron los diez mil. El segundo según se indica en la página web¹⁵⁶ alcanzó 5.000 destinatarios que se desempeñaban en unas 1.200 escuelas de todo el país¹⁵⁷.

Respecto del enfoque de conciencia fonológica señalamos que no posee un gran despliegue nacional en relación con el diseño de políticas para el área, como los dos enfoques anteriores, pero logró consolidarse territorialmente en la provincia de Mendoza¹⁵⁸ a partir del Programa Jurisdiccional de Alfabetización Inicial. De esta manera, es oficial dentro del programa y para toda la provincia el uso del libro de texto elaborado por Borzone (2017) y su equipo *Klofky y sus amigos exploran el mundo* que se vincula con un proyecto educativo elaborado por el mismo equipo denominado “Queremos aprender” (Borzone, y De Mier, 2017). A su vez, esta propuesta de alfabetización para todas las escuelas se articula con las intervenciones focalizadas de la Propuesta DALE! (2013), ya comentada. En la web del Ministerio pueden encontrarse materiales de orientación tales como *Fundamentación del Programa para el desarrollo socio-emocional, lingüístico y cognitivo infantil y de alfabetización temprana* en el que se enfatiza además de la enseñanza de la lectura y la escritura la “educación emocional” y el retorno a algunos conceptos como “maduración” vinculados al aprestamiento. De esta manera, en la fundamentación conviven un retorno a la observación de la motricidad vinculada al desarrollo cognitivo con las nuevas tendencias de las neurociencias en educación referidas a que:

¹⁵⁵ El postítulo Alfabetización en la Unidad Pedagógica recoge los núcleos centrales de las orientaciones didácticas del enfoque psicogenético: biblioteca del aula, lecturas y escrituras cotidianas, producciones escritas en torno a lo literario, lectura y escritura para aprender, como puede observarse en la página web en la que todavía se encuentran disponibles tanto la estructura curricular como los materiales empleados. Recuperado de <http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/estructura> [Última consulta: 03/05/2020]. Por su parte, el postítulo Especialización Superior en Alfabetización Inicial ofrece un recorrido por teorías diversas y puede observarse en la caja curricular cómo ese ensamblado estaría dando cuenta del enfoque equilibrado. Actualmente se encuentra disponible en el sitio web de INFD <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/plan-de-estudios-alfabetizacion-inicial/> [Última consulta: 03/05/2020]. y también puede consultarse en la página de uno de los ISFD que fuera sede de sus encuentros presenciales. Recuperado de <https://isfd36-bue.infed.edu.ar/sitio/especializacion-superior-en-alfabetizacion-inicial/> [Última consulta: 15/06/2020].

¹⁵⁶ Cfr. <http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta 03/05/2020].

¹⁵⁷ Estos dos enfoques tendrán la oportunidad de entramarse en la política pública en la provincia de Buenos Aires a partir del año 2018 en que se promulgan los nuevos diseños curriculares para educación primaria, como vemos más adelante.

¹⁵⁸ Pueden ampliarse estos datos en la página de educación de la provincia de Mendoza. Recuperado de <http://www.mendoza.edu.ar/unidad-pedagogica/alfabetizacion-inicial/> [Última consulta 31/08/2020].

...para aprender sin dificultad, los niños deben poseer competencias emocionales y sociales adecuadas (...) El reconocimiento de que un desarrollo de las habilidades socio emocionales no adecuado es la causa de la mayor parte de los problemas que los niños manifiestan en la escuela, ha conducido a la elaboración de programas de educación socioemocional. Es por ello que “Queremos Aprender” incorpora esta dimensión del desarrollo como un aspecto fundamental del programa. En coincidencia con otras propuestas se considera que la educación socioemocional implica una enseñanza explícita, secuenciada y sistemática de las competencias socioemocionales mediante el modelado, la práctica, la reflexión e intercambio de experiencias para que los niños incorporen esas competencias a sus prácticas habituales (Borzzone [coord.], 2017, p.2).

Este aspecto de la “educación emocional” resulta central en el planteo hasta el punto que se postulan en cuanto necesarias “cinco grandes competencias” que el niño debería desarrollar, tales como: *la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las habilidades para la vida y el bienestar*. Es decir, no se trata ya de un proyecto de alfabetización con énfasis en la codificación, sino todo un programa que busca realizar lo que llamaremos una *nueva biopolítica de la infancia*. Los materiales que se ponen a disposición de los docentes constan de cinco libros: dos guías para el docente y tres cuadernillos para los niños. Según Buitrago (2009) quienes bregan por la educación emocional la entienden como un complemento al exceso cognitivista de la teoría constructivista en pos de atender a la complejidad de la naturaleza humana y señala que sus principales autores provienen del campo de la psicología:

El enfoque psicológico que estamos analizando parte de la idea de una mente dividida en dos instancias: la racional y la emocional. La razón humana es concebida como una entidad que procesa contenidos cognitivos –procesa las razonables explicaciones del profesor– de tal manera que el profesor lleva a cabo la educación de las emociones a través del desarrollo cognitivo del alumno. Desde este concepto de «razón» –como entidad de procesamiento de contenidos cognitivos– el alumno «reconstruye» el significado de los conocimientos que aporta el profesor. Esta concepción implica que: i) en virtud del nivel cognitivo del sujeto; ii) el alumno «reconduce» sus emociones, y iii) las reconduce hacia la «correcta dirección» (Buitrago, 2006, p.255).

Esta inclusión en el proceso de alfabetización de la “educación emocional” nos hace preguntarnos cómo efectivamente se lleva adelante y qué sucede si el niño no desarrolla de acuerdo a lo que el programa espera estas *competencias*. Es probable que esta nueva educación represente una versión actualizada del control de la conducta que

la escuela siempre operó en función de socializar a los niños, ahora bajo otras teorías¹⁵⁹. Creemos que es un tema que resulta complejo y al mismo tiempo interesante de explorar, pero que excede el tema de esta tesis. No queríamos, sin embargo, dejar de plantear la preocupación acerca de la necesidad de estudiar todos los enfoques y sus tendencias actuales, así como los vínculos que establecen con otras disciplinas que los nutren en tanto hacen a la política pública en alfabetización.

También hay que señalar que con el cambio de gobierno en 2016 se produjeron cambios en las ofertas del INFD que permitieron el ingreso de este enfoque a través de la puesta en marcha de cursos online llevados adelante por Diuk y equipo y que se siguen ofreciendo hasta 2020¹⁶⁰. Algunos de estos cursos son: El aprendizaje del sistema de escritura, Introducción a la alfabetización inicial, La comprensión lectora en el primer ciclo de la educación primaria. Todos estos cursos tienen una duración de doce semanas y se realizan a través del campus virtual¹⁶¹.

Otro avance del enfoque de conciencia fonológica en la política pública se encuentra representado por la alianza entre el Ministerio de Educación de la Nación por medio de la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa dirigida por Mercedes Miguel y la el Instituto de Neurociencias y Educación (INE) de la Fundación INECO, en el marco del Laboratorio de Neurociencias y Educación. Durante el año 2018 elaboraron conjuntamente la colección “Aprender con el cerebro en mente”, una serie de materiales informativos dirigidos a docentes de todos los niveles educativos que todavía se

¹⁵⁹ Al respecto resulta interesante el artículo de Santiago Muñoz (2017) quien señala las características que asume la educación de sesgo neoliberal en la que los profesores deberían pasar a ser *couchs* con la entronización de nuevas tecnologías emergentes en tanto *tecnologías de la subjetividad*: la accountability, la inteligencia emocional y el *management* como formas de autogobierno. Estas formas de control llevan a la responsabilización individual mediante el énfasis en la *autorrealización*.

¹⁶⁰ La elección por parte de las nuevas autoridades ministeriales del enfoque de conciencia fonológica para la formación docente permanente y gratuita generó debates particularmente por la difusión mediática. Así artículos de la prensa gráfica daban cuenta del cambio de perspectiva en las orientaciones nacionales, por ejemplo con titulados “El gobierno estudia cambiar el modo en que se enseña a leer y a escribir” (Clarín, 15 de noviembre de 2016) y “Cambiarán el modo de enseñar a leer y a escribir” (La Nación, 15 de noviembre de 2016), ambos artículos disponibles en la web, en los que se indica además que las especialistas consultadas eran Borzone, Diuk y Salvarezza, esta última perteneciente al Instituto de Neurología Cognitiva (INECO) dirigido por Facundo Manes. No hubo tanto debate como se esperaba, tímidamente desde el enfoque psicogenético existió una respuesta por medio del artículo del blog *Fue la pluma* titulado “Conciencia fonológica vs psicogenética ¿Qué hay detrás del debate?”, publicado el 17 de noviembre de 2016, también disponible online. Los grandes cambios anunciados quedaron, aparentemente, solo en la posibilidad de acceder a esas capacitaciones y en que finalmente un distrito como Mendoza adoptara toda la perspectiva como letra pública oficial en el campo de la alfabetización.

¹⁶¹ Los contenidos de cada curso pueden visualizarse en el sitio web del INFD: <https://red.infd.edu.ar/cursos/> [Última consulta: 31/08/2020].

encuentran disponibles en el portal Educ.ar con la etiqueta del programa de continuidad pedagógica Seguimos educando¹⁶².

Como señalamos anteriormente, en nuestra tesis estamos interesados en el enfoque psicogenético en tanto sus postulados constituyen los núcleos centrales del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje, por ello nos detenemos en su presencia en la política pública en las últimas décadas. Parte de este relevamiento ha sido llevado adelante por Cuesta (2011, 2019) y Perla (2015, 2020) de quienes tomamos sus aportes.

Como señalamos en el capítulo 3 la psicogénesis comenzaba a constituirse como el enfoque principal que se sustentaba los diseños curriculares para la formación docente desde el plan de 1999 durante la LFE (1993) en la provincia de Buenos Aires. Es por ello que tiene sentido que sea en el contexto de esa gran intervención en el sistema educativo que encontremos documentos de orientación del trabajo docente fundados en ese enfoque. Así, el Documento 1/96 titulado *La función alfabetizadora de la escuela, hoy*, cuya autoría corresponde a Mirta Castedo, Claudia Molinari y Mabel Tarrío, como se indica al pie de página, ingresa un sintagma característico del enfoque “enseñar los usos sociales de la lengua”. A su vez, el texto enfatiza los lineamientos

¹⁶² Los títulos de los cuadernillos son: *Trastornos del aprendizaje, Regulación de la conducta para el aprendizaje, Cognición social y habilidades sociales, Creatividad, Aprender con el cerebro en mente, Aprender a aprender, Emociones y motivación en los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Como podemos observar, se trata de tópicos que, por un lado, aparecen recogidos en el plan de la provincia de Mendoza y, por el otro, de tópicos recurrentes en los lineamientos de los organismos internacionales como el “Aprender a aprender”. El equipo encargado del desarrollo de los materiales pertenece al Instituto de Neurociencias y Educación (INE) de INECO: Lic. Florencia Salvarezza, Dra. Andrea Abadi, Lic. Daniel Sánchez Rueda, Lic. Sol Fittipaldi, según se indica en cada uno de los cuadernillos. Por otra parte, en artículos periodísticos aparecen acciones vinculadas a otra institución *Intelexia* en la que también trabaja Salvarezza de quien se presenta un Cv que, entre otros datos, consigna: “Florencia Salvarezza, es egresada de la carrera de Letras, con especialización en lingüística, de la Universidad de Buenos Aires. Es referente en el ámbito de la alfabetización por su defensa de la instrucción de lectura en base a la conciencia fonológica. En la actualidad es Directora del Instituto de Neurociencias y Educación, INE, de la Fundación INECO; profesora asociada de la Universidad Favaloro y conferencista en congresos y cursos en el campo de la neurociencia y educación en diversos países, incluyendo Argentina, España, México, Perú y Chile. Se desempeñó como docente en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad de Belgrano; como Coordinadora del área de lenguaje infantil en el Centro de Investigaciones Neurológicas Raúl Carrea, FLENI, como Directora del Departamento de Lenguaje y del Departamento infanto-juvenil de INECO y trabajó en el VA Medical Administration de Boston. Fue becaria Fullbright, becaria del Conicet y becaria de la Universidad de Amberes, de la International Pragmatics Association y Visiting Scientist en el MIT (Cambridge, EE.UU)”. Es decir, se consignan su amplia trayectoria tanto en la educación pública como privada y es la figura principal en lo que respecta a neurociencias y educación actualmente en el país. Vemos, entonces, cómo se van desarrollando las experticias que permiten que las luchas de campo persistan en la política pública. Fuentes: 1. <https://www.redaccion.com.ar/prueban-cambios-en-la-forma-de-ensenar-a-leer-y-escribir/> 2. <http://www.intelexia.com/> 3. <https://www.educ.ar/recursos/132279/aprender-con-el-cerebro-en-mente>

para el área propios de los CBC (1995) centrados en el enfoque comunicativo, la lengua en uso y en el texto como unidad de sentido; también se presentan los modelos interactivos en la comprensión de la lectura y la escritura como proceso y la construcción del sistema de escritura por parte de los niños (Castedo et al, 1996, pp.9-10). De esta manera, se señala que para que los niños sean “usuarios competentes de la lengua” es necesario crear otras condiciones didácticas que las que la escuela ofrece habitualmente y plantea qué características han de asumir las intervenciones docentes para tal fin:

En todas las situaciones didácticas la intervención docente puede desarrollarse de diversas maneras: a veces promueve que los niños lean y escriban como puedan; observa cómo van resolviendo los problemas que él o ellos mismos plantean; en algunas oportunidades propone consultar distintas fuentes de información para resolver los problemas planteados o informa directamente la respuesta a algunas de las respuestas puntuales; en ciertas ocasiones lee o escribe ante los niños, mostrando un modelo de cómo hacerlo; también puede devolver los problemas a los niños para que busquen una o varias soluciones entre todos; ayuda a evaluar la adecuación de las soluciones halladas y, en algunos casos, deja claro qué saberes elaborados por el grupo pueden ser tomados como legítimos (Castedo et al, 1996, p.13).

En esta cita y en lo que prosigue del documento se explicitan los *propósitos para la lectura y la escritura*. En ellos podemos encontrar las indicaciones para el trabajo docente que serán recurrentes hasta nuestros días, por ejemplo, la *lectura por objetivos* y la *escritura como proceso*, condensado en el *uso de borradores*.

En el Documento 1/97 *Lectura y escritura. Diversidad y continuidad en las situaciones didácticas*, se expresan otras constantes del enfoque tales como *leer y escribir variedad de textos, leer y escribir con distintos propósitos, leer y escribir para diversos destinatarios, leer y escribir desplegando distintas acciones frente a los textos* (equivalentes a los *quehaceres* de Lerner (1998): leer, escuchar leer, recomendar lecturas, comentar y opinar sobre lo leído, seleccionar y elegir qué leer...; escribir, dictar, copiar, reescribir, revisar...; resumir, citar, parafrasear, expandir un texto, leer para resolver problemas como escritor...), leer y escribir en proyectos, actividades permanentes y situaciones independientes. Este documento cuenta con un anexo *Leer y escribir desplegando distintas acciones frente a los textos: Escribir por sí mismos; planificar, revisar, reescribir*. Estas orientaciones didácticas se acompañan con ejemplos de escrituras infantiles no convencionales llevadas adelante por niños

siguiendo las recomendaciones que se explicitan en ese anexo. Así se indica a los docentes que por más que los niños no puedan escribir convencionalmente, igual lleven adelante las acciones propuestas porque, además del sistema de escritura del que se irán apropiando conforme avancen en estas prácticas de escritura, dichas situaciones propician que construyan un saber sobre la lengua escrita y pongan a jugar conocimientos que ya han incorporado. A saber, la forma que asume el lenguaje escrito en tanto texto que posee características de organización del lenguaje específica: en los ejemplos ofrecidos, los niños logran estructurar una receta y una nota enciclopédica atendiendo a esas superestructuras textuales, más allá de que la escritura sea silábica sin valor sonoro o silábico-alfabética. Esto estaría demostrando que los niños *comprenden la escritura con su valor comunicativo* más allá de que no dominen totalmente el sistema de escritura. El anexo finaliza con una lectura del artículo de Lerner (1996) “¿Es posible leer en la escuela?” publicado en *Lectura y Vida*. Es decir, estos materiales, no solamente tienen indicaciones acerca de cómo organizar el día a día en las aulas, sino que buscaban formar al docente en las lecturas pedagógicas del enfoque en procura de que les permitieran adherir a la nueva forma de comprender la lectura, la escritura y la enseñanza. Es decir, son de conjunto materiales pensados para la formación permanente que apuntaban a interpelar a los docentes y provocar sus identificaciones con el nuevo régimen de verdad. A partir de esta época inaugural en distintos documentos de orientación docente se irán proponiendo formas de organización de las “situaciones de lectura y escritura” y aspectos relevantes para las nuevas formas de entender la intervención didáctica como, por ejemplo, la importancia de llevar adelante *La biblioteca del aula* (Dirección de Educación General Básica, 2001). Este documento, además, consigna un listado de material teórico recomendado para la formación docente, pero enunciado como “Para más información sobre la lectura y las bibliotecas”, entre los que se refieren autores como Anne Marie Chartier y Jeane Hébrard (1998), Roger Chartier (1999-2000), María Eugenia Dubois (1989), Josette Jolibert (1994), Emilia Ferreiro (1999), Ana María Kaufman (2000), Delia Lerner (1997), David Olson (1998) que, como vemos, constituyen el horizonte conceptual desde los que se construye “las prácticas sociales de lectura y escritura”, sus fundamentos en la psicogénesis, en teorías cognitivas y sus orientaciones didácticas; también refieren autores como Graciela Montes (1993, 1999) y Michel Petit (1999), cuestión que nos muestra un temprano indicio de encastres de autores y perspectivas (Cuesta, 2011, 2019).

El estilo de enunciación propio del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje comienza a desarrollarse entonces durante LFE (1993), así contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales resultan de difícil diferenciación en tanto se tornan *quehaceres del lector y del escritor* en los términos ya estudiados con Lerner (1998) y alcanzarán su nivel más alto con DCP (2007). Hay que señalar que para la misma época que esto ocurría en provincia de Buenos Aires, el enfoque psicogenético se desarrollaba con mayor intensidad en la Ciudad de Buenos Aires con la dirección de Delia Lerner, hecho que puede leerse a partir de documentos de orientación del trabajo docente reseñados por Perla (2020): Lengua. Enseñando a escribir en el segundo ciclo. Desarrollo curricular. 4° y 5°grados (1993); Lengua. Documento de trabajo n°1. Actualización curricular (1995). Actualización Curricular. Lengua. Documento de Trabajo N°2. EGB Primer Ciclo (1996); Lengua. Documento de trabajo n°4. Actualización curricular (1997); Diseño curricular para la Educación General Básica. Marco General. Buenos Aires (1998); Lengua. Documento de trabajo n°5. Tomar la palabra, escuchar y hacerse escuchar. Actualización curricular (1999); Pre Diseño Curricular para el Primer Ciclo de la Escuela Primaria /Educación General Básica (1999); Pre Diseño Curricular para el Segundo Ciclo de la Escuela Primaria /Educación General Básica (1999); Prácticas del Lenguaje. Actualización Curricular para Séptimo Grado (2001); Leer y escribir en el Primer ciclo. La encuesta (2001); Leer y escribir en el Primer ciclo. Yo leo, tú lees, él lee (2001).

Este despliegue del enfoque psicogenético en la política pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se consolidará a partir de la formulación del Diseño Curricular Primer Ciclo de la Escuela Primaria /Educación General Básica (2004) y el Diseño Curricular para el Segundo Ciclo de la Escuela Primaria /Educación General Básica (2004) que serán la referencia para la elaboración del DCP de la provincia de Buenos Aires (2008), de tal manera que incluso se constituye en la lectura obligada para la capacitación en la formación docente¹⁶³. Y, con ello, uno de los antecedentes centrales para el despliegue del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje en el territorio. Estos documentos de CABA son los primeros en los que aparece el cambio de objeto indicado en el cambio de nombre del espacio curricular, ya que no se trata de Lengua, sino de Prácticas del Lenguaje y está elaborado, bajo la coordinación de Delia Lerner, por Mirta Castedo, María Elena Cuter, Silvia Lobello, Liliana Lotito, Nelda

¹⁶³ Es a partir de la entrevista realizada a Andrea de RE 10 cuando tomamos nota de la importancia de esta relación entre los distritos respecto del dispositivo poder/saber prácticas del lenguaje.

Natali, María Elena Rodríguez, Mirta Torres, Hilda Weitzman de Levy. En provincia de Buenos Aires, los diseños curriculares para la educación primaria en el área también ahora de Prácticas del Lenguaje son elaborados por Mirta Castedo y María Elena Cuter (coordinadoras), María Adelaida Benvegnú, Jimena Dib, Flora Perelmann y Mónica Rubalcaba, Adriana Corral y Alejandra Paione, con la asesoría de Delia Lerner, mientras que Mirta Torres ocupaba la Dirección de Educación Primaria. De esta manera tenemos que las especialistas que estructuran el diseño para el área en ambas jurisdicciones son las mismas, con leves variaciones en las conformaciones de sus equipos. Se trata del ingreso formal de los especialistas que convierten a estos documentos de política pública en *documentos de autor*.

Cuando nuestros entrevistados se refieren “al diseño” se encuentran señalando precisamente a estos documentos para Primer y Segundo Ciclo de la educación primaria en Prácticas del Lenguaje, formulados en el año 2008. En el DCP (2008) para Primer Ciclo, sólo el área de Prácticas del Lenguaje consta de 75 páginas y en Segundo Ciclo de 51 páginas con lo que claramente nos alejamos del plan de estudios que “cabe en una hoja de papel” como señalan Díaz Barriga y Garduño (2014). Contrariamente, se constituye un discurso complejo y extenso que busca orientar el trabajo docente hasta en los mínimos detalles, de allí su exhaustividad y abigarramiento en la enunciación de los contenidos y modos de ser presentados. Las anticipaciones que había realizado el enfoque desde la LFE (1993) tienen la oportunidad de ser explicitadas y sofisticarse en el documento a través de las experiencias de investigación e invenciones didácticas que hemos expuesto antes, dando lugar al núcleo central del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje. Respecto del cambio de objeto, el texto prescrito no ofrece demasiadas explicaciones más que sus contenidos no se corresponden con los “tradicionales Lenguaje o Lengua” y que se “privilegia como objeto de enseñanza las prácticas mismas -hablar y escuchar, leer y escribir- sobre los contenidos lingüísticos escolares -sustantivo, oración...”. El eslogan clásico del enfoque tiene lugar también en esa breve fundamentación cuando señala que “Toda práctica se adquiere ‘en la práctica’” (DCP, Primer Ciclo, 2008, p.33). Más adelante se desgranarán cuestiones que hacen a la complejidad del incipiente dispositivo:

Para que los alumnos/as puedan apropiarse progresivamente de las prácticas del lenguaje vinculadas con la literatura, con el estudio y con la participación ciudadana, es preciso que la escuela les ofrezca múltiples y variadas oportunidades de participar en situaciones de lectura y escritura y en

intercambios orales, de manera sostenida y articulada a lo largo de los tres años del ciclo, de modo que puedan formarse como lectores, escritores, hablantes y oyentes que tengan cada vez más control, precisión y autonomía sobre sus intervenciones, y comprensión sobre las de los otros. Para el/la docente, el logro de estos propósitos supone asumir el papel de lector y escritor y, a la vez, el de mediador, para que los niños/as puedan leer y escribir por su intermedio. Implica entablar un diálogo permanente con los niños/as: de lector a lector y de escritor a escritor. Los niños/as deben apropiarse, entonces, de las prácticas de los lectores y los escritores. En este diseño, esas prácticas se presentan alrededor de tres ámbitos: el de la lectura de obras literarias, el de la lectura y escritura para estudiar y el del ejercicio de los derechos ciudadanos. Cada uno permite prever, en particular, situaciones en las que se habla, se lee y se escribe (DCP, Primer Ciclo, 2008, p.93).

En este párrafo que forma parte de la introducción al diseño para el área tenemos condensadas las ideas centrales que servirán de organización de las páginas siguientes: ya no se trata de que los niños aprendan a dominar la lengua hegemónica que les tocó en suerte, sino las “prácticas del lenguaje” que se desarrollan en tres “ámbitos”¹⁶⁴: literatura, de estudio y de participación ciudadana. Con el fin de que los niños puedan “formarse como lectores y escritores” la escuela debe ofrecer “múltiples y variadas oportunidades de participar en situaciones de lectura y escritura y en intercambios orales, de manera sostenida y articulada”. Por ello, el docente debe “asumir el papel de lector y escritor y, a la vez, el de mediador, para que los niños/as puedan leer y escribir por su intermedio”. Es decir, se trata de aquella ficción de la que hablaba Lerner (1998) en la que el docente deja de enseñar para posicionarse como un mediador. Por consiguiente, más allá de la creatividad de la invención didáctica que se prescribe, se rompe con la cultura escolar en tanto se propone un borramiento de la tarea de enseñar a leer y a escribir en pos de la generación de un *ambiente letrado ficcional* en donde los niños por *inmersión* podrían entrar en contacto cotidianamente, y de forma diversa, con los textos escritos. Y, a través de esa confrontación cotidiana, conflictuar sus hipótesis en procura de avanzar en la construcción del conocimiento de la lengua escrita. La “diversidad” que se propone se relaciona con las formas de organizar *las situaciones de lectura y escritura en proyectos, secuencias y actividades habituales* como vimos en el libro de Kaufman (2007). A su vez, ya se trate de una u otra forma de organización, el docente debe alternar situaciones donde “los niños/as escuchan leer al docente, los niños/as leen por sí mismos, los niños/as dictan al docente, los niños/as copian con

¹⁶⁴ No queda claro en ningún documento a qué se refieren exactamente con este término. La hipótesis más cercana que podemos elaborar refiere a que tendría vinculación con la teoría de las *esferas de uso de la lengua* de Bajtin (Carolina Cuesta, comunicación personal).

sentido, los niños/as escriben por sí mismos, los niños/as narran o exponen oralmente ante un auditorio” (DCP, Primer Ciclo, 2008, p.95). Señalamos, entonces, nuevamente que se trata de una ingeniería didáctica de difícil resolución sin la puesta en marcha del dispositivo que permita garantizar la interpelación y la identificación con el régimen de verdad que encarna este currículum complejo y extenso.

Para garantizar entonces la puesta en marcha de las prácticas del lenguaje en lugar de la disciplina lengua y literatura, operando a manera de reconfiguración de la misma, se ofrece a los docentes no sólo el diseño curricular que indica pormenorizadamente las intervenciones didácticas y los contenidos del área que se reconfiguran, justamente, en *quehaceres del lector y del escritor*; además se establece un cuerpo de especialistas en currículum en la Dirección Provincial de Educación Primaria encargados de realizar documentos de desarrollo curricular que permitan hacer más asible el diseño en los que se consignan al pie de los mismos las autorías. Es decir, no existe un borramiento de sus nombres en función enfatizar una política educativa, sino que se los enuncia con claridad mostrando de esta manera una etapa de la educación signada por los expertos. Así encontramos diversidad de documentos con recomendaciones y secuencias didácticas que funcionan modelando las prácticas de enseñanza del ahora *docente psicogenético*, si se nos permite parafrasear al *maestro constructivista* de Vaca Uribe (2020 [1999]): Algunas situaciones para centrar a los niños en la adquisición del sistema de escritura en el contexto de saber más sobre un tema de interés. Propuesta para alumnos del Primer Ciclo Material para el docente (Versión preliminar, 2008); Cuentos y novelas cortas para leer por entregas. Propuesta para niños del nivel inicial. Material para el docente (2011); Prácticas del lenguaje. Ámbito literario. Formarse como lector de literatura. Actividad habitual: Leer novelas a lo largo de la escolaridad. Propuesta para alumnos de 1o y 2o Ciclo. Material para el docente (2008); Lectura de una novela “Extraña misión” de Ruth Kaufman. (Propuesta para alumnos de primer ciclo). Material para el docente; Seguir un itinerario de lecturas en torno a un autor. Isol, textos e imágenes en diálogo. (Propuesta para alumnos de primer ciclo) Material para el docente; Proyecto Los lobos en los cuentos (Propuesta para alumnos de primer Ciclo). Material para el docente (Versión 2011); Proyecto Seguir un personaje. El mundo de las brujas. Primero y segundo año (Versión mayo 2009); Saber más sobre un tema de interés. Propuesta para alumnos de Primer Ciclo (Versión preliminar, año 2008); Reflexión sobre el lenguaje: La separación entre palabras. Propuesta para alumnos de Primer Ciclo. Material para el docente (2016);

Situaciones de lectura y escritura con un ejemplar repetido en el aula. Un barco muy pirata de Gustavo Roldán. Propuesta para alumnos de UP (2016); Proyecto: Héroes de la mitología griega. 5° año. Anexo 1: Mitos y folleto (Versión Mayo de 2009); Proyecto: Héroes de la mitología griega (5° año). Anexo 2: Leer y tomar notas de textos informativos para estudiar sobre héroes, dioses y otros personajes de la mitología griega (Versión mayo 2009); Proyecto: Héroes de la mitología griega (5° año). Anexo 3: Reflexión sobre el lenguaje: temporalidad del discurso narrativo. Enriquecer la categorización de los personajes. Ortografía (Versión mayo 2009); Proyecto: teatro leído (4° año). Anexo 1: Afiche y programa (Versión mayo 2009); Proyecto: teatro leído (4° año). Anexo 3: Reflexión sobre el lenguaje. Enunciador, destinatario y contexto (Versión mayo 2009); Proyecto: teatro leído (4° año). Anexo 4: lectura en voz alta (Versión noviembre de 2009); Proyecto: teatro leído (4° año). Anexo 5: El teatro (Versión mayo 2009); Anexo. Proyecto: El impacto de los cambios tecnológicos en la vida de las personas. Un debate posible en la escuela. Propuesta para 6° año. (Versión diciembre 2011); Secuencia: ¡Carnaval! Aquí y allá; ayer y hoy. Propuesta para alumnos de segundo ciclo (Versión junio 2010); Secuencia en contexto de estudio. Leer y escribir en torno al Bicentenario. Los invisibilizados de la Independencia. Propuesta para alumnos de cuarto y quinto años de segundo ciclo (2016); Prácticas del lenguaje en contextos de estudio. Circuitos productivos. Propuesta para 3°, 4° y 5° grado (Versión octubre de 2011).

Entendemos que no es un listado exhaustivo de los materiales generados a lo largo de más de diez años de vigencia del DCP (2007), pero que resultan representativos de las modalidades de organización de las situaciones de lectura y escritura. Notamos, además, tres períodos de elaboración por parte de tres equipos diferentes: el primero comprende los años 2008-2009 correspondiente al equipo integrado por el Equipo de Prácticas del Lenguaje de la Dirección Provincial de Educación Primaria: María Elena Cuter (coordinadora), Mirta Castedo, Jimena Dib, Cinthia Kuperman, Irene Laxalt, Silvia Lobello, Alejandra Paione, Agustina Peláez, Mónica Rubalcaba y Yamila Wallace; el segundo corresponde al año 2011, Equipo de Prácticas del Lenguaje de la Dirección de Gestión Curricular, Dirección Provincial de Educación Primaria, año 2013: Alejandra Paione (coord.), Celeste Carli, María de la Gloria Carli, Marcela Errandonea, Leticia Peret y María del Carmen Pérez de Veltri; el tercer período al año 2016, Equipo de Prácticas del Lenguaje: Alejandra Paione (coord.), Mariana Anastasio,

Viviana Asens, María de la Gloria Carli, Pablo Clementoni, María Isabel Iacoponi, Flavia Porto. DGC y E, Dirección Provincial de Educación Primaria.

También se produjeron materiales acerca de la planificación, ofrecidos a través de la web del Ministerio de Educación. Se trata de modelos de planificaciones anuales para todos los años de los dos ciclos; de esta manera permitían visualizar el engarce entre modalidades organizativas, situaciones de lectura y escritura en distintos ámbitos, esta vez elaborados por el equipo del 2009.

Una pieza clave que permitió formar docentes en lo que denominamos *dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje* lo constituye las capacitaciones llevadas adelante por los Equipos Técnicos Regionales¹⁶⁵. En general, en estas capacitaciones se busca que los docentes lleguen a dominar las estrategias que se les ofrecen en estos documentos elaborados por especialistas. Así, los docentes en ejercicio realizan capacitaciones de varias semanas en las que se forman en cómo llevar adelante las secuencias o los proyectos que el Equipo Técnico Central propone y los capacitadores concursados de cada región son quienes se encuentran a cargo de esos cursos. En una de nuestras entrevistas realizada en 2015, la profesora se desempeñaba también como capacitadora y nos brindó de sus archivos dos proyectos de capacitación llevados adelante en años anteriores. Comentamos brevemente uno de ellos para poder mostrar la dinámica de engarce entre el diseño, los materiales que se elaboran a nivel central, la bibliografía y la formación permanente. Se trata del proyecto de capacitación titulado “Leer y escribir en torno a un personaje de los cuentos” (Ver Anexo, pp. 1096-1121); allí se indica que los propósitos consisten en “analizar, conceptualizar y actualizar los conocimientos de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en torno a un personaje prototípico de los cuentos”. Es decir, la misma secuencia a ser llevada a cabo tiene como fin que los maestros y las maestras actualicen sus conocimientos en el enfoque. También, se indica que la capacitación se basa en el proyecto “Seguir un personaje ‘El mundo de las brujas’ (Primero y Segundo Año)”, pero que atendiendo a que el curso también tiene como destinatarios a profesores de nivel inicial se abordará la temática a partir del proyecto “Personaje prototípico de cuento” de Nemirovsky (1999). Todo el curso consiste en aprender los detalles de la secuencia, su fundamentación e intervenciones posibles. Entonces, el diseño curricular parte de la invención de objeto didáctico del que no se tiene un conocimiento riguroso,

¹⁶⁵ Ampliamos algunas cuestiones en relación con este tema en la segunda parte de nuestra tesis, ya que varios de nuestros entrevistados forman o formaban parte de estos equipos.

ya lo hemos fundamentado antes, para poder viabilizar cierto tipo de enseñanza que requiere plantear una ficción. La letra de esa ficción es excesiva y difícil de asir para los docentes que no pertenecen al círculo de expertos y, en consecuencia, es necesario replicar en capacitaciones con ellos lo mismo que harán con los niños después. Estamos ante una clara acción tecnocrática, más allá de que las intenciones hayan podido ser otras.

El diseño curricular del año 2008 fue reformulado diez años después durante la gestión de Gabriel Sánchez Zinny y aprobado por Resolución N° 1482/17¹⁶⁶. En la carta de presentación a la comunidad educativa, el Subsecretario de Educación, Sergio Siciliano señala las características centrales que posee la organización del documento:

Se ha definido un esquema organizador para recuperar y presentar los contenidos considerados como recorte epistemológico y modos de conocer, los indicadores de avance y progreso de los aprendizajes de los alumnos y las situaciones de enseñanza orientadas presentadas por bloques (DGCyE, 2018, p.6).

Serán estos ajustes que permiten visualizar en forma apaisada los contenidos y formas de abordaje de esos conocimientos según lo entienden sus didácticas específicas, así como las situaciones de enseñanza que posibilitan esos abordajes y finalmente, los indicadores de avance, lo que representa una ruptura muy clara con el enfoque psicogenético del diseño anterior: aquí es posible rápidamente conectar estos elementos para seleccionarlos y armar con ellos una planificación en tanto su visualización y la vinculación entre los distintos componentes resulta sencilla de comprender. Además, esta estructura interna es igual en todas las áreas lo que permite también una comprensión rápida y general de lo que se busca en la educación primaria en todos sus aspectos. Es ciclada y graduada, permitiendo atender a esas dos dimensiones de la organización escolar. Esta simplificación evita repeticiones y reduce la cantidad de texto para el área implicando 53 páginas para Primer y Segundo ciclo. El área sigue llamándose Prácticas del Lenguaje, se mantiene la concepción de remitirse a las prácticas sociales de referencia, se sigue organizando en los mismos ámbitos de

¹⁶⁶ Se señala en la carta de presentación a la comunidad educativa que las razones de esta renovación curricular se encuentran en el mandato de la Ley de Educación Provincial “que encomienda la revisión curricular periódica”, vale decir, no tendría que ver con el cambio de gobierno provincial durante el año 2015. Sin embargo, están allí las noticias periodísticas ya mencionadas que indicaban que las disputas de los enfoques habían logrado cambiar el rumbo a las orientaciones oficiales en décadas pasadas. De todas maneras, no será la conciencia fonológica -por lo menos, no sus especialistas- quienes tomen en sus manos la estructuración del nuevo documento curricular.

literatura, formación ciudadana y de formación del estudiante (“ámbito de estudio” en DCP 2007) y se propone las mismas formas de articulación de las situaciones de lectura y escritura en proyectos, secuencias y actividades habituales. La gran diferencia es que se propone hacer todo lo anterior bajo el *enfoque alfabetizador equilibrado* mientras se señala que se valora y reconoce el camino recorrido en los últimos años. De esta manera, se asume su continuidad, pero se propone estructurar la enseñanza “de un modo más secuenciado y organizado”, aunque la diferencia central se localiza en:

La necesidad de reflexión sobre la lengua y sobre los procesos metacognitivos implicados en la lectura y la escritura son los que motivan, en esencia, la necesidad de plantear un enfoque alfabetizador que, en forma equilibrada, dé mayor visibilidad a estos aspectos (DGCyE, 2018, p.45).

Es decir, se sitúa no en las prácticas del lenguaje como quehaceres del lector y del escritor, sino en la enseñanza de la lengua como amplía el documento en las páginas siguientes:

En forma secuenciada y progresiva, mientras se despliegan las prácticas de lectura y escritura, se dedican espacios sostenidos al análisis de las diferentes dimensiones lingüísticas: discursiva, pragmática, léxica, sintáctica, morfológica y fonológica. Incrementar el conocimiento de la lengua como sistema es un eje fundamental que toma relevancia en diferentes etapas de la tarea (DGCyE, 2018, p.46).

Y en ese sentido, resulta absolutamente abrumadora la ruptura que se ejerce con el enfoque psicogenético al introducir aspectos no solo soslayados sino considerados contraproducentes en el primer año del Primer Ciclo al momento de “escribir por sí mismos”:

Desarrollar el conocimiento lingüístico (sobre las palabras, la morfología, la fonología, la pragmática) como un modo de acceso a la escritura. Reconocer qué unidades del lenguaje –palabras, morfemas, sonidos– representan las grafías. Concientizarse acerca de la estructura interna de las palabras, accediendo a la habilidad de reflexionar sobre ellas y manipularlas: reconocer familias de palabras, palabras derivadas, modificar género o número, prefijos, sufijos. Comprender el principio alfabético: reconocer que las palabras están formadas por grafemas que se corresponden con fonemas. Reconocer las relaciones entre los fonemas y los grafemas, descubrir las relaciones de correspondencia (DGCyE, 2018, p.51).

El énfasis que se realiza sobre la escritura convencional y no sobre los niveles de conceptualización de la escritura, sobre el objeto lengua escrita y no sobre el sujeto

cognoscente es en sí mismo, es todo un giro copernicano más allá de que el diseño curricular conserve el nombre, la organización y los ámbitos del diseño anterior.

No nos detenemos más en este apartado y en las diferencias introducidas por este nuevo regulador del trabajo docente en tanto no es objeto de nuestra tesis, pero queríamos situar algunos de sus aspectos centrales, ya que una de nuestras entrevistadas lo refiere y nos permite ponderar por contraste los sentidos convergentes en torno al dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje que pasamos a estudiar en la segunda parte de la presente investigación.

PARTE 2. Sentidos convergentes: la emergencia del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje en la formación docente

CAPÍTULO 6

El cotidiano de la formación docente en la disciplina escolar lengua y literatura para la educación primaria durante el período 2007-2018: un abordaje desde el enfoque etnográfico

En la primera parte de nuestra tesis nos propusimos, por una parte, comprender las características que asume la disciplina escolar lengua y literatura en la formación docente para la educación primaria en relación con la historia de las reformas educativas. De esta manera pudimos describir sus núcleos centrales desde la Reforma Rothe (1941) hasta la LFE con el DCFDG (1999): gramática, normativa, literatura infantil, métodos de alfabetización con la incipiente incidencia en los '90 de la psicogénesis de la lectura y la escritura. Para comprender los sentidos convergentes que aparecen en las entrevistas de los formadores nos dotamos de un horizonte conceptual que nos permite comprender la relevancia del *discurso psicogenético* con su particular *articulación* en la provincia de Buenos Aires dimos en llamar *dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje*. En tanto tal, sostiene un *régimen de verdad* delimitando lo correcto y lo verdadero de lo que no lo es en la formación docente. De esta manera, los formadores entendidos como *sujetos del desarrollo curricular*, es decir, con agencialidad, se ven interpelados a asumir posiciones de sujeto en medio del despliegue del dispositivo caracterizamos como propia del formador psicogenético: la *posición exegética*.

En esta segunda parte daremos cuenta de cómo llevamos adelante la investigación de esta tesis y ponemos a disposición nuestros análisis de la empiria relevada a lo largo de cinco años de trabajo de campo. Así, explicamos nuestra interpretación de los decires de los formadores y a partir de ella proponemos las categorías reseñadas en el párrafo anterior para nominar aspectos específicos de la formación docente en la disciplina escolar lengua y literatura y sus configuraciones actuales.

Para abordar el problema construido nos propusimos un diseño de investigación que en su primer momento plantea la realización de entrevistas en profundidad a docentes involucrados en la formación de profesores para la educación primaria en provincia de Buenos Aires. Para seleccionar a los docentes entrevistados construimos una serie de criterios. El principal tuvo que ver con la formación de base: todos los docentes entrevistados son profesores de Letras, de Lengua y Literatura o de Castellano y Latín, más allá de que algunos de ellos cuenten con profesorado para la enseñanza primaria. Las regulaciones actuales de acceso a los cargos en el área en los ISFD prevén este requisito y, por otra parte, nuestra elección corresponde a la hipótesis de que son quienes poseen una formación disciplinar específica quienes pueden advertir y comunicar, pues las transitan cotidianamente, las *tensiones*¹⁶⁷ provenientes del cambio de objeto de enseñanza. El segundo criterio seguido en este momento del estudio exploratorio consistió en que los entrevistados pertenecieran a varias regiones educativas de la provincia de Buenos Aires, ya que entendimos podía ayudar a situar aspectos comunes que excedieran cierto color local. El tercer criterio fue tratar de evitar un sesgo excesivo proveniente del conocimiento mutuo del ámbito profesional, es decir, que con algunos entrevistados no nos conociéramos por haber compartido trabajos o trayectos de formación.

Las entrevistas en profundidad permiten el desarrollo de una narrativa realizada en forma dialógica en la que los sujetos logran expresar importantes dimensiones de la experiencia vivida que van configurando la construcción social de la realidad (Bolívar, 2002, p. 43). De modo que, las *recurrencias* encontradas permiten pensar que esa construcción social no se produce sólo en un diálogo directo cara a cara, sino que lo hace mediada por condiciones materiales y simbólicas propias de la actividad laboral que configuran de esta manera un horizonte posible de sentidos en torno a las prácticas de enseñanza. Estos sentidos sobre las prácticas de enseñanza se expresan en contrapunto con: 1) la trayectoria profesional de cada docente que, por una lado, resulta de una construcción sociohistórica compartida y, por el otro, resulta de una apropiación singular de los sentidos que permean esa misma construcción histórica (si fueron formados en una reforma u otra; si ingresaron al sistema en medio de la implementación de la actual prescripción curricular, antes o después, etc.); 2) la regulación del trabajo

¹⁶⁷ Tomamos este término respecto de los sentidos que surgen como producto del encuentro entre las diversas regulaciones (normas y prácticas) constituidas históricamente (Juliá, 2001).

docente propuesta por el diseño curricular; 3) la regulación del trabajo docente ejercida por la organización del trabajo y la organización institucional. De manera que estos sentidos, en tanto compartidos, emergen de una negociación de significados que son sociales, que se actualizan en cada ISDF a partir de discusiones abiertas, o no, en torno al *deber ser* de un docente del área para la formación de profesores de educación primaria. A su vez, entendemos que constituyen un *saber docente/saber experiencial* construido a partir de la resolución de las tensiones entre el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje y el código disciplinar lengua y literatura producto del encuentro entre las diversas regulaciones (normas y prácticas) constituidas históricamente. En ese sentido, consideramos con Cuesta (2019) que estas *voces*, estos *decires* recogidos en las entrevistas en profundidad, pero también en situaciones laborales o eventos académicos señalan aspectos del trabajo docente siempre circunstanciado en el sistema educativo, la cultura y la disciplina escolar. Entonces, tienen metodológicamente la misma relevancia que aquellas narraciones obtenidas en entrevistas clásicas:

Entonces, se puede postular que las voces de los docentes, sus dichos, sus comentarios se muestran como reinterpretaciones de discursos sobre la educación y la enseñanza de la lengua y la literatura-en particular-y las maneras de referir las palabras de sus alumnos (sean orales o escritas). A estas realidades dichas, reinterpretadas, accedemos como investigadores formadores ya sea en cátedras de docencia universitaria o en distintas instancias de formación docente continua (Cuesta, 2019, p.188).

Por ello, para el abordaje del objeto de nuestro estudio fue necesaria la elaboración de una articulación metodológica que diera cuenta de la indagación interpretativa necesaria para llevar adelante el trabajo de campo. Como señalamos anteriormente, buscamos comprender los sentidos que los profesores formadores de maestros, pertenecientes a ISFD de la provincia de Buenos Aires, le otorgan a sus prácticas de enseñanza vinculadas a la disciplina escolar lengua y literatura-y sus reconfiguraciones actuales- en ese nivel educativo.

Como señala Diana Milsten (2016) el surgimiento del problema de investigación parece vincularse con el peso que tiene la agenda de las políticas educativas y, en el caso que nos ocupa, el peso dado en la agenda de las políticas públicas a la formación docente. Sin embargo, las perspectiva etnográfica nos permitió construir preguntas que

no tienen que ver con temáticas características de la sociología de la educación, ni con un trabajo de corte estadístico, ni con la evaluación de la eficacia de determinada reforma, sino con la búsqueda de comprender el sentido de las decisiones que cotidianamente toman los formadores en medio de cambios curriculares que tensionan su formación de base y sus creencias y, sólo en ese sentido, aquellas cuestiones que vinculadas a la eficacia de la reforma curricular aparecen como relevantes en sus decires. Entendemos junto con Rockwell (1980, p. 22) que los formadores son sujetos sociales que en su enseñar cotidiano participan en procesos tales “como los de producción y reproducción, de intercambio y negociación, de generación, de destrucción y de lucha” que pueden describirse en casos que den cuenta de ciertas relaciones entre lo micro y lo macro. ¿Qué tipo de procesos de producción y de reproducción se dan a través de las acciones de estos docentes en medio de cambios curriculares? ¿Qué negociaciones establecen con la norma actual que orienta el trabajo docente en el área? ¿Qué aspectos históricos de la disciplina escolar lengua y literatura se ven actualizados o desechados en esta lucha entre la prescripción y las prácticas de enseñanza? Si bien lo macro en este recorte que realizamos se refiere a las políticas educativas, no deja de ser una articulación entre espacios localizados e historias mínimas con decisiones macro, justamente, que involucran mucho más que a algunos docentes. Por medio de entrevistas y de la observación participante buscamos, entonces, “estudiar de primera mano lo que las personas hacen, dicen y dicen que hacen, en contextos particulares” (Milstein, 2016, p.2), en este caso, los ISFD. De esta manera, también adherimos a un *enfoque etnográfico multilocal o multisituado* (Cuesta, 2019; Restrepo, 2015; Marcus, 2001, 2008) que entiende la posibilidad del estudio etnográfico dentro del *sistema mundo*:

asociado actualmente con la ola de capital intelectual denominado posmoderno, y sale de los lugares y situaciones locales de la investigación etnográfica convencional al examinar la circulación de significados, objetos e identidades culturales en un tiempo-espacio difuso. Esta clase de investigación define para sí un objeto de estudio que no puede ser abordado etnográficamente si permanece centrado en una sola localidad intensamente investigada (Marcus, 2001, p.111).

Este tipo de abordaje etnográfico resulta pertinente para nuestro objeto de estudio en tanto estos decires que relevamos en el trabajo de campo vinculan a distintos sujetos sociales del currículum, ubicados en espacios diversos del sistema educativo,

pero con incidencia en los sentidos que se tramitan en los locales de trabajo de los formadores entrevistados: así historia de la formación docente, los documentos curriculares y otros de política educativa, especialistas, docentes, directivos y estudiantes forman un entramado de sentidos convergentes multisituado porque se vincula-como señalamos en la primera parte de esta tesis- con las políticas educativas de las últimas décadas establecidas en relación con orientaciones de organismos internacionales, es decir, en un *sistema mundo* en términos del autor.

Las entrevistas concertadas con dieciocho docentes nos permitieron establecer un primer acercamiento al campo y, a partir de la empatía alcanzada con tres de los entrevistados, acceder a sus espacios laborales y familiares, de tal manera que “la observación por medio de la participación” (Hermitte, s/d; Guber, 2016a) nos permitió acceder a cierta “redundancia de sus vidas sociales” (Guber, 2016a, p.9). De esta manera, pudimos contrastar “lo que se hace y lo que se dice que se hace, lo que se es y lo que dice que se es” (Guber, 2016b, p.13): por caso, Fabián, docente de un ISFD de la Región 7 que entrevistamos en 2015, muestra una clara identificación con el dispositivo que se evidencia en su ponderación positiva de los lineamientos curriculares actuales que presentan fuertes distancias epistemológicas y didácticas con de otros momentos de la historia de la disciplina escolar lengua y literatura. Sin embargo, en gran parte de sus clases lleva adelante un paradigma opuesto y esto no parece incomodarlo, ya que lo entiende como una reposición de conocimientos faltantes necesarios para el trabajo docente “porque cuando van a las prácticas les piden por ejemplo que trabajen con clase de palabras” (Anexo 2, p. 983). En ese sentido, tomamos el aporte de la antropología interpretativa (Clifford, [1983] 1995, p. 61) que nos permite comprender que estos decires y acciones de los docentes involucrados se inscriben dentro del ensamblado de textos contradictorios que conforman la cultura. En esta observación participante u observación por medio de la participación, consideramos que nuestro rol como investigadores se va definiendo “por la situación y la perspectiva de los estudiados” (Hermitte,s/d, p. 7) de manera que las primeras entrevistas y observaciones se vieron inmersas en una tensión propia del lugar que se asigna a los inspectores o directores en los establecimientos escolares, es decir, el de sustentar una mirada evaluativa: desde la perspectiva de los entrevistados quien observa es aquel con poder para juzgar y sancionar. Con el transcurrir de los días o semanas (según el caso), el rol que se nos asignó fue mutando de una colaboradora con diversos roles, según el momento:

compartimos clases con ellos, realizamos clases especiales a pedido de mis entrevistados, llevamos adelante un intercambio con alumnos en el que evalúan su trayectoria en la carrera a la manera de *focus group* o *grupos de conversación*¹⁶⁸ (Valles, 2000; Mella, 2000), entre otras acciones), al mismo tiempo que como investigadores nos permitieron que fotocopiemos apuntes, carpetas, bibliografía, compartamos recreos y discusiones. Es en este punto en el que se vuelven necesarias las técnicas de registro para transformar esos acontecimientos en experiencias y análisis:

Los criterios de significatividad y relevancia responden al grado de apertura de la mirada del investigador en esa etapa de su trabajo de campo. Por eso, el registro es una valiosa ayuda 1) para almacenar y preservar información, 2) para visualizar el proceso por el cual el investigador va abriendo su mirada, aprehendiendo el campo y aprehendiéndose a sí mismo, y 3) para visualizar el proceso de producción de conocimientos que resulta de la relación entre el campo y la teoría del investigador. Por eso el investigador necesita registrar no sólo lo que ocurre “ahí afuera”, sino también todo lo que pueda echar luz sobre las razones que lo llevan a registrar algunas cuestiones y a no reparar en otras. Su registro, entonces, es la materialización de su propia perspectiva de conocimiento sobre una realidad determinada y, por eso, es el comienzo de la fase analítica de la investigación toda (Guber, 2016, p. 7).

Si bien “el investigador es la herramienta principal de todo el proceso de estudio” (Milstein, 2016a, p.5), existe una serie de ellas que ayudan a almacenar información, registrar el proceso de comprensión de sí mismo y del campo, articular la inscripción, la transcripción y la descripción. Respecto de dichas herramientas, elegimos.

- El registro escrito, ya que permite no sólo dejar huella de los diálogos, sino ir realizando anotaciones sobre la ubicación de los espacios, desplazamiento del docente y alumnos, incipientes interpretaciones, descripción de “climas”, entre otros datos.
- El registro a través de grabaciones de audio porque ayuda a recordar con mayor exactitud frases significativas que no hubiéramos podido recordar y que creímos importante resguardar textualmente, ya que en los espacios escolares y más aún

¹⁶⁸ Se trata de entrevistas grupales cuyos integrantes guardan alguna similitud en torno a su perfil social (género, ocupación, localidad, edad, entre otras variables posibles) en las que un moderador propone un tema de discusión, es decir, se focalizan en un tema.

en los ISFD lo lingüístico se encuentra cargado de nociones teóricas vueltas folklore-si se nos permite-, sentido común y esto nos parece relevante debido a las características de aquello que procuramos comprender.

- El relevamiento de documentos, tanto de los textos que los entrevistados declaran centrales en su trabajo, como aquellos que circulan como otros textos posibles desde la perspectiva de los estudiantes; también el relevamiento de afiches en pared, cuaderno de apuntes, libros de temas, fotocopias, parciales y ejercitaciones.
- El diario de campo que tiene características particulares en nuestra investigación: se trata tanto de notas escritas en procesadores de texto y archivadas para no perderlas, como notas de voz que tomamos con el celular al final de algunas jornadas, y que por ello adquieren las características de notas sueltas, apuntes breves de ideas más que el típico diario de campo del etnógrafo que permanece un extenso tiempo en un solo lugar (Restrepo, 2015). Esta característica que asumen nuestras notas de campo se vinculan también con el carácter multisituado de nuestra indagación.

Aunque lo hubiésemos deseado, no nos fue posible realizar registros fotográficos: cierto resguardo de las identidades personales e institucionales a las que estábamos comprometidas nos hizo comprender que no era posible siquiera proponerlo.

Todo investigador va al campo con una serie de presupuestos teóricos que son precisamente aquellos que le han ayudado a construir las preguntas y el problema de indagación, pero a diferencia de los métodos cuantitativos en los que este aparato conceptual resulta prácticamente inamovible, existe en el enfoque etnográfico un estrecho vínculo entre observación, análisis y conceptualización:

El etnógrafo observa e interpreta paralelamente; selecciona lo significativo del contexto en relación con la elaboración teórica que realiza al mismo tiempo. Genera hipótesis, realiza múltiples análisis, reinterpreta, formula nuevas hipótesis. Construye el contenido de los conceptos iniciales, no lo presupone. Al enfrentarse al aparente “caos” de la realidad, que suele provocar inmediatos juicios etnocéntricos, el investigador aprende a abandonar la formulación abstracta demasiado temprana: es necesario “suspender el juicio” momentáneamente. Así es posible construir un objeto que dé cuenta del ordenamiento particular del contexto, incluyendo las

categorías sociales que expresan determinadas relaciones entre los sujetos. En este doble proceso de observación y de interpretación se abre la posibilidad de generar y de enriquecer la teoría (Rockwell, 1980, p. 23).

Es decir, el trabajo de campo, ya sea la observación participante y la entrevista desde el enfoque etnográfico o la recogida de voces/decires en el trabajo de formación docente no son instancias de corroboración de hipótesis, sino de elaboración compartida en la interrelación, de negociación de significados y búsqueda de comprensión de un universo cultural localizado y, en nuestro caso, circunstanciado en el sistema educativo, la cultura y la disciplina escolar (Cuesta, 2011, 2019). Es en la entrevista con Florencia de Región Educativa 4¹⁶⁹ (en adelante RE), por ejemplo, en la que comenzamos a entender que nuestro objeto de estudio, tal cual se había planteado en el proyecto original, era más complejo de lo que habíamos pensado. Pues, en realidad la tensión entre la disciplina escolar y la prescripción no se acababa en el recorte que habíamos operado, sino que había algo más en relación al trabajo docente que excedía la enseñanza en el nivel terciario. Al querer responder a nuestras inquietudes acerca de la formación en la disciplina escolar de los futuros maestros y maestras, Florencia continuamente se salía del tema y consciente de ello, lo señalaba, pero deseaba comentarnos otros aspectos que le surgían convocados por la pregunta. Esta negociación de significados que se establece así entre nosotras por la continua irrupción en su discurso de temas aparentemente no vinculados, permite comenzar a entrever lo que luego, y como fundamentamos en la primera parte de la tesis, dimos en llamar *dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje*, ya que los decires de Florencia encuentran recurrencia en la voz de otros formadores quienes de modo similar ingresan sentidos que convergen con los suyos.

En este punto, cuestión central que aporta Bourdieu (2006) y que tematiza Dukuen (2016), refiere a la reformulación que realiza el sociólogo francés respecto de la observación participante: para él se requiere algo más que interrogar la extrañeza del antropólogo con respecto al mundo nativo, aspecto nodal en la tradición etnográfica conocida como *reflexividad*. Bourdieu (2006, p. 87) desconfía de la posibilidad de “participar verdaderamente en prácticas ajenas” y frente a la observación participante (“inmersión ficticia”) propone la *objetivación participante*:

¹⁶⁹ La entrevista completa de Florencia se encuentra en el Anexo (Aexo 2, pp. 828-847).

De lo que se trata el hecho de objetivar, en efecto, no es del antropólogo haciendo el análisis antropológico de un mundo ajeno, sino del mundo social que ha hecho el antropólogo y la antropología consciente o inconsciente que él compromete en su práctica antropológica; no solamente su medio de origen, su posición y su trayectoria en el espacio social, su pertenencia y sus adhesiones sociales y religiosas, su edad, su sexo, su nacionalidad, etc., pero también y sobre todo su posición particular dentro del microcosmos de los antropólogos (Bourdieu, 2006, p. 89).

Esta reflexividad, objetivación participante o socioanálisis interroga la posición social y académica (entre otras posibles) desde la cual el etnógrafo participa. Aclaremos, que no estamos confundiendo líneas metodológicas, sino que la mayoría de los etnógrafos recuperan el concepto de reflexividad juntos con todas sus implicancias (Guber, 2004; Restrepo, 2016). Se trata de desmontar las condiciones de producción de la investigación, develar el punto de vista particular desde el cual se observa, hacer consciente las distancias que posibilitan esa relación de observación y que Bourdieu denomina *punto de vista escolástico*. Estar advertido de los presupuestos teóricos, de clase, de posición de grupo dentro de la academia y, en nuestro caso particular, de la relación asimétrica que se encuentra históricamente establecida entre la Universidad y los ISFD. El punto de vista escolástico refiere a esa posición privilegiada de quien no está compelido por las urgencias de la práctica. De esta manera, lo que podamos observar participando tendrá necesariamente un punto de vista interesado que no se vincula directamente con el interés de los profesores que observamos y escuchamos: universidad y sistema escolar poseen regulaciones laborales, de poder y prestigio diferentes. La investigación que llevamos adelante beneficia en primer lugar nuestra posición en el campo académico y tardíamente, quizás al campo escolar propiamente dicho. Es posible construir un conocimiento desde el enfoque etnográfico, no obstante, creemos que no desde una mirada naif que pasa por alto lo anterior, sino bajo la condición de vigilar el efecto de estas distancias en las interpretaciones sobre el mundo observado.

Finalmente, y en relación con lo expuesto antes, parte de la construcción metodológica para esta tesis consiste en considerar la asimetría social que existe en una situación de entrevista (Bourdieu, 1999): en el caso que nos ocupa, la asimetría no tiene que ver con el capital lingüístico, sino como señalamos, con la posición simbólica que constituye nuestro lugar como investigadoras, realizando además una indagación para

titular el doctorado. No sólo del buen *rapport* establecido proviene del hecho de que Diana¹⁷⁰, docente de ISFD de la Región 15, nos solicite que organicemos una clase como profesora invitada o que Fabián¹⁷¹ organice un espacio para que los estudiantes nos cuenten cómo evalúan sus recorridos por el profesorado: ¿Qué lugar tienen sus respuestas dentro de este intercambio en el que nuestra posición académica nos coloca en una posición despojada de la urgencia de lo cotidiano en los ISFD? ¿Cuáles de sus respuestas están orientadas a posicionarnos o posicionarse académicamente? ¿Cómo transcribir sabiendo que se reescribe respetando los sentidos propuestos por los entrevistados?

En síntesis, el abordaje metodológico que llevamos adelante se sostiene en la convicción de que el principal instrumento de investigación somos nosotros mismos, advertidos mediante el socioanálisis de los sesgos que la posición escolástica y el *intelectualocentrismo* pueden introducir en la interpretación tanto de lo que observamos como de lo que escuchamos, a través del deseo de arribar a la comprensión de los sentidos que los profesores de ISFD le otorgan a sus prácticas de enseñanza “y captar así su punto de vista, es decir, comprender que si estuviera en su lugar, como suele decirse, indudablemente sería y pensaría como él” (Bourdieu, 1999, p. 547).

6.1. La entrevista en profundidad como búsqueda de sentidos

Los fragmentos que analizamos¹⁷², recortados del curso de cada conversación sostenida con dieciocho formadores a lo largo de cuatro años, muestran densidad de sentidos y temas que hacen al trabajo docente en el sistema educativo provincial, enmarcado en la disciplina escolar lengua y literatura y sus reconfiguraciones actuales

¹⁷⁰ La entrevista completa a Diana se encuentra en el Anexo (Anexo 2, pp. 929-939).

¹⁷¹ La entrevista completa a Fabián se encuentra en el Anexo (Anexo 2, pp. 873-893).

¹⁷² En este capítulo y en el resto de la tesis empleo, en extenso, fragmentos de las entrevistas realizadas. Cuando fue posible, se abreviaron las citas omitiendo frases que tenían sentido en la oralidad, como desvíos momentáneos de tema, muletillas, demoras o incluso las preguntas que como entrevistadora realicé. En otras citas, se conservan porque ayudan a comprender cómo el informante efectúa su narración o su argumentación en el transcurso de la conversación. Como ya hicimos con otros entrevistados ya citados, cuando ingresemos una nueva voz, consignaremos en nota al pie las páginas en las que se encuentra la entrevista completa en el Anexo.

para la educación primaria. Estos sentidos no se revelan diáfanoamente, no son transparentes, ni se enuncian en los mismos términos en cada situación. Por ello, como investigadores hemos efectuado una operación de conceptualización que permite ver en la variedad de los decires algunos aspectos en común que se repiten y que, por lo mismo, pueden ser comprendidos como sentidos compartidos por ese grupo social particular que conforman los formadores docentes, titulados en Letras, Lengua y Literatura, Castellano y otras denominaciones afines que señalan los saberes pedagógicos específicos de la disciplina escolar, grupo social particular que se encuentra a cargo de espacios curriculares vinculados a la lectura, a la escritura, a la oralidad y a la alfabetización en el Profesorado para la educación primaria en diversos ISFD de la provincia de Buenos Aires. Este grupo social comparte-más allá del recorrido vivencial y profesional de cada entrevistado - un mismo tipo de trabajo, con sus normas y regulaciones dadas en una configuración particular de la historia del sistema educativo provincial (2007-2019). Algunas de esas normas y regulaciones son las que, precisamente, les habilitaron ese puesto laboral: ser “profesor de lengua y literatura”, es decir, obtener una formación en saberes lingüísticos y literarios resulta una condición para acceder a las cátedras en las que ejercen; otras, regulan los contenidos de la enseñanza de cada espacio curricular; otras, determinan el tiempo laboral que el sistema entiende como pertinente para llevar a cabo la formación en la didáctica específica. Conformar este grupo social implica compartir ciertas condiciones laborales, ciertos saberes de objeto, cierto repertorio fraseológico y ciertos tópicos. Entonces, los fragmentos que referimos buscan mostrar esta convergencia de sentidos en procura de comprender cómo significan los formadores el trabajo de enseñar y formar docentes para las escuelas primarias de la provincia en la disciplina escolar lengua y literatura y sus reconfiguraciones actuales. En ese sentido nos apoyamos en los aportes metodológicos de Carolina Cuesta (2011, 2019) quien desde la *didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica* nos permite comprender esas convergencias de sentido. Señala la autora refiriéndose a los escritos de alumnos y docentes en situación de enseñanza:

No son espontáneos ni espejos, porque están regulados bajo la forma del discurso pedagógico, lo que tampoco significa absolutamente determinados. Se trata, por el contrario, de parcelas del flujo del discurso social (Geertz, 1992) que deberían ser atendidas en tanto tales (Cuesta, 2019, p.196).

De esta manera comprendemos también los decires de los formadores entrevistados: las coincidencias, *recurrencias* o *convergencias* de temas, preocupaciones, decisiones, posiciones subjetivas y tensiones que enuncian no nos hablan de una verdad/realidad exterior preexistente al discurso social, sino que dan cuenta de su existencia y de su fluir a manera de “parcelas” en el trabajo de formación docente para la educación primaria en la disciplina escolar lengua y literatura y sus reconfiguraciones actuales. La presencia de estas “parcelas del flujo del discurso social” nos permiten comprender la existencia del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje, de su régimen de verdad, de sus fetiches y sus tabúes.

De todas las horas de conversación sostenidas con los formadores, recortamos aquí aquellos momentos en los que la charla con cada una/o de ellos/as mostró intereses y preocupaciones comunes de ese colectivo, intereses y preocupaciones comunes que desconocíamos al iniciar la investigación y que fuimos reconstruyendo a partir de encontrar *recurrencias*, es decir, ciertos tópicos que aparecían una y otra vez. Estos tópicos, luego conceptualizados por nosotros, emergen del intercambio en las primeras entrevistas. Así en la entrevista a Viviana¹⁷³ de RE 7 nuestro protocolo era abierto, aunque centrado en un tema: planteaba el interés general por conocer el trabajo de esa docente en el profesorado, señalando un horizonte en la conversación más bien de tipo de cronológico. Ya allí van apareciendo sentidos alrededor de algunos temas que se volvieron recurrentes cada vez que entrevistamos a otro formador. Luego de estos primeros acercamientos al campo, ya con un protocolo formulado con mayor precisión en mente, nos dispusimos a escuchar si surgían sentidos convergentes o divergentes, lo cual sucedió de un modo y otro.

Teniendo en cuenta, entonces, que las prácticas sociales son siempre significativas, consideramos pertinente realizar una articulación en términos de Guber (2013), es decir, no descartar instrumentos de recogida y análisis de datos que nos permitan dar cuenta de los significados que se hacen presentes en las conversaciones llevadas adelante entre los años 2015-2019 con los profesores de educación superior no universitaria entrevistados. Así, consideramos como relevantes aquellos sentidos que se repitieron en forma sistemática entre los dieciocho docentes, lo que no significa que descartemos de suyo temas que hubieran aparecido solo en una o dos ocasiones y que,

¹⁷³ La entrevista completa a Viviana se encuentra en el Anexo (Anexo 2, pp. 964-982).

por la inflexión de la voz, la postura corporal o el enunciado directo, el informante hubiera expresado su relevancia. Esto último resulta necesario de aclarar, ya que pareciera una contradicción con lo anteriormente señalado, esto es, la búsqueda de recurrencias y, sin embargo, debido al tipo de investigación llevada a cabo y desde la perspectiva adoptada, no presenta contradicciones porque lo singular habla de lo social y lo social posee inflexiones en la singularidad de cada informante que lo hacen irreductible. En las entrevistas en profundidad, a través de intercambio conversacional se propicia una narrativa que es social y subjetiva al mismo tiempo. El conocimiento de un universo social y cultural específico que se construye en la etnografía no es lineal ni exento de aparentes contradicciones: es denso y enmarañado, los enunciados que los informantes realizan en ese contexto son polifónicos y, a la vez, singulares. Volvemos sobre este punto más adelante.

Según Guber (2008, p.203) “la entrevista es una de las técnicas más apropiadas para acceder al universo de significaciones de los actores”. Para que esto sea posible, señala más adelante la autora, “la entrevista antropológica se vale de tres procedimientos: la atención flotante del investigador, la asociación libre del informante y la categorización diferida del investigador” (2008, p.212). Para poder dar lugar a la experiencia del entrevistado debe poder realizar asociaciones libres, es decir, ingresar problemas que desde su universo cultural resultan relevantes y que probablemente no se hayan encontrado dentro de las previsiones de quien realiza la entrevista, quien, a su vez, debe sostener una atención flotante “un modo de escuchar que consiste en no privilegiar de antemano ningún punto del discurso” (2008, p.213) para, de esta manera, ingresar al marco de referencia del entrevistado. Eso significa poner en suspenso las categorías construidas *a priori*, dar tiempo a que esas aparentes *piezas de rompecabezas que son los enunciados del actor* vayan conformando algo que desde la perspectiva del investigador pueda ser enunciado en términos teóricos, con otras categorías que las que inicialmente previó, es decir, construidas en el campo.

En ese sentido el protocolo de entrevista es nada más que una guía de la conversación, de ninguna manera constituye una encuesta ni se trata de preguntas que orienten respuestas prefijadas, es más, las preguntas que se formulan permiten abrir sentidos, dar pie a la palabra del otro, ayudar a que emerjan asuntos no previstos que resulten significativos para el entrevistado, sostienen el interés mutuo y clarifican al investigador en tanto que le permiten objetivar sus propios intereses y sesgos de manera

que pueda prestar cada vez más una escucha sincera. El armado del protocolo constituye, por ello, el primer paso para ingresar al campo. Se trata de la preparación del investigador de su disposición a la escucha: temas relevantes, hipótesis y objetivos se encarnan en una serie de interrogantes que serán llevados adelante en cada entrevista de manera diversa ya que, como señalamos, no es una encuesta sino una orientación para el investigador. Así, en cada una de las conversaciones asumirá aspectos singulares porque es singular el encuentro entre ambos sujetos-entrevistador e informante-, de allí que el protocolo posea un carácter provisorio: no se trata de preguntas cerradas, sino de líneas de sentidos que en el primer momento de su formulación señalan más bien lo que el investigador intuye como temas, momentos y lugares significativos en el campo que va a explorar respecto del problema de investigación. A diferencia de las encuestas donde las preguntas están determinadas de antemano porque derivan de categorías prefijadas que buscan ser verificadas, la secuencia de los temas del guion no es fija, sino que atiende a la conversación que se lleva adelante y requiere de una actitud de apertura por parte de quien investiga. Así, la escucha con atención flotante permite que ingresen al campo de la entrevista tópicos no previstos inicialmente y que son la razón de ser de la entrevista en profundidad o etnográfica: conocer y comprender la perspectiva de los actores (Guber, 2008, pp.75-100).

Nuestro protocolo de entrevista fue armado hacia fines de 2014 y principios del 2015, mucho antes de tener noticias sobre quiénes pudieran ser los informantes, prácticamente fue construido a la par del proyecto de investigación. Uno y otro se delimitaron y, por lo mismo, compartieron fundamentación, hipótesis y objetivos. No fue elaborado para ser presentado en ningún trabajo final de los seminarios del doctorado, ni evento, fue pensado y diseñado como instrumento de recogida de datos y su definición nos permitió posicionarnos como investigadores, pensar el problema en relación con todo lo que ignorábamos del campo. Planteamos los temas imaginando un itinerario de vida profesional, con ello, estaba constituido por cinco preguntas principales que servían para orientar la conversación (formación, ingreso al nivel terciario, primeras experiencias, reformas educativas, prácticas de enseñanza); de ellas se desprendían de una hasta cuatro preguntas secundarias que representaban la indagación que realizaríamos sobre las respuestas conjeturadas¹⁷⁴. Este protocolo nunca fue presentado tal cual a ningún entrevistado, servía de revisión de temas y de reflexión

¹⁷⁴ El protocolo inicial y el protocolo abreviado se encuentran en ANEXOS (Anexo 2, pp.1078-1080)

por fuera de la situación de entrevista; posteriormente, sin embargo, tres formadores recibieron vía electrónica (mail, whatsapp) un protocolo modificado y abreviado (Diana en 2016, Miriam¹⁷⁵ y Cintia¹⁷⁶ en 2019) para que supieran de qué se trataba la investigación, lo que “nos interesaba saber de sus trabajos” o bien “para que contestaran por escrito” (comentamos estos casos más adelante). El protocolo original constaba de cinco páginas, el abreviado no alcanzaba una y en él las preguntas resultaban más abiertas, de tal manera que se presentaba, en realidad, como un breve guión de temas que seguía buscando explorar los decires de los entrevistados. Estas dieciocho entrevistas presentaron una gran densidad de temas y sentidos que fueron surgiendo a partir de este primer momento de delimitación y preparación para la escucha.

En los decires que los formadores ponen a circular en estas conversaciones etnográficas se entrecruzan temas, rara vez estos enunciados refieren a un solo aspecto del complejo entramado que constituye ser formador docente de la disciplina escolar lengua y literatura para la educación primaria, entramado que como investigadores fuimos entendiendo paulatinamente con cada entrevista. Por ello, en ocasiones, resulta tarea del investigador a partir de la atención flotante, repreguntar para precisar aspectos que a la comprensión de quien no pertenece al mismo grupo social resultan extraños. En otras ocasiones, esa misma escucha atenta permitirá comprender que ciertos sentidos no son exclusivos del campo de estudio que el investigador ha recortado como interés y, de esta manera, se vuelve más clara para sí la construcción del objeto. Es decir, reconoce que aquello que investiga no se encuentra dado en la realidad en forma evidente, sino que resulta de una operación teórica y que la manera de significar de los informantes dista de la que permea los interrogantes del entrevistador. Estas cuestiones conllevan a que el trabajo de campo requiera de tiempo y una constante reflexividad que le permita al investigador distanciarse de sus presupuestos sociocéntricos, revisar sus hipótesis, permitir la crisis que implica desestimar las primeras seguridades para dar lugar al saber del otro sobre su experiencia, en el caso que nos ocupa, su conocimiento acerca de la formación de maestros en la didáctica específica de la lengua y la literatura y sus configuraciones actuales en sistema educativo provincial para la educación primaria. Por ejemplo, el hecho de que arribáramos a conceptualizar a Prácticas del Lenguaje no como currículum para la formación docente, al modo en que hipotetizamos en el

¹⁷⁵ La entrevista completa a Miriam se encuentra en Anexo (Anexo 2, pp. 924-929).

¹⁷⁶ La entrevista completa a Cintia se encuentra en Anexo (Anexo 2, pp. 795-813).

proyecto de investigación, sino como dispositivo de poder/saber supuso posicionarse interpretativamente frente a los continuos desvíos en la conversación con las primeras entrevistadas. Desvíos que fueron señalándonos que la incidencia del enfoque psicogenético en la formación y en el trabajo docente se producía a partir de la red establecida entre distintos elementos curriculares y no curriculares que, de esta manera, convergen sosteniendo así un régimen de verdad. Dejar en suspenso nuestras hipótesis y superar la incomodidad de que la conversación se nos “iba de las manos”, permitió que comprendiéramos aquello que los informantes querían decir: el trabajo docente no se significa por cortes en el sistema porque el trabajo docente posee un núcleo que le da sentido en la enseñanza de la didáctica específica que se encuentra en tensión a partir de la implicación de los entrevistados en el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje.

6.2. Delimitación del campo: los informantes y sus locales de trabajo

Sostenemos junto con Cuesta (2019, p.300) que en las investigaciones de didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica el campo de estudio alcanza la vastedad del sistema educativo, lugar en el que se anidan las disciplinas escolares que son, como señala Viñao su producto más genuino (2002, pp.70-71). También con Cuesta (2019) ubicamos esta investigación dentro de los desarrollos de las etnografías multisituadas o multilocales (Cuesta, 2019; Restrepo, 2015; Marcus, 2001, 2008) en tanto los informantes desarrollan sus trabajos en distintos ISFD de la provincia de Buenos Aires y sus decires se encuentran en relación con documentos de diversa índole. Esto constituye una decisión tomada al construir el problema de investigación en cuanto nos planteamos un estudio de tipo exploratorio en torno a las prácticas de enseñanza de los formadores en la didáctica de la lengua y la literatura para la educación primaria: entendimos que no alcanzaba con la *historia de vida* de un solo formador, ya que buscamos saber si el trabajo docente se encontraba tensionado entre la formación disciplinar y las reconfiguraciones curriculares actuales. Es decir, no buscamos las inflexiones particulares de una trayectoria de vida; tampoco era posible realizar un *estudio de caso*, por lo que hubiera sido pertinente situarse en un solo ISFD, en tanto en ese tipo de investigación se persigue comprender las conductas y relaciones

que se establecen en un pequeño grupo (Sampieri, 2007). Por el contrario, queríamos comprender cómo los cambios en el sistema educativo y, particularmente, en el sistema formador, desde la didáctica específica, eran entendidos por los actores de la enseñanza en el territorio provincial. Por ello, decidimos que necesitábamos realizar un estudio etnográfico exploratorio que nos acercara a diversidad de voces para poder encontrar en ellas -si existían- *recurrencias* en los temas, preocupaciones y maneras de significar la enseñanza de la disciplina escolar. ¿Qué decisiones tomaban los formadores en torno a temas que consideraban relevantes? ¿Cuáles eran esos temas? ¿Existían tensiones entre regulaciones (curriculares o laborales, ya que entonces no las considerábamos como un todo, tal como indicamos en el capítulo 4) más allá de las particularidades de cada institución? ¿Las particularidades de cada institución incidían en la didáctica específica? Entender que los formadores son sujetos de desarrollo curricular (de Alba, 1995) y no meros ejecutores de la norma establecida nos hizo buscar de qué manera dicho desarrollo se efectuaba en la provincia de Buenos Aires para discernir si existía “heterogeneidad frente a la norma” y ver en la formación de profesores de educación primaria en la didáctica específica “lo que perdura y lo que cambió” (Rockwell, 2009, p. 181). Entonces, por las características del problema planteado, fue necesario acceder a formadores de distintos ISFD, localizados en varias regiones educativas.

En las voces/decires de los formadores pueden escucharse formas de significar la tarea de enseñar en medio de cambios curriculares, variedades de situaciones de trabajo que permiten observar que las decisiones didácticas se realizan en contrapunto con la historia profesional, las regulaciones laborales de la organización escolar y las decisiones propias de cada institución que actúa como *local de trabajo* (González, 2009). Así, entonces, del campo de indagación que es el sistema educativo, se recorta a través de los decires de los actores el detalle del cotidiano de las instituciones de formación docente, en vínculo y tensión con el nivel educativo primario, lugar de destino de la acción formativa de estos profesores.

Circunscripto de esta manera el campo de indagación, nos dedicamos a encontrar quiénes pudieran hablarnos de sus trabajos como formadores en el área de didáctica de la lengua y la literatura y sus reconfiguraciones actuales en lectura y escritura (Cuesta, 2011). Aunque no ejercemos en ISFD, compartimos el perfil de los informantes, así por conocimiento personal y profesional armamos con cierta rapidez un

listado tentativo que fue mutando a lo largo de cuatro años. Citamos brevemente parte de las notas de campo:

09/06/2016, 20.30 hs.

Qué difícil es establecer los contactos, mantenerlos y que finalmente la entrevista mínima se concrete, me pasó ya reiteradas veces. En principio todos están dispuestos y al pie del cañón, pero por una parte en razón de cuestiones atendibles del trabajo docente y otras veces por no sé bien qué, esas entrevistas se demoran, se interrumpen...y hablo también de mis propias condiciones de trabajo y salud y esta última decisión de seguir formándome metodológicamente porque me faltaba y seguramente me seguirá faltando porque “en la cancha se ven los pingos”. O quizás también estos ires y venires, interrupciones y demases sean propio material de análisis. Es mi investigación, la quiero, la deseo, son preguntas que me entusiasman y sin embargo también me detengo, dudo...y eso se debe notar también, ¿no? Yo también vacilo, para preguntar y recibir hay que responder y ofrecer. Es un tire y afloje que implica tiempo, trámites, cuerpo...cuerpo. Eso que es tan necesario en la vida docente (Anexo 2, pp. 1081-1082).

Las notas de campo en el trabajo etnográfico son apuntes personales en los que durante el transcurso de la investigación se van registrando datos, se habilita la reflexividad y se vuelca en ellas la agenda de tareas que se entiende deben realizarse. En forma particular, en este fragmento que citamos, puede observarse un momento de crisis: se duda de poder seguir adelante con la investigación, se duda de las hipótesis, se duda de la formación adecuada del investigador, se vuelve a encontrar la pasión necesaria para proseguir con el trabajo de campo, se da cuenta de las negociaciones con las informantes y las limitaciones que impone la propia existencia humana: tiempo y cuerpo. Y se conceptualizan algunos de estos problemas como dificultades propias del trabajo docente. Todo ello en un breve párrafo que de no haber sido escrito nos dejaría sin el registro acerca del compromiso necesario y subjetivo en la investigación etnográfica. Explica Restrepo al respecto:

El diario de campo está escrito para uno mismo, por lo que tiene un tono bastante personal. Son notas que se van escribiendo a medida que se avanza en el trabajo de campo. Sirve para registrar aquellos datos útiles a la investigación, pero también es utilizado para ir haciendo elaboraciones reflexivamente sobre la comprensión del problema planteado así como sobre las dificultades por resolver y tareas por adelantar. Por eso, no es extraño que en ciertos pasajes el tono de la escritura del diario de campo se parezca al de una conversación consigo mismo,

al de la exposición para sí mismo, y todavía en borrador, de algunas ideas que van naciendo sobre lo que se está estudiando (Restrepo, 2016, p.45).

De esta manera, se tiene un registro también de los cambios que el mismo proceso investigativo opera en el investigador. Señala Milstein (2016a) que en el trabajo de campo el instrumento más importante de la recogida de datos es el propio investigador, ya lo mencionamos antes, quien debe considerar sus sentires, dudas y prejuicios que evidencian la distancia con el objeto de estudio, poniendo en tensión representaciones y creencias, pues permite asumirse como un otro, desnaturalizando lo que se cree saber para lograr escuchar lo que el informante tiene para decir sobre su mundo. Los significados se van negociando entre estos mundos de sentidos que encuentra en cada entrevista, por ello “me detengo, dudo...y eso se debe notar, no? Yo también vacilo, para preguntar y recibir hay que responder y ofrecer”. Sin saberlo, sosteníamos la representación de las entrevistas en profundidad como “recogida de datos”, es decir, con la ilusión positivista de que la realidad estaba allí ya dada y sólo había que registrarla o recogerla. En cambio, en el proceso de investigación fuimos comprendiendo que al formar parte del universo social que investigamos requiere de autoanálisis, socioanálisis en términos de Bourdieu (2006) o reflexividad (Guber, 2008) para emplear la terminología propia de la etnografía. De esta manera, el trabajo de campo solicita de cierta extensión temporal para admitir que ese otro mundo social al que se está accediendo entre en diálogo genuino con el propio universo de sentidos del investigador y este abra las preguntas, logre atender las respuestas no esperadas, capte recurrencias, y en definitiva, ponga en suspenso lo que cree saber.

Entonces, el encuentro con los informantes fue sinuoso: hubo un año en el que varias entrevistas se concretaban con fluidez; meses en los que luego de establecido un primer acuerdo, los informantes no encontraban tiempo y oportunidad para sentarse a conversar; semanas en que como investigadoras nos deteníamos por razones propias de salud, trabajo y dudas. Entre esos avatares varias entrevistas no se realizaron, pero otras dieciocho sí y es a partir de ellas que podemos intentar explicar qué es lo que sucede en la didáctica específica en la formación de profesores para la educación primaria desde la perspectiva de los actores. Resulta relevante advertir con Guber que:

una entrevista puede consistir en un saludo al paso con una breve indicación acerca de algo que acaba de suceder; en un encuentro informal para tomar mate y hablar “de bueyes perdidos” o un encuentro concertado para tratar tal o cual tema (...) Si efectivamente no es requisito inexcusable el aislamiento del informante ni el suministro del cuestionario en forma y secuencia idénticas de uno a otro respondente y, si además se pretende reconocer al informante en su propio contexto, entonces no habría razón para desechar ninguna de estas tres variantes de entrevista (por más que la concepción clásica solo incluya la tercera)(2008, p. 220).

Si bien la mayoría de las entrevistas realizadas se inscriben en la concepción clásica, algunas se desarrollaron en contextos específicos sin la concertación previa. Cuando se citan fragmentos de estas últimas, se realiza la aclaración correspondiente.

Asimismo, tomamos dos decisiones, que con las dificultades señaladas anteriormente, sostuvimos a lo largo de la investigación: por una parte, los informantes no serían *solamente* formadores con quienes nos unía una relación social y profesional para evitar de esta manera algún tipo de sesgo que tuviera que ver con el recorrido compartido (ser compañeros de estudio, poseer una relación docente-alumno o haber trabajado en los mismos espacios) y, por otra parte, no debían ser todos de un mismo espacio geográfico para poder estudiar las recurrencias-si las hubiera- más allá de cierto color local, como ya afirmamos antes.

Según se señala en las Figuras 3 y 4, la provincia de Buenos Aires se encuentra dividida para su gobierno educativo en regiones y distritos. Consideramos pertinente tomar la misma nominación del sistema para dar cuenta en esta tesis la localización de los entrevistados, porque a la vez que nos permitió ir visualizando la “regularidad en la dispersión”:



Figura 3. Mapa de la provincia de Buenos Aires con la localización de sus regiones educativas. Fuente: abc.gov.ar

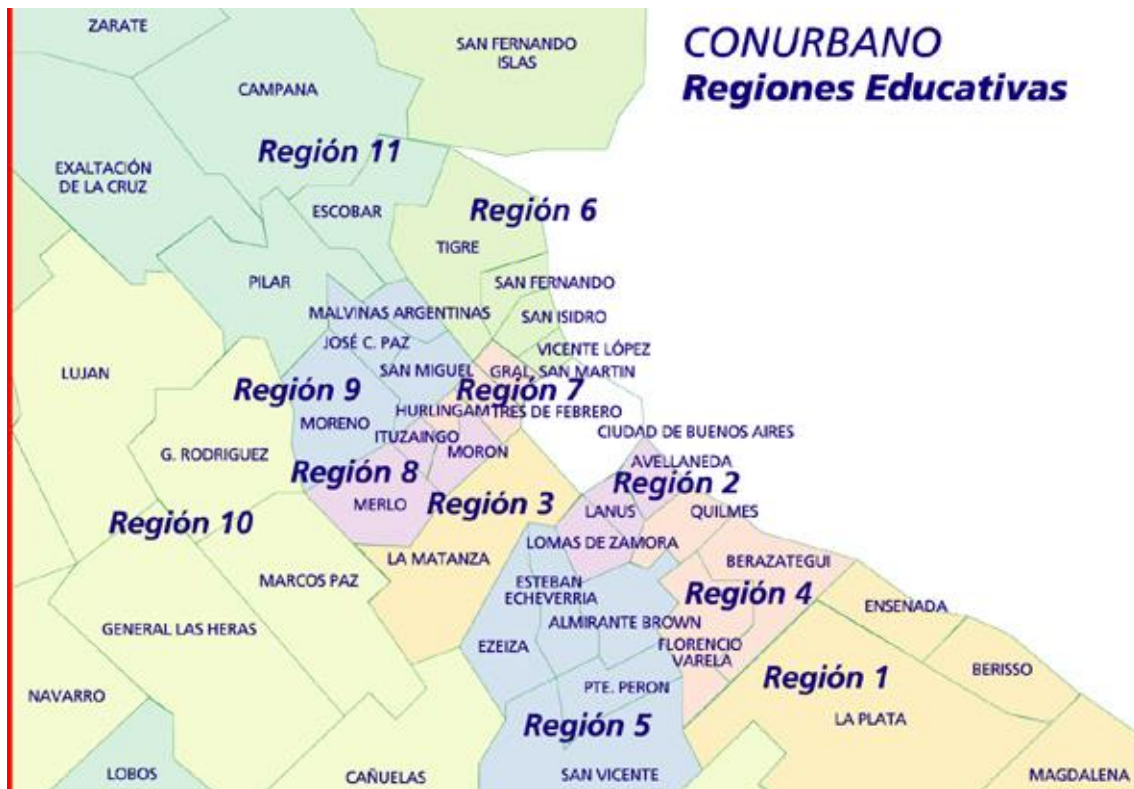


Figura 4. Mapa ampliado de las regiones educativas correspondientes al Gran Buenos Aires y Gran La Plata. Fuente: abc.gov.ar

Los formadores entrevistados pertenecen a las siguientes regiones:

- Región 1: 1 docente
- Región 7: 3 docentes
- Región 4: 2 docentes
- Región 9: 1 docente
- Región 10: 1 docente
- Región 13: 2 docentes
- Región 15: 4 docentes
- Región 19: 1 docente
- Región 22: 2 docentes
- Región 25: 1 docente

De esta manera, los entrevistados pertenecen a 11 de las 25 regiones educativas. Se trata de regiones localizadas en zona norte, sur, este, oeste, centro y pertenecen tanto al conurbano como al interior de la provincia.

El conocimiento etnográfico se realiza en forma sinuosa, desafiando la representación de que “sistematicidad y estandarización son sinónimos de conocimiento científico, una pretensión que se contrapone con el desconcierto y la asistematicidad que el campo, afortunadamente, aporta” (Frederic, 2013, p.99). Esto, que Guber (2020) define como “articulación etnográfica” (pp.313-330) da cuenta de cómo se va configurando el conocimiento desde la formulación de las primeras preguntas de investigación hasta la escritura final. Así, desde el primer diseño en el que se preveían determinados conceptos e instrumentos de recolección de datos, ese “preguntar y recibir” que requiere “responder y ofrecer” del campo delineó otros caminos más allá de la entrevista en profundidad. En consecuencia, el trabajo que realizamos nos llevó a compartir con cinco profesores de tres ISFD (tres en el interior de la provincia, uno en conurbano) algunas semanas en sus lugares de trabajo durante el año 2016. Con tres de ellos compartimos, además de las clases y recreos en los institutos, momentos familiares ya que nos hospedamos en sus hogares y actividades cotidianas como viajes a escuelas rurales (otros locales de trabajo) y compras cotidianas: de esta manera, se incorporan además de las técnicas consagradas (registro, entrevistas) también “procedimientos técnicamente marginales”, “periféricos” (Guber, 2011, p.65) que conforman el día a día de la observación participante y de las que no suelen quedar registros claros, pero que hacen a “la magia del etnógrafo” en términos de Malinowsky (1973, pp. 19-42). En dos de esos ISFD realicé a pedido de mis informantes clases especiales y encuentros con los estudiantes a manera de *focus group*. Entonces, nuestro diseño original en el que priorizamos las entrevistas clásicas, fue mutando para incorporar estos otros registros, de manera tal que la articulación que realizamos en esta tesis conlleva también la incorporación de materiales y otras voces no previstas inicialmente.

6.3. Dentro del campo: acerca del *rapport* y la confidencialidad

Una de las cuestiones centrales que se señala para cualquier investigación etnográfica consiste en la necesidad de entablar una relación de confianza con los informantes que permita una conversación, aunque centrada en cierto tema, lo más parecida a la que se llevaría adelante en la vida cotidiana. En la literatura especializada se suele señalar la necesidad de generar empatía, sin que esto signifique necesariamente “simpatía”, sino cierto grado de descentramiento del etnógrafo que le permita establecer

un diálogo lo más desprovisto de prejuicios posible y, además, que se muestre sinceramente interesado en lo que el informante está expresando. La aceptación a adentrarse en asuntos complejos en la charla sólo se logra después de un tiempo que es variable de informante a informante y de haberse generado cierta confianza. No existe receta para generar este clima-también conocido con el nombre de *rapport* en la literatura de investigación-. Sin embargo, hay algunas cuestiones que resultan indispensables como ser la transparencia del investigador respecto del objeto de su estudio y a sus móviles, por lo que resulta pertinente y ético explicar siempre qué es lo que se busca, por qué se busca y cómo se empleará aquello que se nos dice. Junto con esto, poder garantizar que lo que el entrevistado nos ofrecerá como información no lo perjudicará de ninguna manera, de allí que sea habitual “el cambio de nombres, el uso de seudónimos, la transformación de lugares y tiempos que permitan identificarlos” (Restrepo, 2016, p.93).

La confianza-rapport y la confidencialidad se encuentran enlazadas; resultan sin duda un trabajo extra para el investigador si no quiere ser un “etnógrafo asaltante” (Restrepo, 2016). Esa empatía que se establece entre entrevistador y entrevistado a veces pone en riesgo a este último sin que lo haya previsto, ya que en medio de la entrevista puede llegar a confiar algún aspecto de su trabajo o preocupación particular que por razones institucionales o de resguardo laboral preferiría no haber dicho para no ser identificado. Nos referimos a que, como investigadoras, debimos estar atentas a los cambios y aparentes contradicciones de los entrevistados. Quisiéramos mostrar aquí momentos con dos docentes: ellas nos habían señalado que no les importaba que en el texto final aparecieran sus nombres y apellidos.

Diana, RE 13, cuando conversamos la primera vez empleando la aplicación whatsapp me dice con muchísima seguridad que en su caso no es necesario el resguardo de la identidad porque si hubiera problemas con algo “no hay drama, sabés que me encanta pelear”:

Marínés¹⁷⁷: Por ahí una cosa importante que te tengo que decir ahora es que de la manera en que yo estoy llevando hasta el momento, con vos sería la séptima docente que estoy entrevistando, que quiero entrevistar y de la que quiero tener noticias. Como yo lo estoy llevando, yo lo que voy a hacer es resguardar la

¹⁷⁷ Cuando consignemos nuestra intervención en las entrevistas realizadas emplearemos esta forma de nominación.

identidad y la ubicación espacial concreta de cada instituto. Precisamente porque son todos laburantes que están ejerciendo actualmente y porque algunos no tienen problemas pero otros sí tienen problemas en su... a ver, podrían llegar ocasionalmente a tener algún roce en la institución si sus datos no fueran resguardados.

Diana: No, no tengo problema. Si tenés que mandar alguno yo no tengo drama, acá no hay drama. Y si hay drama me encanta, sabés que me encanta pelear.

Sin embargo, a la hora de tramitar el ingreso al ISFD para estar presente en sus clases y realizar otras actividades señala hacia el final de la misma conversación:

Marinés: Y vos decime también qué papeles voy a necesitar llevar o si no necesito nada. Yo entiendo que algo voy a tener que presentar como para andar por allí mirando.

Diana: Y, una constancia, para qué es el trabajo, nada más, que vos decís que vas a resguardar la identidad. Eso del instituto, que eso les gusta, porque viste, todos tienen... nadie resistimos un archivo.

Entonces, pareciera que si algo de lo que señala provoca algún inconveniente, ella personalmente no tendría problemas en “hacerse cargo” de lo que dice, pero esa situación no es igual para la institución. Veamos, por otra parte, lo que sucede cuando nos pide el protocolo abreviado, porque quiere escribir, le gusta y además le sirve para “no irse por las ramas”. Entre todas sus respuestas, cuando se refiere a cuestiones institucionales que pueden afectar la enseñanza dice:

Creo que mencioné que pesa mucho lo del ciclo cerrado¹⁷⁸. Te diría que recién este año los alumnos están tomando conciencia de ese 'detalle' y están respondiendo con más responsabilidad ante esa realidad.

Incide que acá nos conocemos todos, que a muchos los he visto crecer, que no es lo mismo el apellido 'de afuera' que veo en la lista que el que me resulta conocido, porque conozco a la familia o porque fue mi alumno en el jardín o en el secundario (nunca lo confesaré si tengo que poner mi firma, pero es así) [el resaltado es nuestro].

El *rapport* que se estableció de entrada porque teníamos un conocimiento profesional previo le permitió sostener que no era importante que figurara su nombre real, pero esto fue perdiendo consistencia a medida que avanzamos hacia diversos

¹⁷⁸ Es frecuente encontrar en ISFD alejados del conurbano bonaerense ofertas de formación docente que se encuadran dentro de lo que se conoce como “ciclo cerrado”, es decir, carreras que tienen una sola cohorte de cursada, lo que implica para los estudiantes riesgos de quedar libres o no poder completar regularmente la carrera y para los docentes una mayor inestabilidad laboral.

temas. Primero, Diana consideró que en tanto se encontraba desempeñándose en una institución determinada, con perfiles también determinados en los cargos directivos, no era posible dejar de resguardar identidades “eso les gusta [resguardar identidades] porque viste, todos tienen....nadie resistimos un archivo”. Ya al final de este enunciado, dejó de considerar que el resguardo era una solicitud de otros al pasar de “todos tienen” a “nadie resistimos”, es decir, se incluyó en la necesidad de confidencialidad. Finalmente, en forma muy contundente en el escrito señala que lo que narra en situación de confidencialidad no podría hacerlo si tuviera que dejar en claro su identidad.

Son estos ires y venires en el intercambio de las entrevistas a los que debemos estar atentos para sopesar el alcance de afirmaciones que en el comienzo aparecían como taxativas y comprender que el cambio de parecer no se debía a ninguna incoherencia o mentira por parte de la entrevistada, sino que el mismo *rapport* permitía explorar aspectos menos “políticamente correctos” del trabajo docente y que, así como el investigador muta en el campo, quien informa también lo hace y eso es propio de la entrevista en profundidad.

Miriam, de la RE 1, también nos señaló “tampoco tengo problemas en que uses mi nombre”, pero durante la entrevista y cuando hablamos sobre temas de preocupación y que le generan gran angustia respecto de las escrituras de sus alumnos dijo: “Creo, Mari, que te lo estoy diciendo a vos, no sé si se lo diría a otra persona en una entrevista”. Entonces, parte de la ética que como investigadores sostenemos consiste en poder comprender estos pedidos de resguardo que aparecen en forma indirecta cuando, avanzando en la entrevista las formadoras-en este caso, son ambas mujeres-, revelan algo de sus prácticas de enseñanza, de sus sentires y formas de entender situaciones complejas de la relación docente-alumno-conocimiento que no dirían en otro contexto, y que dadas las características particularísimas de la conversación que desarrollamos se animan a enunciar.

CAPÍTULO 7

El dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje en la formación docente

Los formadores entrevistados oscilan entre los 30 y 60 años de edad; en su mayoría ingresaron al sistema durante el cambio curricular para educación superior al que nos referimos en este trabajo o escasos años antes; dos de las docentes poseen mayor trayectoria, se encuentran jubiladas, pero tienen alguna cátedra a cargo en el ISFD; tres formadores, además, son o han sido docentes de educación primaria. En concordancia con la característica general del sistema educativo, en su mayoría son mujeres, sólo dos docentes entrevistados son varones.

El protocolo de entrevista no orientaba sentidos, sino que buscaba indagar las experiencias de los docentes en torno a su trabajo de formar profesores de educación primaria respecto de la didáctica específica, particularmente, buscaba comprender cómo significaban esas experiencias: así, ingreso, inicios, formación, reformas y decisiones en torno a sus trabajos constituían los ejes centrales que nos permitían escuchar todo lo que deseaban decirnos sobre aquello que conocían de los ISFD y que nosotros ignorábamos. Salvo en los casos de Diana y Miriam, quienes contestaron la una por escrito y la otra por audios de whatsapp al protocolo abreviado, los dieciséis formadores restantes fueron comentando estos aspectos sin seguir el orden de las preguntas a lo largo de las entrevistas que duraron, según cada caso, entre quince minutos hora y varias semanas. En los casos de Diana, Lorena¹⁷⁹ (RE 13), Fátima¹⁸⁰, Adriana¹⁸¹ (RE 15) y Fabián (RE 7) sostuvimos entrevistas clásicas y de aquellas otras que se establecen por compartir el cotidiano del campo, de allí que consideremos que se trata de entrevistas de varias semanas de duración. El caso de Fabián, además, posee la particularidad de que la entrevista de poco más dos horas de duración en su domicilio se realizó un año antes

¹⁷⁹ La entrevista completa de Lorena se encuentra en el Anexo (Anexo 2, pp. 894-897).

¹⁸⁰ La entrevista completa de Fátima se encuentra en el Anexo (Anexo 2, pp. 848-872).

¹⁸¹ La entrevista completa de Adriana se encuentra en el Anexo (Anexo 2, pp. 761-784).

de llevar adelante una estancia de campo en su ISFD. La entrevista más breve la sostuvimos con Julia¹⁸² (RE 22) en una situación profesional bien particular: participamos como panelistas en un evento académico en el que presentamos algunas de los problemas que abordamos en la tesis, en el que hubo un intenso intercambio entre los participantes de la mesa y los asistentes. Luego de terminado ese espacio del evento nos sentamos con ella a conversar con mayor profundidad acerca de su recorrido por la formación docente. Incorporamos también en los materiales de análisis una breve nota de campo efectuada en la RE 25; allí realizamos la entrevista a Sergio en su domicilio y posteriormente, participamos de una clase en el ISFD el mismo día.

Como señalamos en los anteriores apartados, una de las decisiones que debimos tomar en esta investigación era la característica que asumiría y de qué manera respondería el trabajo de campo a los objetivos propuestos. De esta manera, no era posible, dijimos, realizar una historia de vida o recorrido profesional, cuestión que podría hacerse con varios de los entrevistados. Por otra parte, y dado el trabajo de campo efectuado en tres ISFD también hubiera sido factible realizar estudios de caso: esa tensión entre posibilidades y objetivos de la investigación nos acompañó en todo momento e incluso ahora que nos encontramos escribiendo la tesis aparece como un camino deseable para otras indagaciones. Sin embargo, lo que resulta relevante para comprender cómo significan los formadores las prácticas de enseñanza en la didáctica de la lengua y la literatura y sus configuraciones actuales para la formación docente de maestros y maestras, es la presencia de una serie de preocupaciones y sentidos que vuelven una y otra vez en sus voces. Y aunque pertenezcan a once regiones diferentes, que sus trabajos se localicen en dieciséis ISFD y que el lapso temporal en el que ubican su trabajo esté abarcado entre 1989-2019, por lo que más allá de las tensiones propias de decidir qué datos resultan pertinentes, las recurrencias halladas hablan de un estado en la formación docente que entendemos como relevantes para comprender las formas que asume la didáctica específica en el nivel superior no universitario en la provincia de Buenos Aires.

El currículum de educación superior para la educación primaria según Boulan y Southwell (2019) persigue propiciar horizontes formativos que conllevan concebir a los docentes como “hacedores de sus prácticas”, alejados de una visión tecnocrática. Para

¹⁸² La entrevista completa de Julia se encuentra en el Anexo (Anexo 2, pp. 760-761).

ello se piensa al docente como formado dentro de un paradigma articulador “porque en él interactúan y se interrelacionan otras lógicas: la lógica disciplinar, la lógica psicológica, la lógica de los saberes pedagógico-didácticos y la lógica de la práctica docente. Pero en él se privilegia la lógica articuladora, producida por la perspectiva y el significado sociocultural” (p. 81). Concebida de esta manera, la articulación de estas distintas lógicas definiría ese horizonte formativo que propiciaría, entendemos, la formación del docente como “no solo profesional de la enseñanza, sino también como pedagogo y trabajador de la cultura” (p. 81). La tesis que planteamos busca comprender cómo se articula la lógica disciplinar hacia el interior de la formación docente para la educación primaria. Por lo tanto, nos referimos a otros aspectos del DCFDP (2007), es decir, las otras lógicas presentes en la articulación estudiada por las autoras sólo cuando los sentidos que los actores comuniquen lo hacen necesario.

Al iniciar la investigación teníamos en claro que situarse en la formación docente de educación primaria desde la didáctica de la lengua y la literatura implicaba un posicionamiento teórico determinado: considerar que la disciplina escolar en cuanto producto genuino del sistema educativo seguía vigente, más allá de que las reconfiguraciones actuales estudiadas por Cuesta (2011, 2019) pretendieran su definitivo borramiento. Esta presunción fue tensionada en varias oportunidades durante las entrevistas, pero al mismo tiempo esas tensiones nos permitieron entender que aquello que aparecía como disruptivo en los discursos de los informantes podía alojarse en las definiciones De Alba (2012) por las cuales argumenta que el currículum es un *dispositivo de poder/saber*, con la particularidad de que, según recortamos para nuestro objeto de estudio, no se trataría de todo el diseño curricular de educación superior para la formación docente de educación primaria, sino una parte de ese regulador del trabajo docente, el referido a la formación en Prácticas del lenguaje (en adelante, PDL), en red con otros elementos. Entonces, en esta tesis consideramos que prácticas del lenguaje en tanto dispositivo de poder/saber no refiere a un documento curricular -del cual sólo constituye una parte, el de la lógica disciplinar en términos de Boulan y Southwell (2019)-, sino que refiere a la red que sustenta ese poder/saber y que se encuentra distribuido entre distintos elementos presentes en el sistema educativo y más allá de él.

El trabajo docente conceptualizado como aquellas prácticas sociales reguladas por el mercado de trabajo en el que se cruzan distintos tipos de lógicas, a saber, organización curricular, organización laboral y organización escolar (Oviedo, Mombello, Ortega, Duhalde et al, 2014), nos permitió observar en los decires de los

formadores la existencia de una red a la manera de dispositivo de poder/saber (de Alba, 2012) que, por una parte recorta el DCFDP y lo excede al convocar experiencias más allá del trabajo de enseñar en el nivel superior. Es decir, los formadores entienden su trabajo en la didáctica específica más allá de los cortes por nivel del sistema (organización escolar), más allá de las regulaciones de acceso y permanencia en cada puesto (organización laboral) y descubren en sus decires que PDL dentro de la organización curricular es un elemento que se escinde de cada documento en particular (para inicial, primaria, secundaria, superior) para vincularse a los otros y conformar así una lógica currículo-disciplinar específica que permea su trabajo y lo tensiona. En los términos que señalamos en el capítulo 4, se trata de un dispositivo de poder/saber como forma de articulación particular en la provincia de Buenos Aires del discurso psicogenético.

Al referirse a sus trabajos como formadores de profesores de educación primaria desde la didáctica de la lengua y la literatura y sus reconfiguraciones actuales en los ISFD de la provincia de Buenos Aires, en sus palabras irrumpían recuerdos, anécdotas, interrogantes y formas de explicarse en las que se escenificaban otros espacios laborales. Así daban cuenta de que el trabajo docente posee un núcleo fuerte que le da sentido en los saberes disciplinares que los docentes entienden deben vehicular, es decir, los de cada disciplina escolar, más allá de las regulaciones laborales y del sistema educativo.

Conversando con Ana¹⁸³, de la RE 4, sobre los saberes disciplinares que se deberían poner en juego en la formación docente para la educación primaria dice:

Por ejemplo, en el diseño de nivel inicial. Menciona los géneros, menciona los géneros como listado, es decir, no hay un aporte específico para ese nivel sobre cómo trabajar cada género.

En la entrevista con Florencia, también de RE 4, debimos permanecer muy atentas y repreguntar continuamente a qué espacio laboral se refería, ya que narraba situaciones que iban desde la formación docente para primaria hacia su trabajo como capacitadora de los Equipos Técnicos Regionales (ETR). En un momento en el que le estábamos explicando cómo había surgido nuestro tema de investigación, es decir,

¹⁸³ La entrevista completa de Ana se encuentra en el Anexo (Anexo 2, pp. 744-760).

nuestro interés por conocer el trabajo del formador de profesores de educación primaria, dice:

Florencia: También es extraño lo que vos decís. ¿Cómo lo puedo decir sin irme de tema? Pero puntualmente con respecto a la carencia en algún aspecto de la formación. A mí me sorprende porque en mi experiencia el maestro tiende a negar cualquier tipo de carencia. Recién, la otra vez, un pibe, el único maestro que tenía, barba larga así, en un momento dije: "¿Se entiende?" era el penúltimo encuentro, después venía el cierre, tenían que hacer la evaluación.

Marinés: ¿Eso es en capacitación?

Florencia: Estoy hablando de capacitación.

Y más adelante:

Florencia: Nosotros íbamos con unas producciones de los pibes que habían escrito una recomendación en un jardín. Me decían: "De ninguna manera eso puede estar escrito por un chico de jardín"; "Esto corresponde, esto va a tal edad". Yo un poco rescataba que los que tienen la práctica son ellos. Eso como para correrme. A lo que voy es a cómo reaccionan ellos. Es como que todo tiene que estar encasillado en tal cosa. "¿Pero vos que sugerís, que primero se haga esto, después lo otro, después lo otro?"

Marinés: Están pidiendo que les des la receta. ¿Eso vos lo decís en capacitación o en la universidad?

Florencia: Todo en capacitación...

En otro momento, va hilando cuestiones referidas a la formación docente para la educación primaria y trae un recuerdo de su experiencia como docente de nivel secundario:

Florencia: Claro, que no sabes, no tenés otra referencia de cómo aprenden otros chicos en otro lado. Estos estaban en primero, fijáte, casi como justo los que te voy a contar ahora que sería 7º, bah, 1º. 2º y 3º también tenía. Pero el pibe, yo copiaba en el pizarrón y me decía: "No escriba con esa letra porque él no puede copiar", porque yo estaba usando manuscrita y él sabe escribir en imprenta.

Marinés: ¿Y por qué?

Florencia: ¿Por qué sabe escribir en imprenta nada más? Porque se ve que en ningún momento le enseñaron manuscrita e imprenta. Esas son preguntas que te hacen los docentes: "Entonces a usted le parece ¿Cuándo cambiamos de imprenta mayúscula?" Ahh (con gesto de sorpresa). Pero yo me di cuenta, por eso te digo, cuando el pibe me dice que no escriba en esa letra que no sabe copiar en esa letra, yo me cagué de la risa, seguí copiando. ¿De qué me estaba hablando? Cuando yo vengo acá y veo que se empieza con imprenta y los problemas que noté... que él me dijo que no sé en qué país había como libros que

ya se venían en manuscrita. Pero toda esta problemática, conflicto imprenta, para mí era una obviedad¹⁸⁴.

Florencia explica, entonces, su trabajo de enseñar la didáctica específica a través de conflictos en distintos niveles de enseñanza. No es posible realizar un corte como el que establece el sistema y pensar problemas específicos del nivel superior no universitario porque el trabajo tiene que ver con el objeto que se enseña y con los conflictos que se localizan en varios niveles de enseñanza: secundario, formación docente inicial y continua como parte de un dispositivo que pone a circular una serie de verdades del discurso psicogenético .

Regina¹⁸⁵, de RE 9, al hablar de las condiciones de trabajo de un espacio curricular del profesorado de educación primaria, señala que esa problemática también atañe al profesorado de educación inicial:

Regina: No es un taller de ninguna manera. No pueden leer 70 alumnos. No pueden leer. No podés ver la escritura de 70. Es imposible. Y en inicial empiezan 70 y terminan 70 y pasan a segundo 70. En inicial es tremendo el desborde.

Viviana de RE7, comenta cuando preguntamos sobre cómo encara la enseñanza en la formación de educación primaria:

En el primer año que yo tengo en educación especial, con la profesora de práctica, metodología, no sé cómo se llama la materia, en mi época Planeamiento, la que ahora tienen, no trabajan el diseño curricular en primer año. Paradójicamente porque resulta que en primer año las chicas de especial tienen una carga horaria de terror porque fijáte nada más que ellas tienen el taller de lectura, escritura y oralidad pero a su vez también tienen la didáctica y también tienen el taller de pensamiento lógico de no sé cuánto y también tienen la didáctica de matemática, me podés decir cómo es que no trabajan el diseño curricular con esa profesora si tienen la didáctica. No lo trabajan. ¿Entonces yo que hice? Sobre la marcha porque esto también tiene que ver con mi rol docente, yo hablé con la que es secretaria del profesorado a quien le hago la suplencia (...)

¹⁸⁴ Esta tensión por el tipo de letra aparece también en la entrevista a Cintia de RE 22, por lo que decide solicitar trabajos escritos en cursiva en la didáctica de las prácticas del lenguaje (Anexo 2, pp. 801-802). Podríamos entender que en el mismo sentido ocurre con Diana de RE 15 en tanto emplea la misma estrategia para que las futuras docentes incorporen la letra cursiva como saber (Anexo 2, p. 939).

¹⁸⁵ La entrevista completa de Regina se encuentra en el Anexo (Anexo 2, pp. 940-953).

Entonces ella me dice “No, porque no se hace hincapié, en primer año de especial en alfabetización”. Bueno, está bien, sí, sí, claro. ¿Qué hago por el amor de Dios? [escenifica su desesperación en ese momento]. Entonces, me recomendó un libro que se llama “Con ton y con son”, de Elena Stapich (...) No sé, compré algún libro de alfabetización, estuve chusmeando un poco y le dije a las alumnas que íbamos a trabajar alfabetización y educación inicial, que sacaran las fotocopias del diseño curricular y didácticas de la práctica del lenguaje. En la educación inicial, también lo vi, que es lo mismo que el diseño curricular de primaria, de secundaria y de nivel superior. Finalmente a los alumnos les digo eso. Esto es igual.

Viviana, entonces, nos señalaba con mucha claridad aquello que no habíamos considerado en el proyecto inicial de tesis: que la didáctica específica, reconfigurada en didáctica de las prácticas del lenguaje, no podía comprenderse estudiando solamente el profesorado de educación primaria, sino que formaba sistema con otros profesorados y con otros niveles, a manera de dispositivo de saber/poder prácticas del lenguaje como pudimos definirlo después a partir del trabajo de de Alba (2012) y que fundamentamos en la primera parte de la tesis.

Fátima, de la RE 15, es también docente de primaria y secundaria; al comentar sobre lo difícil que es para un docente ser observado, señala que en su caso eso no es así y relata:

Fátima: Y volviendo a esto, depende de uno si es abierto o cerrado. Yo siento que siempre todo es positivo y enriquecedor. Adriana me dijo que vos ibas a venir, y yo tipo qué bueno. Es una experiencia distinta, y no siento que vengas a observarme a mí.

Marinés: Por tu biografía personal también, pero no tiene que ver con la persona...

Fátima: No, nada que ver y aparte es interesante. Es interesante que venga otro y mire desde afuera a ver si lo que uno ve comentado previamente el otro lo percibe o no porque a lo mejor es una sensación personal.

Marinés: Por eso te preguntaba porque me llamó la atención. A ver... qué es...

Fátima: Bicentenario propuso esto, trabajar con material que venía del diseño, venían todos los cuentos, todo el material literario más las secuencias para aplicar. La propuesta no era que sí o sí había que aplicarlas sino por ahí tenerlas en cuenta, y que es productivo para el chico trabajar con el material personal, porque el libro le quedaba al alumno (...) Yo fui a capacitar al campo, a una escuela a 50 kilómetros de acá, que es la nada misma. Porque hay un montón de conflictos sociales, un alto porcentaje de alcoholismo, de casamientos entre familia, de violencia. Una nena de primero con los mocos colgando porque no me olvido más, viene con el librito que le había dado la docente, que no quería aplicar la secuencia entonces yo tenía que ir a dar la clase. Yo tenía que capacitarla y yo iba a dar clase...

De esta manera, Fátima nos va señalando que más allá de los niveles educativos y de la formación continua establecida como parte del mismo sistema educativo (ETR), existían otras agencias y otras formas de capacitación que debía considerar al querer comprender la formación docente en la didáctica específica, en este caso, el Programa Escuelas del Bicentenario. Prácticas del lenguaje, entonces, es un dispositivo de formación que posee elementos que se ubican más allá del sistema educativo y que buscan incidir en él.

Así, los profesores van señalando que no es posible realizar un recorte claro en la formación docente para la educación primaria en la didáctica específica, porque existe una serie de cuestiones que hacen a su trabajo ya sea en el profesorado de inicial, de especial, de primaria, de secundario o capacitación y que podrían resumirse en una formulación que propongo: prácticas del lenguaje como dispositivo de formación, y, en términos de de Alba, con recurso en Foucault, prácticas del lenguaje como dispositivo de poder/saber . En este dispositivo encontramos un poder/saber distribuido en distintos espacios laborales que van formando un continuum de significados, propuestas, enunciados que buscan permear todo el sistema educativo, desde la educación inicial, primaria, secundaria, formación docente, capacitación estatal y proyectos financiados también por fondos privados, como el caso de Escuelas del Bicentenario, todo esto en clara alianza con el mercado editorial, particularmente, el de literatura infantil o para niños. Dispositivo en el que, además, son empoderadas las especialistas que, desde ese lugar, son convocadas por instituciones públicas y privadas, así como sindicatos para llevar adelante conferencias que vuelven a los sentidos del régimen de verdad.

7.1. El dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje: tensiones y desarrollo curricular por parte de los formadores

El DCFDP (2007) distribuye la enseñanza de la didáctica específica en unidades curriculares de 64 hs. anuales denominadas: en 1º año Taller de Lectura, Escritura y Oralidad (TALEO), espacio que se presenta como propedéutico en el cual se deben “articular tanto los contenidos como los materiales de lectura con todas las materias del Primer Año de la carrera” por lo que “el estudiante deberá avanzar en el proceso de producción de sentido que implica la lectura de cualquier texto escrito como así

también reflexionar sobre las propias prácticas de escritura, con el propósito de lograr un afianzamiento como escritor autónomo” (DCFDP, 2007, p. 50); en 2° y 3° año, Didáctica de las prácticas del lenguaje y la literatura I y II, (DPL1; DPL2) respectivamente. Como propósitos de ambos espacios se expresan “brindar los fundamentos teóricos propios de la didáctica del área. Para ello, se facilitará la apropiación de marcos epistemológicos que den cuenta de qué y cómo enseñar en la Educación Primaria” (DCFDP, 2007, p.114). Por su parte, en 4° año el Ateneo de Prácticas de Lenguaje y Literatura (AT) tiene como propósito la discusión, el análisis y la reflexión de las prácticas docentes que los futuros maestros diseñarán y pondrán en práctica en tanto dicho espacio se vincula estrechamente con la Práctica en terreno (pp.137-138).

Fuertemente orientado al nivel educativo para el que forma, operando de esa manera cierto “isomorfismo” (Davini, 1995, p. 83) respecto del caso específico de Didáctica de las Prácticas del Lenguaje y la Literatura I y II, tiene como contenido privilegiado el mismo DCP (2007) y propone otros contenidos ordenados en una serie de ejes: Didáctica de las prácticas de lectura, de escritura, de oralidad, de la literatura, de la reflexión sobre el lenguaje y de alfabetización. Resulta importante señalar que aquella formación que en los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente (2007) se consideraba como una vacancia y que, por lo mismo, había de ser privilegiada con un espacio propio, la alfabetización, se diluye entre otros ejes de igual relevancia y se encuentra orientado hacia a un solo enfoque epistemológico-didáctico. Por su parte, la formación en los contenidos que históricamente conformaron la disciplina escolar, es decir, gramática, normativa y literatura se encuentran diluidos en las “didácticas de”, presuponiendo de esta manera un saber metalingüístico y literario aprendido en otros niveles de enseñanza. La única mención explícita que se realiza en los contenidos prescriptos es la “contextualización de la gramática y de la normativa”. Por otra parte, sí se privilegia una noción de *lengua como texto*, que persiste desde los CBC (1995). Así, por ejemplo, observamos como contenidos:

Textos de estudio: definición, ejemplo, comparación, reformulación (desarrollo de un tema), resumen, clasificación, preguntas por el qué y por el porqué, narración, cuadro sinóptico, mapa y red conceptual, informes, entre otros.

Textos propios de los medios de comunicación social: radio, TV, telemática, cine, teatro.” (DCFDP, 2008, p.115).

Como señalamos en varios momentos de la tesis, no es que el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje desconozca en absoluto la disciplina escolar lengua y literatura, ya que toma de ella contenidos vinculados al cognitivismo textualista y la centralidad de la literatura¹⁸⁶, pero en la articulación que propone sí opera un corrimiento de la centralidad de contenidos gramaticales, normativos y literarios y modifica radicalmente la forma de abordarlos. Pues, desplaza a la enseñanza en favor de un “saber hacer”, las prácticas del lenguaje, que resulta coincidente con los lineamientos de los organismos internacionales aunque no opere con las mismas formulaciones que el “enfoque por competencias”.

Cada uno de estos espacios curriculares del Profesorado de Educación Primaria aparece en la voz de los formadores propiciando tensiones específicas en torno a sus convicciones acerca de cómo debe formarse a los estudiantes, qué debe saber un futuro docente de educación primaria. Además, escucharlos nos permitió comprender que las tensiones, en tanto encuentro de distintas regulaciones sobre la enseñanza, provenían de la disciplina escolar lengua y literatura. Al inicio de cada entrevista, les comentábamos a los entrevistados el tema de nuestra investigación y les explicitábamos claramente que estábamos interesados en los aspectos de “didáctica de la lengua”. Es decir, de la enseñanza en torno a temas del orden lingüístico; sin embargo, en sus decires aparecían junto con temas vinculados a la gramática y a la normativa, cuestiones varias respecto de la enseñanza de la literatura, como la narratología o los géneros. Y, por otra parte, los tipos textuales introducidos con fuerza en la disciplina escolar por la LFE (1993). Entonces, tuvimos que abrir nuestras categorías para reposicionar no sólo a la didáctica de la lengua (qué sentidos promueve en los formadores más allá de los nuestros), sino a

¹⁸⁶ Podemos pensar con Angenot (2010) que como toda hegemonía discursiva posee sus “tabúes y fetiches”, el lugar privilegiado que tiene el dispositivo la literatura la ubica cerca de la fetichización: es por ella que los niños aprenderán a leer, se alfabetizarán, descubrirán mundos posibles, sacarán “carta de ciudadanía” al transformarlos en “participantes de la cultura escrita”, parte de la “comunidad de lectores”, objetivos que alcanzarán a partir de lecturas intensivas y extensivas de libros -no fotocopias- de calidad, es decir, de autores consagrados de la literatura infantil. Asimismo, como ya hemos mencionado antes, Dubin (2019) ha realizado un análisis exhaustivo acerca de cómo estas afirmaciones sobre la lectura de literatura son eslóganes propios del discurso educacional que se conformó en las últimas décadas en nuestro país a propósito de la enseñanza de la literatura y la formación de lectores.

la disciplina escolar como viene siendo reconfigurada desde los años '90 en tanto se presentaba como relevante en las conversaciones mantenidas.

Una de las primeras recurrencias que encontramos en las voces de los formadores tenía que ver con la enunciación de dos lugares problemáticos de la formación docente para la educación primaria en la didáctica específica: el primer año, es decir, el espacio curricular denominado Taller de lectura, escritura y oralidad y el Ateneo de las prácticas del lenguaje en cuarto año. Es decir, las tensiones más visibles y reconocibles para los formadores eran aquellas que surgían no solamente del encuentro de distintos sentidos en relación con la disciplina escolar, sino en relación con otros niveles educativos. Más allá de que los entrevistados tuvieran a su cargo varios espacios curriculares siempre eran estos dos de los que hablaban en primer lugar, o con mayor extensión. De tal manera que al mismo tiempo que comprendimos su importancia nos preguntamos qué significaba el silencio en relación a aquello que parece ser lo característico del dispositivo en tanto régimen de verdad, esto es, la didáctica de las prácticas del lenguaje ubicada en segundo y tercer año. Necesitamos preguntar específicamente por estos dos espacios curriculares para que los entrevistados hablaran de las tensiones particulares que reconocían como emergentes allí. Que los docentes signifiquen al primer y al cuarto años como los lugares de crisis del dispositivo responde, entre otras cuestiones, al desajuste del dispositivo de prácticas del lenguaje con el sistema educativo y con la cultura escolar que poseen una lógica viva, que no puede eliminarse por decisiones tecnocráticas. En ese sentido, señala Ezpeleta en relación con las reformas en México, pero que viene a cuento de estas tensiones reconocidas claramente por los formadores:

Por otra parte, es obvio que en la trama institucional se encuentran diferentes órdenes de procesos, procedimientos, regulaciones cuyo cambio, según sus conformaciones, requerirán de diversos rangos temporales e, igualmente, de distintas instancias de resolución (puesto que se tocan aquí desde reglamentos escolares hasta condiciones laborales sindicalmente pactadas). Por ello no puede aspirarse a modificar la trama institucional, desde una o varias innovaciones mientras intentan desarrollarse. Pero sí *puede aspirarse a localizar sus engarces para hacerlos visibles y analizables, para sopesar su importancia y, eventualmente, promover su revisión cuando el sistema muestre su disposición a dar otros pasos para mejorar a las escuelas* (Ezpeleta, 2004, p.421) [el destacado es nuestro].

Entonces, la lógica de la educación secundaria con las variantes instituidas de terminalidad (Centro de Orientación y Apoyo-COA, Finalización de estudios primarios y secundarios-FinEs, Bachillerato de Adultos, Técnicas, Secundarias comunes) que se hace presente en el ingreso al ISFD en el Taller de Lectura, Escritura y Oralidad (TALEO) y las lógicas institucionales de educación primaria y superior que se cruzan en el Ateneo (AT) permiten *localizar engarces*. Es decir, situaciones, temas, sentidos, políticas de conocimiento, tramas del sistema educativo, entre otras, que resultan significativas para esos niveles educativos y que van tensionando las prácticas de enseñanza de los formadores dentro del dispositivo. En las voces de los formadores aparecen, entonces, de qué se tratan esos engarces que se han desconocido o han querido modificarse a través del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje en lo que concierne a la didáctica de la lengua y la literatura y sus reconfiguraciones de las últimas décadas. Además, como ya señalamos, el dispositivo se extiende más allá de esos tres niveles y podemos comprender también que otros elementos del dispositivo (capacitación estatal o programas especiales), tensionan también esas dimensiones de la cultura escolar. Entonces, esas tensiones van siendo descubiertas paulatinamente por los formadores en la medida en que van desarrollando sus prácticas de enseñanza y junto con las decisiones que toman en pos de resolverlas pasan a conformar los saberes docentes, de orden experiencial.

7.2. Tensiones y desarrollo curricular en el Taller de Lectura, Escritura y Oralidad

Los ingresantes a los profesorados de los ISDF presentan una gran variedad de trayectorias educativas: se encuentran aquellos alumnos recientemente egresados del secundario y que pertenecen tanto a escuelas estatales, como privadas, secundarios comunes o programas como COA o FinEs¹⁸⁷ y, por otro, aquellos alumnos que retoman

¹⁸⁷ Parte de la crisis social promovida por las políticas neoliberales de los '90 pudo visibilizarse en la cantidad de jóvenes y adultos que no habían logrado concluir la educación secundaria. Frente a esto, se implementó el Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela que articuló un plan provincial existente y uno nacional. Uno de ellos se denominó Centro de Orientación y Apoyo que tuvo un primer momento de implementación entre los años 2003-2007 en la provincia de Buenos Aires; consistía en la asignación de un tutor docente en las materias que un grupo adeudaba. Posteriormente, el

los estudios luego de muchos años de haber terminado el secundario o bien que han realizado otras carreras y, por razones de diversa índole (distancia, condición socioeconómica, familiar, dificultades académicas, etc.) han desistido, por ello eligen el magisterio como segunda opción. Asimismo, pertenecen a algunos a ámbitos rurales y otros a zonas urbanas. Frente a esta diversidad, los formadores se encuentran con la necesidad de poner en juego distintas estrategias didácticas y de selección de contenidos que les permitan avanzar satisfactoriamente en lo que el taller les solicita: “articular tanto los contenidos como los materiales de lectura con todas las materias del primer año de la carrera” y al mismo tiempo “reflexionar sobre las propias prácticas de escritura”. Este doble objetivo en un espacio curricular previsto como taller presenta la primera de las tensiones del TALEO que los formadores deben resolver, decidiendo cada vez qué aspecto priorizarán:

Miriam, del RE 1, comienza señalando en ese sentido la incomodidad respecto de la particularidad de la formulación de los objetivos de TALEO:

De hecho, si uno lee los diseños curriculares no son claros los contenidos, entonces los contenidos tienen que ser definidos por el docente, y eso hace que justamente cada año sea un motivo para repensar el proyecto, el programa. Siento que no siempre resulta del todo... y siempre resulta un escollo, porque no sé si es una materia que sirva para otras materias o es una materia en sí misma que se plantea pensar, repensar qué es la lectura, escritura y oralidad. Entonces siempre es como que estoy con esos dos ejes de trabajo, en ese vaivén entre tratar de definir a qué contenido darle más prioridad...

Sergio¹⁸⁸ de RE 25 señala en la entrevista “Yo tengo un taller en Primer Año, que es como un taller de estudio, de lectura” y más adelante, al preguntarle cómo organiza ese espacio curricular, agrega:

Sí, también hay como una contradicción en el planteo, una contradicción teórica. Un taller para dar un paneo general no tiene sentido, se contradice a sí mismo.

gobierno nacional implementó un plan similar, el FinEs (Finalización de Estudios primarios y secundarios para jóvenes y adultos), de manera que ambos planes se integran en la provincia a manera de transición, ya que actualmente solo existe el Plan FinEs. Recuperado de <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/planfinalizaciondeestudios/default.cfm> [Última consulta: 28/03/2020].

¹⁸⁸ La entrevista completa a Sergio se encuentra en el Anexo (Anexo 2, pp. 954-964).

El TALEO, localizado al inicio de la carrera, además, debe recibir a estudiantes con diversidad de trayectorias y apropiaciones diferentes de la escritura, la lectura y la oralidad. Ambos docentes con varios años de experiencia en ese espacio curricular siguen sosteniendo, más allá de que se hayan afirmado en ciertos saberes docentes, una incomodidad frente a las decisiones que tienen que tomar y los reclamos que por ese doble objetivo soportan de la institución, como señala Magdalena¹⁸⁹ de la RE 19:

Después tenés la demanda de los profesores de segundo año que te dicen “estos chicos no saben escribir una argumentación”. Vuelvo a decirte esta concepción que tienen ciertos docentes que se divorcian de lo que sostienen en su discurso entre colegas y lo que ocurre en el aula, porque deben hacerse cargo y pensar que es una construcción entre todos.

Cada año, con esos dos objetivos, los formadores deciden qué camino seguir, a qué aspecto le darán prioridad considerando el diagnóstico que realicen de cuáles son las necesidades que su grupo tiene; eso implica, dejar de lado alguna de las articulaciones que el DCFDP (2007) solicita. Pero esta decisión no es comprendida del todo por los demás docentes que desconocen los avatares de la disciplina escolar y sus reconfiguraciones. Además, la articulación de todas las lecturas de los espacios curriculares excede largamente a las tareas propias de un taller, resulta “una contradicción teórica” según nos señaló Sergio de RE 25.

Esta tensión se encuentra relacionada estrechamente con algo que a los docentes les cuesta enunciar con claridad y que creemos, se vincula con las restricciones discursivas que opera el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje que se manifiesta en la dificultad para nominar en términos de disciplina escolar los grados de apropiación de la lengua legítima *escrita* en los términos que se cree la escuela debe garantizar. Los estudiantes que reciben los formadores en primer año distan mucho del imaginario de estudios superiores en cuanto a los “saberes básicos” de lectura y escritura que se presuponen deben manejar con soltura en esa etapa. Esto reviste para los formadores una situación de tensión extrema, porque consideran, además, que estos

¹⁸⁹ La entrevista completa de Magdalena se encuentra en el Anexo (Anexo 2, pp. 902-923).

estudiantes en particular se desempeñarán como docentes en la educación primaria y, por ello, cuáles sean sus saberes incidirán directamente sobre los niños.

Miriam, de RE 1, a quien citamos extensamente a continuación, plantea el dilema complejo al que se enfrentan los profesores de TALEO, tensión que llega a constituirse para ellos en dilemas éticos y que, creemos, constituye uno de los nudos más problemáticos de la formación docente respecto del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje. De modo que se vuelve extremadamente dificultoso para los docentes enunciarlo, lo que parece indicar que se trataría de un tema tabú, esto es, el poder señalar que las escuelas primarias y secundarias no estarían garantizando la apropiación de los “saberes básicos” para las que fueron creadas. No estarían garantizando, en suma, leer y escribir en una lengua oficial, normativa, legítima, escolar. Y esta dificultad para enunciar ese problema, entendemos, que se vincula con la hegemonía discursiva propia del dispositivo de saber/poder prácticas del lenguaje que conceptualiza a la lectura y a la escritura como resultante de un proceso que se daría en forma evolutiva, respetando paso a paso los conflictos cognitivos que conlleva el conocimiento del sistema de la lengua y que es parte nodal del régimen de verdad. Señalar, entonces, que adultos que han egresado de las escuelas primaria y secundaria no logran “escribir convencionalmente”, es decir, según las reglas gramaticales, normativas y estilísticas del español rioplatense conlleva el riesgo de estar fuera del dispositivo, con la marcación de sujeto que eso implica: ser conductista, ser autoritario, no respetar la singularidad de los alumnos, estigmatizarlos, no ser democrático, no estar a favor de la inclusión, entre otras posibilidades de señalamiento a quien confronte el régimen de verdad de dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje.

Miriam: Una de las cuestiones más difíciles a las que tuve que enfrentarme fue justamente encontrarme con adultos y adultas con distintas cuestiones y problemáticas para pensar en torno a su lectura y escritura, que bueno, algunas podrían abordarse pensando en estas esferas de uso propias de la formación académica, pero otras me parecía que ya tenían como nudos o arrastres más problemáticos (...) Y sabiendo que la alfabetización siempre es algo muy complejo y que se mantiene durante todos los años, yo veía como baches muy preocupantes a la hora de la escritura, ¿No? En aquello que uno podría considerar una escritura, que ahora puedo ya nombrar-después de haber atravesado una formación considerable-como problemáticas en torno a la escritura escolar, que eran dificultosas de trabajar en un año, pero también porque hacían que me tuviera que ir del programa establecido o de repente puntualizar y enfocarme demasiado en algunos estudiantes para intentar

solventar estas diferencias que veía, que me hacían encontrar con escrituras muy, muy diversas en ellas y ellos (...) pero quiero decir, me parece que me ha tocado encontrarme con algunas y algunos estudiantes que requieren un poco más de tiempo... o porque han tenido... sobre todo creo yo quienes han... Es difícil decir esto, yo no sé si puedo diagnosticarlo así... Creo Mari que te lo estoy diciendo a vos, no sé si se lo diría a otra persona en una entrevista. Me parece que quienes...este... porque yo me encuentro con alumnas y alumnos de diversos tipos, quienes han tenido una escolarización dentro de los parámetros hegemónicos y la vieron interrumpida por cuestiones de la vida, y muchos años después deciden volver a estudiar aquello que les hubiera gustado o para encontrar una salida laboral. Después quienes fueron pasando por diversas carreras hasta dar con esta, y quienes han hecho los cursos de terminalidad del secundario. Yo creo que ahí es donde más me encuentro con cuestiones de problemáticas de la lectura... ¡No! De la escritura que son más difíciles de trabajar, y que ahí supongo que más allá de que doy muchas instancias de recuperación y de recuperatorio, quienes no entregan esos recuperatorios... es un requisito, no aprueban la materia. Pero incluso quienes haciendo ese esfuerzo... bueno, siento que necesitan un poco más de trabajo porque además van a ser docentes y... bueno, si bien trato de dar todas las instancias posibles y de trabajar muchas de esas cuestiones de escritura, me encuentro con algunas recurrencias en torno a escrituras que de repente son muy difíciles de trabajar en un año, ¿No? Me refiero a... qué sé yo, escritos que presentan muchas irregularidades en torno no solo a la normativa, si no a ciertas estructuras argumentativas o formas de la cohesión y la coherencia en el texto. La palabra no es “insalvable”, si no que necesitan un trabajo más escolar, ¿No? Y ahí en un año es más difícil lograr eso, yo no sé si a veces las condiciones se dan para pasar al año siguiente (...) Es un problema para mí, es algo que me planteo todos los años y todos los años me significa un problema que me genera mucha angustia, pero bueno, es básicamente la cuestión que supongo que tengo que seguir revisando.

Esas escrituras disruptivas, no convencionales que Miriam no puede ignorar como formadora son las que le producen, además de un malestar docente, mayor carga laboral (“muchas instancias de recuperación y de recuperatorio”) y una tensión particular al tener que destinar mayor tiempo a esos alumnos e “irse del programa establecido”. Miriam no culpabiliza a los alumnos, ni al nivel anterior, se hace cargo, pero ese espacio curricular no tiene como fin enseñar las convenciones básicas de la lengua escrita. Por otra parte, ella señala que el tipo de trabajo que requieren las escrituras de algunos estudiantes excede al tipo de estilística propia de la escritura académica que sí puede vincularse estrechamente con los objetivos del TALEO, “requieren un trabajo más escolar”. Es decir, de la enseñanza de la disciplina escolar en los niveles primario y secundario. El dilema ético que parece presentársele a Miriam se vincula con la imposibilidad de aprobar a quienes no alcanzan a elaborar escritos que se

ajusten a parámetros de aceptabilidad propia de escrituras convencionales y, al mismo tiempo, el escaso efecto que tiene su enseñanza debido a las condiciones propias del espacio curricular a cargo. Esto que le produce angustia es la responsabilidad que recae sobre sí de negar la continuidad en el nivel superior a quien ostenta un título que lo avalaría, pero que no tiene el dominio de los saberes necesarios para hacerlo y, al mismo tiempo, no poder ofrecer más recursos que los que ha ofrecido. Estos dilemas, tensiones, hallazgos de “engarces” en el sistema educativo, en este caso, entre el nivel medio y superior, son experimentados por los formadores prácticamente en soledad, ya que como dijimos, el régimen de verdad tiene sus temas tabú, y este parece ser uno de ellos: los rodeos discursivos para abordar el problema “más difícil al que tuvo que enfrentarse”. La declaración de que sólo es dicho porque se ha alcanzado un alto grado de confianza y la confesión de que le genera “gran angustia” son manifestaciones del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje que propicia una especie de autocensura que resulta difícil de sortear¹⁹⁰.

Frente a esta misma problemática, otros formadores imaginan distintas alternativas que permitan descomprimir las tensiones del TALEO. Regina, de RE 9, cuando le preguntamos qué cuestiones consideraba que habría que modificar en la formación docente refiere:

Y otra cuestión que no sé si se puede modificar o no, tendría que ser también ver cómo ese alumno podría haber solucionado ciertas cuestiones de la lengua en el secundario. Porque ingresan con muchísima dificultad. Hay talleres de lectura y escritura en todas las universidades. ¿Por qué los hay? Los hay porque evidentemente la realidad demanda.

Apela a su experiencia como docente de ingresos universitarios para señalar que es un tema recurrente “ciertas cuestiones de la lengua” todavía no resueltas en los inicios de la educación superior, pero que deberían afrontarse en otro nivel educativo: el secundario. Respecto del mismo tema, Adriana de RE 15, señala:

Digo, con respecto al instituto otra de las cosas que me parece es que no puede haber de ninguna manera un taller en primer año cuando no hubo antes, no sé,

¹⁹⁰ Julia de RE 22 nos dice en el mismo sentido: “cómo le voy a decir mirá acá te falta un pronombre si ellos no estudiaron lo que es un pronombre. Yo los tengo que tomar-decía-como semiprofesionales, no le estoy dando una formación profesional, sólo decirle que lo tiene que escribir de otra manera sin poder trabajar desde el metalenguaje que como profesionales deberían trabajar”, pero que no tiene la autorización para hacerlo (Anexo 2, pp. 760-761).

un comienzo nivelatorio porque la sensación es que yo tengo que estar con algunas personas pensando en la acentuación. Y con otros me siento avergonzada de estar dando la acentuación porque debería estar dando el informe, pero no puedo dar el informe porque hay gente que no tiene nada.

Nuevamente, aparece en la voz de Adriana la diversidad de trayectorias como problemática a la hora de avanzar en los temas propios del TALEO y como resolución posible imagina un espacio curricular *nivelatorio* que permitiera que quienes no cuentan con saberes básicos de la disciplina escolar logren apropiárselos. De esta manera, quienes participan del taller en primer año podrían trabajar sobre los temas propios que se encuentran dispuestos en el DCFDP (2007). La formadora puede expresarse con mayor soltura, entendemos, porque actualmente se encuentra fuera del dispositivo ya que ha licenciado todas sus horas en el ISFD durante el año en que la entrevisté. Más adelante en la conversación, refiere a los cuadernillos para ingresos 2004¹⁹¹:

¹⁹¹ Se refiere al *Curso inicial-Ciclo lectivo 2004. Cuadernillo de actividades para el aspirante. Módulo formativo 1* realizado desde la Dirección de Educación Superior (DES). El curso inicial para los ISFD consistía en tres módulos llevados adelante durante 4 semanas en los meses de febrero y marzo. Este cuadernillo se corresponde con el segundo momento del curso: “Módulo Formativo I: Lectura y producción de textos académicos. Es evaluable. Está a cargo del nivel central” según se indica en la p. 5. El objetivo general de este cuadernillo era “Afianzar y evaluar las competencias básicas para el ingreso a la educación superior relativas a las prácticas de lectura y escritura” y se afianza principalmente en el cognitivismo textualista, asimismo, ofrece algunas herramientas de normativa y literatura. El equipo autorial estaba integrado por: Fabia Arrossi (UNLu); Emilce Balmayor (UBA y DES); Florencia Bernhardt (UBA); Andrea Cucatto (UNLP); Mariana di Stefano (UBA); Alejandra Fabre (DES); Daniela Lauria (Dirección de Currículum y Capacitación Educativa); Guillermo Mascitti (DES); María Cecilia Pereira (UNGS); Coordinación: Prof. Brigida Franchella (DES). Se indican como Contenidos del Módulo Formativo I: a. La lectura y la escritura en la educación superior. Diferencias entre oralidad y escritura. Relaciones entre texto y contexto. El paratexto. La puesta en escena discursiva: la construcción enunciativa. Los géneros discursivos. La polifonía. b. Las secuencias textuales. Los textos expositivo-explicativos y los textos argumentativos: dos polos de un continuum. c. Los textos argumentativos: abordaje secuencial. El plan textual. Recursos con función argumentativa. Los conectores en la argumentación. d. Los textos expositivo-explicativos: abordaje secuencial. El plan textual. Recursos verbales e icónicos con función explicativa. e. Aspectos normativos: Signos de puntuación. Mayúsculas. Reglas de acentuación. Conectores y organizadores textuales. Concordancia. También se indican cuáles serían las competencias a evaluar durante el trayecto: Búsqueda de información y aplicación de conocimientos previos; Identificación del valor de elementos paratextuales; Reconocimiento de la relación entre texto y contexto; Reconocimiento de los géneros discursivos; Reconocimiento de las secuencias expositivo-explicativas y argumentativas; Interpretación de la función de los conectores en un texto; Reconocimiento de las voces de un texto; Reconocimiento de información explícita e implícita; Discriminación entre exposición y argumentación; Producción de textos expositivos y explicativos. Estos contenidos de aprendizaje y de evaluación parecen estar en relación con las propuestas de reformulación de la formación inicial realizada por el Seminario que comentamos en la nota 34 de esta tesis. Posteriormente, la DGCyE y la DES convocaron durante todo el año siguiente -2005- a un docente de lengua de todas las escuelas secundarias en reuniones regionales en las que estos cuadernillos fueron presentados para ser analizados por los profesores asistentes. La propuesta era que fuera aplicado en el último año del polimodal de manera que los ingresantes “estuvieran más preparados en las competencias que necesitaban”. En carácter de docente de la RE 7 asistimos a la reunión de la región y esta propuesta

Yo no estaba trabajando en superior, pero sabía porque los tuve a esos cuadernillos, los leí, y era el intento de un nivelatorio para que no sucediera esto que ahora, vos al recibir un montón de chicos que vienen de las escuelas de adultos, más otros que vienen de los FinEs, de los COA; otros que estudian porque sienten que es una salida laboral más algunos que sienten que es su verdadera profesión. Entonces es muy difícil en el sentido de acordar con uno mismo, cuando vos te sentás y decís para dónde arranco (...) Entonces es esto de es un taller, no tiene parciales, no tiene finales, no resulta muy claro, en el área, yo lo digo por mí, a lo mejor a mis compañeras no les pasa lo mismo.

Y también como Sergio y Miriam señala que el espacio curricular no presenta claridad en relación a cómo debe llevarse adelante. Asimismo, agrega la cuestión evaluativa como una variable a atender y que estaría rompiendo con la lógica de la educación superior: que no tenga parciales, ni finales, es decir, cierto rito de institución de la escolaridad en el nivel superior provoca falta de seguridad y desestabiliza el trabajo docente (Cuesta, 2011, 2019).

Entonces, el *engarce* (Ezpeleta, 2004) que se hace visible en los ingresos, ya sea universitarios como señala Regina o de la educación superior no universitaria como indican los otros formadores, serían las lógicas de aprobación de los espacios de las escuelas primaria y secundaria destinados a la apropiación de la escritura convencional. Lógicas que serían disruptivas respecto de los temas que se prevén pueden y deben desarrollarse en TALEO, es decir, “articular todos los textos de todos los espacios de primer año y ser reflexivo de las propias prácticas de escritura”. Habría “saberes básicos” de la lengua escrita y que no se vinculan solamente con los saberes propios de la lengua escrita académica, que no alcanzan a dominarse en los otros niveles del sistema educativo y que hacen crisis en el TALEO, provocando una desestabilización del trabajo docente.

Es en este punto en el que consideramos que los formadores se posicionan como desarrolladores del currículum en términos de de Alba (1995), en tanto deben retraducir lo que el DCFDP (2008) dispone para este espacio curricular. Esta retraducción se realiza con el fin de resolver las tensiones entre el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje y sus convicciones acerca de qué tiene que dominar ese estudiante ingresante como conocimiento de la lengua escrita escolar para poder continuar

fue rechazada por los asistentes por no estar atendiendo a las necesidades propias del nivel educativo y por “estar alejada de las aulas”.

exitosamente su trayectoria en la carrera. Más allá de que esos saberes que consideran relevantes no se encuentren en la letra ni en el espíritu de la norma. Se trata de una retraducción que se realiza a partir de sus propias trayectorias formativas por el sistema educativo y que tiende puentes con la cultura escolar y su producto más genuino, la disciplina escolar lengua y literatura. De esta manera, distintos formadores pueden intentar resolver las tensiones imprimiéndole otros sentidos a esas regulaciones de contenidos y de orientaciones metodológicas en cuanto estimen que las que se encuentran reguladas no son pertinentes para esos grupos de estudiantes diversos a los que se enfrentan año tras año. A partir de estas reorientaciones de contenido y de orden metodológico van afirmándose en saberes docentes, es decir, aquellos saberes de carácter experiencial que refunden los saberes pedagógicos con el cotidiano escolar. Como se trata de saberes docentes de carácter experiencial, también son diversos, aunque podemos encontrar algunas recurrencias, ya que los profesores se van enfrentando a situaciones problemáticas que se repiten en distintos grupos de estudiantes, aunque estos se localicen en profesorados con larga tradición y prestigio, como los normales o en otros de más reciente creación, o se trate de alumnos pertenecientes a zonas urbanas o zonas rurales. El hallazgo de ciertas recurrencias en los problemas que enuncian los docentes da cuenta de cierto estado del sistema educativo en las últimas décadas respecto de la disciplina escolar y los saberes propios de la lengua escrita que resultan esperables al alcanzar el nivel superior de enseñanza y que los formadores sitúan como vacancia.

Miriam de RE 1 explica el porqué de la selección de contenidos que trabaja en TALEO:

Y la otra cuestión que empecé a trabajar este año fue dar contenidos de lengua, ¿No? Porque una de las cosas que veía con los y las estudiantes es que eran saberes que no iban a tener a lo largo de su carrera, pero además eran saberes que les iban a ser necesarios para atravesarla.

Miriam se posiciona como desarrolladora del currículum en tanto reorienta “la contextualización de la gramática y la normativa” propia del eje Reflexión sobre el lenguaje hacia “enseñanza de la lengua”, porque entiende que son saberes necesarios para los ingresantes que no se encuentran en los espacios curriculares que tendrán en los años siguientes y que, al mismo tiempo, se presuponen: “saberes que les iban a ser

necesarios para atravesarla”. De esta manera, realiza un giro dentro de los objetivos del taller, volviéndolo un espacio de preparación no en términos discursivos, sino estrictamente gramaticales, es decir, reponiendo conocimientos metalingüísticos no sólo contextualizándolos. En otras palabras, desarrolla el DCFDP (2007) en un sentido que no se previó para este espacio curricular: su vinculación con la disciplina escolar, tal como la entiende la cultura escolar y que resulta antagónica respecto al régimen de verdad que sostiene el dispositivo de saber/poder prácticas del lenguaje. Por ello, Miriam se asegura de que los estudiantes que aprueben el espacio contarán con un abasto de conocimientos que entiende necesarios para los años siguientes y de los que parecen carecer a la hora de ingresar. Este sentido de desarrollo curricular que puede entenderse como una decisión original de una docente de la RE1, lo encontramos también en las voces de los docentes de otras regiones.

Sergio, de la RE 25, al seguir conversando sobre cómo decide organizar el espacio curricular TALEO tomando en consideración algunas dificultades que tienen los estudiantes para vincularse con los textos literarios en los años siguientes, señala:

Sergio: Y en lugar de tratar de que entiendan los textos, quizás tendrían que una parte dedicarla a que se acerquen a una lectura literaria de los textos porque después cómo enseñás literatura si no pueden leer un cuento y despegarse de su sentido (...) Este año cambié algunas cosas, esto que te decía de ciertos contenidos básicos, de conocimientos de gramática estructuralista incluso para que tengan una base. Trabajar con cierto conocimiento para poder abordar cuestiones del diseño o de didáctica.

Marinés: ¿Entonces vos ahí elegiste dar gramática estructural?

Sergio: Algunas cosas.

Marinés: ¿Como taller de escritura o cómo?

Sergio: Sí... Antes yo empezaba directamente con tipos de texto, entonces tratar de ver cómo funcionan ciertos tipos de texto, especialmente los argumentativos, porque los textos disciplinarios en Ciencias Sociales.... tienen Didáctica, Pedagogía, Psicología, son los que más les cuestan, por lo general. Presentan información y también argumentos y opiniones, entonces para poder distinguir una cosa y otra y saber cómo explicarlo. Una vez que uno tiene el conocimiento, cómo comunicarlo. Tratar de trabajar eso. Hasta el año pasado hacía esto de trabajar con los textos (...) En realidad, lo que hacía era, en un principio trabajar de manera teórico – práctica el texto expositivo (...) Y uno también se va dando cuenta que hay ciertas cosas de la gramática que son imprescindibles. Entonces, una oración, yo lo veo en los chicos del secundario, que en una oración hablan de diez cosas diferentes y entonces el sentido se pierde. Uno tiene que pensar el sentido de lo que está queriendo explicar, más cuando uno produce un discurso y

específicamente explicativo tiene que tener en claro como lo arma y de que se quiere hablar porque si no se va para cualquier lado y pierde la coherencia, la información se dispersa y se pierde la coherencia del texto.

Sergio hace cinco años que tiene a cargo el TALEO, así explica que trató de organizar durante varios ciclos lectivos los temas de acuerdo con lo planteado en el DCFDP (2007), en un sentido propedéutico, centrándose principalmente en los tipos de textos que circulan en la formación docente y que, según su experiencia, son también los que más dificultades les presentan a los estudiantes. Sin embargo, actualmente, se encuentra desarrollando el currículum en otro sentido no previsto: no ya los textos académicos, sino los textos literarios, propios también de la disciplina escolar que entiende en un sentido propedéutico para otros espacios del dispositivo de saber/poder prácticas del lenguaje: “Trabajar con cierto conocimiento para poder abordar cuestiones del diseño o de didáctica”. A su vez y, en coincidencia con Miriam, por más que las regiones en las que se encuentran localizadas sus respectivos ISFD se hallan geográficamente separadas, el docente también plantea que se detiene en “conocimientos básicos”¹⁹². Por ejemplo, la gramática estructural porque en su experiencia estos saberes sirven para poder trabajar con la escritura de los estudiantes. Con ello, realiza una explicación de cómo sería poner en funcionamiento esos contenidos: es probable que se esté refiriendo a conocimientos básicos de la gramática estructural como sujeto/predicado, que pueden ser articulados con la categoría referente de la gramática textual y que ayudarían a señalar y a reparar las escrituras confusas o “que pierden coherencia”. Vemos así cómo se encastran las perspectivas.

María¹⁹³, de RE 15, señala con mayor discreción algunos aspectos coincidentes con Miriam y Sergio. Recientemente incorporada al ISFD, todavía no cuenta con un saber docente constituido en ese nivel, pero relata vinculaciones con el nivel inmediato anterior, el secundario:

¹⁹² Esta manera de denominar los conocimientos de la gramática escolar que aparece por primera vez en la entrevista a Sergio de RE 25, se repite posteriormente en la realizada a Magdalena de RE 15.

¹⁹³ La entrevista completa a María se encuentra en el Anexo (Anexo 2, pp. 898-902).

Lo que es el taller de primer año tiene que ver mucho con las prácticas de lectura y escritura. Son similares a lo que yo venía enseñando en sexto año, en quinto (...) Y la verdad que sí, es bastante parecido y el grupo va encontrándose con algunas dificultades que van teniendo y por ahí uno tiene que repensar un poquito y por ahí bajar un poquito a cosas más simples para partir después con cosas más elevadas (...) Y la realidad me demostró que debía bajar un poquito más. Por ahí dar situaciones más sencillas, como por ahí más de secundario y no por ahí tanto como uno se lo imagina, que por ahí iba a hacer textos más elevados (...) Si bien uno tiene que cumplir con lo que pide el diseño y lo previsto también que les sirva para seguir estudiando. Así que bueno... (...) Y un taller, obviamente, como su nombre lo dice, tiene que ver mucho con la práctica de lectura y escritura, con la normativa, o sea que vienen con algunos problemas, son grupos muy heterogéneos y voy viendo que a veces uno tiene que reforzar

MI: Como reponer cosas

Mar: Claro, reforzar cuestiones que por ahí ya las creía resueltas.

MI: ¿Por ejemplo?

Mar: Por ejemplo que conozcan las tipologías textual que son básicas.

María es una de las suplentes de Adriana, el concurso se demoró bastante y por eso, recién en agosto se ha hecho cargo del espacio curricular. Todavía está adentrándose al oficio en el nivel superior no universitario, porque es su primera experiencia en un ISFD. Sin embargo, ya se encuentra en condiciones de ir expresando problemáticas recurrentes o que pueden leerse en sintonía con las señaladas por los otros profesores de TALEO: los ingresantes no son lo que esperaba, “vienen con muchos problemas” por lo que debe “bajar el nivel” de los textos “más elevados” que suponía iba a poder trabajar en el terciario y además de enseñar “las tipologías textual que son básicas”, también debe incluir normativa. Como los docentes ya citados del espacio de TALEO, María desarrolla el currículum en sentidos no planeados por el dispositivo pues entiende que “si bien uno tiene que cumplir con lo que pide el diseño y lo previsto también que les sirva para seguir estudiando”.

El dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje construye su autoridad en forma antagónica a la enseñanza de la lengua subsumida a sus principios gramaticales y normativos. Por lo mismo, la enseñanza de estos conocimientos de la disciplina escolar se encuentra desplazada, entre otras cuestiones, porque se considera que esos conocimientos se han adquirido en otros niveles de enseñanza y en este espacio curricular solo habrá que *reflexionar* sobre algunos usos en contexto, no sistematizados, en forma de alguna manera incidental. Sin embargo, los formadores comprenden que no es posible que se reflexione sobre aquello que se desconoce y no se puede nombrar, de modo que desarrollan el currículum en un sentido opuesto, reponiendo saberes básicos

de la disciplina escolar como la gramática oracional, la normativa y la gramática textual, presente en la voz de María a partir de la referencia a las tipologías textuales.

TALEO en la formulación del documento curricular debe apuntar al trabajo con los textos académicos y articular con los demás espacios de primer año, como ya señalamos. No obstante, los formadores además de reponer conocimientos gramaticales y normativos entienden que la principal articulación a la que no pueden dejar de atender refiere a los saberes pedagógicos que los estudiantes necesitan para la didáctica específica de segundo, tercero y cuarto año.

Magdalena de RE 19 también comentaba en la entrevista sobre la diversidad de trayectorias educativas de los ingresantes de la misma manera que lo referían los formadores antes citados; además, agrega a esa diversidad a quienes egresan de las escuelas municipales que en su región históricamente han tenido gran matrícula. Vincula esta cuestión con las decisiones que toma en la organización de las lecturas en TALEO:

Por todo esto que te comenté de las características de la matrícula, hay un gran desconocimiento de la literatura infantil, salvo la literatura comercial, por lo tanto elaboramos un diario de lectura que ellos construyen a partir de una selección que en el primer cuatrimestre es bastante libre, una serie de autores contemporáneos / nacionales, con algo mechado como García Lorca, Cortázar, pero de literatura infantil. Nosotros tenemos una biblioteca muy pequeña pero que cuenta con todas las cajas que proveyó el Ministerio de Educación, por lo tanto tienen para buscar un gran abanico y pueden hacer búsquedas en internet, visitar la biblioteca de la ciudad. La lectura está más que nada destinada a lo literario por esta carencia que observo de la literatura infantil, sacarle a las didácticas tiempo y sumarlo a la literatura infantil. Entonces hacen estas primeras búsquedas que son libres, y en el segundo cuatrimestre esas búsquedas se transforman en recorrido de lectura tal cual lo propone el diseño curricular de primaria: por autor, por género o siguiendo un personaje. Juego de esta manera porque los vuelvo a tener en tercero. Ahí observan cómo esas prácticas estaban vinculadas con las prácticas en las escuelas de primaria.

En este caso, el desarrollo curricular que realiza Magdalena va en el sentido de reforzar el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje en tanto lo que busca es robustecer uno de los aspectos nodales de prácticas del lenguaje que es la “formación de lectores”, particularmente de literatura infantil, considerada literatura “de calidad”. En los sentidos de los formadores-como ya vimos con Ana de RE4- no parece reconocerse la presencia del mercado editorial allí, cuando se nombra literatura comercial se están

refiriendo a otra, a aquella que no es de los autores validados por el circuito de especialistas de este tipo de literatura. La formadora atribuye el desconocimiento de la literatura infantil a la diversidad sociocultural que presentan los estudiantes y no a que esto ocurra porque es una literatura promovida a través de diversas políticas públicas y que, por lo mismo, es probable que los adultos no hayan tenido contacto intensivo con ella. Entonces, en cuanto entiende como importante para la formación de profesores de educación primaria el dominio la lectura de este tipo de literatura, desplaza la de los textos académicos que caracterizan a TALEO en su favor. Con ello, entiende que descomprime los temas a abordar en la DPL2 y forma a los estudiantes desde el primer año en el DCP (2007), ya que la organización de las lecturas que propone responde a los lineamientos que allí se indican: “en el segundo cuatrimestre esas búsquedas se transforman en recorrido de lectura tal cual lo propone el diseño curricular de primaria: por autor, por género o siguiendo un personaje”. El desarrollo curricular que Magdalena opera reorganiza los contenidos de segundo y tercer año adelantándolos para garantizar así una mayor efectividad de las didácticas al proveer un saber de géneros prioritarios de lectura para el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje.

Esta clase de desarrollo curricular vuelve a aparecer como una de las maneras de resolver tensiones hacia el interior del dispositivo con el realizado también en la RE 22 por Cintia:

Cintia: Y lo que trato también es de incorporar literatura infantil en el taller, que eso fue cambiando con los años porque en el taller es donde más experiencia tengo, he ido cambiando los recorridos (...) la tomé [la decisión] pensando que en los años siguientes de la carrera... Primero, entiendo que les interesa, ¿No cierto? porque ellos empiezan la carrera pensando en que van a ser docentes para el nivel primario, en la mayoría, y además pensando ya en una cercanía al destino que ellos van a tener y como que para que ellos ya vayan teniendo conocimientos para cuando se encuentren con la didáctica, que tengan base de que ya conozcan autores digamos (...) Que eso también sirve después para didáctica, podría llegar a servir porque ya tienen una idea de eso, o actividades que después se puedan llevar a cabo. Por ejemplo seguir a un autor, que ellos elijan un recorrido de 3 o 4 libros de un mismo autor, a ver qué características...que después me parece que les puede llegar a servir en el momento de la didáctica.

Es decir, el TALEO a partir de estas decisiones resulta propedéutico en el sentido de anticipar las formas del trabajo docente propiciadas por el dispositivo en la educación primaria. El DCFDP (2008) no prevé esta organización de las lecturas

isomórficas con las orientaciones para el nivel de destino, sin embargo, las formadoras entienden que la apropiación temprana de las situaciones de lectura y los *itinerarios lectores* posibilitan una preparación adecuada para el segundo y tercer año de la carrera en el que aprenderían estas formas de organización de la lectura para los niños de primaria, esto es, por autor, por género o siguiendo a un personaje. El hecho de pasar en la propia experiencia de formación docente por la que pasarían los niños en la educación primaria misma garantizaría una mejor puesta en funcionamiento del DCP (2007). Opera, entonces, en el sentido señalado por Sergio: se estudia el currículum y se experimenta el currículum en tanto dispositivo de poder/saber de prácticas del lenguaje. Lo que los futuros docentes aprenderán sobre literatura en su formación tendrá estrecha relación con lo que enseñarán según las verdades que el dispositivo habilita para la literatura. Creemos que en ese sentido estarían actuando ciertas certezas que otorgan los eslóganes, en particular, uno intensamente compartido en las redes sociales, incluso, y que posee la fuerza de verdad porque es sentenciado por la figura principal del discurso psicogenético, Emilia Ferreiro. Nos referimos a la frase: “Si los docentes no leen, son incapaces de transmitir el placer de la lectura” (Ferreiro, 2017 en Dubin, 2019, pp.46-47)¹⁹⁴. El eslogan se estaría transformando en programa de acción para las formadoras. El *engarce* que devela estas decisiones sigue siendo el mismo: hay lógicas de la disciplina escolar en la educación secundaria que no se ajustan del todo a lo que espera el dispositivo de saber/poder prácticas del lenguaje. Esto es, que los futuros educadores

¹⁹⁴ Esta entrevista a Emilia Ferreiro recuperada por Dubin le sirve en su tesis doctoral para mostrar cómo la conceptualización de la literatura “de calidad” como garantía educativa termina alojando a los docentes dentro de la perspectiva del déficit cultural. Leemos en las páginas 46-47 de la tesis referida: “De hecho, encontramos afirmaciones propias del déficit cultural que insistimos también se articulan en las características de los eslóganes educacionales en cuanto ellas mismas se apoyan en otros eslóganes no elucidarios de los problemas que pretenden explicar (Fonseca de Carvalho, 2001), en reflexiones retóricamente asertivas de autores que suelen ser las autoridades de referencia de los enfoques analizados. Por ejemplo, en una entrevista efectuada recientemente a Emilia Ferreiro la especialista en psicogénesis señala: “Ese es uno de los dramas del asunto [la formación de lectores] 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” (Ferreiro en Otero, 2017: en línea). Ferreiro inquiere sobre una dimensión cierta del “asunto”, esto es de la formación de lectores, ya que remite a uno de sus eslóganes más conocidos en cuanto a su uso reiterado y sistemático, “el placer de la lectura”, particularmente de amplia difusión hacia finales de los años noventa en Argentina y en toda América Latina. “Sentir”, “conseguir” o “experimentar” ese “placer” siempre se halla anudado a “la literatura”, a sus libros, y no a aquellos de “cómo hacer para” en el sentido de las instrucciones oficiales. Así, siguiendo los razonamientos de Ferreiro los maestros que no han leído libros de literatura y, por ello, no han experimentado el placer de la lectura no están en condiciones de formar lectores. Y no lo han hecho porque el “reclutamiento de maestros viene de las capas menos favorecidas de la población” (Ferreiro en Otero, 2017: en línea)

ingresantes sean lectores de literatura “de calidad”, equiparándosela a la realizada por autores consagrados por los especialistas en la literatura infantil; como no se responde a esta necesidad del dispositivo, las formadoras que entienden respecto de las condiciones necesarias para que la didáctica de las prácticas del lenguaje en el sistema formador, y en el nivel de destino, sea efectiva recolocan a la literatura infantil y las formas de abordarla en el TALEO.

El TALEO entonces presenta a los formadores una serie de tensiones producto de su doble objetivo de articular todas las lecturas de todos los espacios de primer año y al mismo tiempo, reflexionar sobre las propias prácticas de escritura. En las decisiones de los formadores vemos un paulatino abandono del primer objetivo y una reorientación hacia la didáctica de las prácticas del lenguaje: se abandonan los tipos de lectura propias de otros espacios curriculares en favor de compensar lo que los ingresantes no traen como saberes necesarios para la didáctica específica como es entendida por el dispositivo. Por ejemplo, la lectura de literatura infantil, al mismo tiempo, el reflexionar sobre las propias prácticas de escritura se reorienta hacia conocimientos de la lengua escrita que son considerados relevantes en procura de continuar con la trayectoria formativa y al mismo tiempo, para poder efectivamente reflexionar: temas de gramática oracional, normativa y gramática textual. Estos dos objetivos del TALEO propician ciertos desarrollos del currículum y no otros: es en virtud de querer cumplir con lo que el DCFDP (2007) prescribe que los formadores “reparan” lo que los niveles educativos no han otorgado y de esta manera, los objetivos específicos del espacio curricular se cumplen y no se cumplen al mismo tiempo. En esa relación dialéctica que es posible en tanto los formadores no son tecnócratas, sino sujetos del desarrollo curricular que interpretan las orientaciones que sobre su trabajo realiza el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje, resuelven tensiones afirmando así un abasto de saberes docentes de carácter experiencial que les permite llevar adelante el cotidiano de la formación docente para la educación primaria. En el primer año, entonces, los formadores se enfrentan a ciertos engarces del sistema educativo: los niveles previos de enseñanza parecen tener una política lingüística particular (Cuesta, 2012) por la cual entienden como satisfactorios la apropiación por parte de los estudiantes de ciertos saberes sobre la lectura y la escritura que resultan insuficientes para afrontar la trayectoria que propone el nivel terciario. Es decir, existe un engarce, a manera de discontinuidad entre regulaciones sobre los saberes de la lengua y la literatura y entre los niveles educativos

que lleva a los profesores de educación superior a tomar nota de ellos, a sopesar las distancias respecto de lo “que traen” y lo que “no traen” los estudiantes y, de ahí, toman decisiones para que efectivamente logren permanecer y aprender durante sus trayectorias formativas en el profesorado de educación primaria. Estas decisiones son efectuadas mayormente en soledad y son motivo de constante revisión e inventiva.

7.3. Tensiones y desarrollo curricular en el Ateneo de las Prácticas del Lenguaje

Otro de los espacios curriculares que los entrevistados reconocen como problemático, es decir, que los enfrenta a una serie de tensiones es el Ateneo; ubicado en el cuarto año de la carrera y, como tal, el último destinado a las didácticas específicas:

Esta materia se propone como un espacio de socialización, lectura, análisis y reflexión de las prácticas docentes que los estudiantes diseñarán y pondrán en práctica a través de proyectos, que deberán insertarse en los Proyectos Curriculares de las instituciones donde deban aplicarlos (DCFDP, 2007, p.138).

A diferencia de los otros espacios curriculares, el AT no posee en su prescripción contenidos específicos, sino que se trata de un espacio de discusión y análisis de los estudiantes en situación de realizar sus prácticas de enseñanza junto con los docentes coformadores. Así, claramente se orienta hacia el acompañamiento desde los saberes propios de la didáctica específica que debe ofrecer lo necesario para que efectivamente los estudiantes puedan “diseñar y poner en práctica proyectos”. Resulta, de esta manera, el espacio curricular que debería ser el lugar de visibilización de la apropiación del dispositivo de saber/poder prácticas del lenguaje por parte de los futuros docentes. En el cuarto año, los estudiantes realizan lo que tradicionalmente se conocía como residencia, es decir, las prácticas de enseñanza con un curso de la escuela primaria a cargo durante un período de tiempo. Estas características generales del AT producen

algunas desorientaciones en los formadores cuando se encuentran por primera vez a cargo, como lo señala Daniela¹⁹⁵, de la RE7:

Daniela: Lo que concursé realmente, el proyecto, lo armé buscando por supuesto en los diseños curriculares del profesorado. Y el primer proyecto que armé fue sobre Ateneo. Entonces me costó mucho entender la lógica del Ateneo que recién ahora, digamos, después de trabajar dos años en el Ateneo, la estoy entendiendo mejor. Cuando yo presenté el concurso fui y llevé en el [nombra un ISFD de RE 6], mientras hacía la suplencia, como era principio de año, y no tenía el proyecto de la profesora a la que le hacía la suplencia, lo llevé tal cual lo había armado.

Marinés: ¿O sea que no te facilitaron el proyecto?

Daniela: No, no me lo facilitaron. Empecé con mi proyecto y llegado un momento, la profesora de práctica me objetó que yo estaba ingresando teoría. Estaba por finalizar la suplencia...

Marinés: ¿De cuántos meses?

Diana: Dos meses y medio aproximadamente. (...) Y bueno, acá el proyecto de Ateneo fue similar al que presenté en el [nombra del ISFD RE 6]. Hice más relación entre la teoría y la práctica, teniendo en cuenta lo que me había objetado la profesora de práctica. Traté de ver cómo conciliar más la práctica con la teoría, que yo lo entendí después de que di el año pasado todo el año de Ateneo. Y la realidad es que tenés muy pocos momentos en que podés trabajar la teoría relacionándola con la práctica. Pero la realidad del Ateneo es que a esta altura ellos están haciendo la planificación, y que tienen que aprobar su planificación.

Este espacio curricular posee la dinámica que cada docente le sepa dar, pero en la voz de los formadores aparece como similar a un trabajo de taller en tanto los estudiantes se encuentran atravesados por la prioridad de realizar las prácticas en pos de finalización de la carrera. Todas las didácticas específicas tienen un AT al mismo tiempo que los estudiantes van llevando adelante las clases asignadas en distintas escuelas primarias. Lo que señala Daniela como tensión es la poca o nula orientación que existe para el docente que se inicia como tal en este espacio. En su experiencia en particular se encuentra con una situación de trabajo que es recurrente: debe suplir al docente de la materia (titular, provisional), pero no se le facilitan las orientaciones mínimas para que pueda hacerlo con cierta efectividad desde el primer momento. El proyecto de cátedra funcionaría como un ordenador y orientador en casos como este, pero a partir de estas entrevistas pudimos entrever que es frecuente que la institución no otorgue el proyecto de cátedra vigente (para este u otro espacio curricular). Por

¹⁹⁵ La entrevista completa a Daniela se encuentra en el Anexo (Anexo 2, pp. 814-828).

consiguiente, el suplente debe trabajar con el propio, más allá de que este se encuentre en sintonía o no con lo que se espera que realice. Esta primera experiencia laboral de Daniela le sirve para sopesar su comprensión de lo que el dispositivo espera como trabajo docente en ese espacio curricular y los datos necesarios para hacerlo provienen de la institución de manera formal: es la profesora del espacio de la práctica quien le señala la inadecuación de su abordaje. Por otra parte, la poca claridad de las indicaciones del DCFDP (2008) hace que no pueda constituirse en una orientación clara acerca de cómo organizarlo. Al respecto, Ana (RE4) comenta:

Yo me acuerdo que tuvimos una reunión a la que fuimos con muchas expectativas, en La Plata. Vino una persona hablando del Ateneo en relación al ateneo clínico médico. A mí me pareció un disparate, me pareció algo casi surrealista. No había material, no había insumos y se estaba planteando algo que nada que ver.

Ana pudo participar, entonces, de las capacitaciones oficiales que se realizaban en forma centralizada en el momento en que se abrían por primera vez los cuartos años de los profesorados de primaria. Sin embargo, lo que encuentra allí es también desorientación: la vinculación con otro campo social, la medicina y la falta de material de apoyo para poder desarrollar los AT. Es, entendemos, en este espacio curricular, novedoso respecto de los planes anteriores, en el que más claramente los formadores se posicionan como sujetos de desarrollo curricular.

Generalmente, los ISFD articulan sistemáticamente con un grupo de escuelas con las cuales los profesores del espacio de la práctica mantienen una relación fluida. En ocasiones, esas relaciones se resienten y deben buscar algunas otras instituciones de reemplazo o bien, en algunos años los practicantes exceden la capacidad de ser recibidos en esas escuelas por falta de cursos disponibles y deben buscar otras en las cuales puedan ejercer. Todo esto requiere una gran articulación entre el ISFD y las llamadas escuelas asociadas, vía inspección de cada nivel. Los profesores de las didácticas específicas no tienen injerencia en estas elecciones, aunque se busca que exista cierto conocimiento y acuerdo acerca de las formas de trabajar. Ana, de RE 4, lo expresa de la siguiente manera:

Ana: Entonces en el Ateneo es en donde hay una interacción más directa con la práctica. El Ateneo orienta en el planeamiento, las posibles propuestas

didácticas, diseños de secuencias, proyectos, etc. Pero trabaja más en comunicación con el profesor de la práctica y con el docente coformador, el docente de la escuela.

Marinés: Ahí necesariamente trabajas en equipo.

Ana: Ahí sí, sí o sí.

En el mismo sentido, dice Sergio de RE 25:

Sergio: Nosotros nos reunimos cuando las de práctica organizan con una escuela destino y ahí te cuentan cuál va a tal lado.

Marinés: ¿Ellas se encargan de conseguir las escuelas, las profesoras de práctica?

Sergio: Las profesoras de práctica. Que en realidad son siempre las mismas escuelas, porque una ventaja que tiene, y para que sea más familiar al principio, es que la primera es la misma escuela donde está el Instituto, la cual tiene desde Jardín hasta Superior (...) Y la segunda escuela hace unos 3 años es la misma, es la escuela [nombra la escuela] (...) Tiene varios cursos, creo que dos por turno, por lo menos dos por turno. Antes íbamos a otra escuela que era más marginal y las chicas a veces tenían problemas por realizar la práctica ahí. Era muy duro para ellas por varias razones. A veces por la situación de violencia dentro del aula y a veces por la situación de violencia que conocían que vivían los chicos (...) Entonces no sé si por esa razón o por otra, eligieron esta escuela que es más organizada, tiene como un plan institucional, trabajan todos los cursos, todos los años, se meten en la planificación sí o sí ahora porque la fecha cae en los primeros días de octubre, están en mitad de residencia y siempre hay que hacer algo con eso y es como que está más organizada esa escuela.

Es decir, la relación entre los docentes de las materias específicas, los profesores de la práctica y las escuelas de destino se inicia poco antes de que los estudiantes realicen la residencia. Esto propicia cierto clima de urgencia continua, ya que los especificistas deben dar respuestas a las solicitudes de las escuelas de destino; en ese sentido, la poca anticipación de contenidos que realiza para ese espacio curricular el DCFDP (2008) parece adecuado, más allá de que no adelanta claramente este tipo de trabajo. En la voz de Sergio vemos cuáles serían algunos de los inconvenientes por los que se decide un cambio de establecimiento: las características problemáticas en torno a la realidad social de los alumnos. Estas situaciones de tensión dadas por las decisiones de los inspectores y profesores de la práctica en cuanto cuáles serían las escuelas asociadas cada vez que se requieren, se revela también a partir del relato de Adriana (RE 15):

O por ejemplo que vayan chicos a practicar en una escuela donde hay un solo alumno, después otra pareja fue a una escuela de dos alumnos, una escuela rural;

yo eso no lo entiendo. O ir a una escuela donde hay un docente que no sé cómo puede ser docente, eso este año tengo entendido (...) No fue una decisión institucional, fue una decisión de inspectoras, los docentes del instituto están muy enojados con eso, y están tratando de que eso cambie porque les pareció un horror. Y la verdad que los alumnos la pasaron muy mal con eso porque, está bien es la realidad, por ejemplo en la escuela de dos alumnos; pero la realidad es que esos dos alumnos tenían una discapacidad enorme y entonces ellos no sabían qué hacer. El docente especial fue una sola vez y ellos estaban desesperados, porque habían hecho una planificación y nada les daba resultado (...) Y más porque ellos se sentían los que no sabían y no es así, es que ellos no estaban estudiando para ser docentes de especial y la verdad que ellos escuchan que uno les dice una cosa, que en la escuela pasa otra, y es tan contradictorio lo que pasa que pareciera que los estás engañando y contando algo fuera de la realidad. Y lo que estaba fuera de la realidad es la práctica que nos habían propuesto porque no era así.

Entonces, las tensiones que enfrentan en primer lugar los profesores especificistas remite a no poder elegir ni el perfil del docente formador ni las características del establecimiento de destino. En la voz de ambos formadores podemos encontrar que el sentido que hallan a su tarea en esos momentos de urgencia es la de contener a los estudiantes y reafirmarlos en los saberes aprendidos más allá de que el contexto en el que realizan sus intervenciones didácticas no es el prefigurado.

En esta articulación entre el AT de Prácticas del Lenguaje, Práctica en terreno y docentes co-formadores, es decir, el/la maestro/a del año en que el estudiante realiza su intervención, emergen una serie de tensiones entre las que encontramos una en particular y que podemos entender como lucha entre los generalistas, los especificistas (ambos especialistas) y los docentes que encarnan el día a día de la cultura escolar a cargo de los cursos de las escuelas primarias. Se visualiza así una tensión importante entre lo que el dispositivo de saber/poder prácticas del lenguaje postula como importante y la cotidianeidad escolar. Ana de RE 4 lo va a señalar en estos términos:

Es decir, la formación básica, la formación en relación a las perspectivas psicológicas, pedagógicas didácticas, toda la formación es fundamental pero el espacio de la práctica es el eje de todo. Y una de las cuestiones que nosotros por ejemplo, en charlas entre los profesores de área o profesores que tenemos la misma mirada sobre la cuestión, nuestra preocupación, por decirte un ejemplo, es que en función de aquello que hay que hacer por la demanda del espacio de la práctica, que es la demanda de la docente coformadora, se piense solo en el aspecto de hacer un producto a pedido, sino que no se descuide la formación, es decir, una de las cuestiones centrales es trabajar con el diseño curricular. Bueno, nosotros trabajamos con el diseño curricular, nuestros alumnos se van formando con esa apropiación de los lineamientos del diseño curricular y demás, pero

trabajamos también cuestiones que tienen que ver con el área en que estamos nosotros abocados. Si yo voy a trabajar algo que tiene que ver con la didáctica de la literatura voy a trabajar también otros materiales, los materiales bibliográficos y algunas cuestiones.(...) porque están las tensiones entre la matriz formativa de cada uno y los intereses en el campo. Es decir, hay cosas no dichas, hay cosas tabú, cosas que no se enuncian. Queda mal que yo diga por ejemplo hay profesores de la práctica que dicen “yo necesito la orientación de la especialista” pero después cuando se la das, está todo el trabajo hecho y vienen y te tiran al diablo todo sin fundamentos. Están las cuestiones personalistas, egos, etc.

En cuarto año, los estudiantes realizan una secuencia de clases cuya planificación tiene que estar aprobada por el profesor de la didáctica específica, el profesor de la práctica y el maestro co-formador. Ese momento que resulta crucial para quien está terminando la formación es el escenario de este tipo de luchas que Ana llama *personalistas*, pero que pueden entenderse dentro del horizonte, que también enuncia, de matriz formativa e intereses de campo: quién es el que tiene mayor autoridad respecto de la formación docente. Por otra parte, tomando una voz corporativa (“nosotros por ejemplo, en charlas entre los profesores de área o profesores que tenemos la misma mirada sobre la cuestión”) alerta en relación con el peligro central que se cierne sobre las prácticas de los estudiantes: “que no se descuide la formación”, es decir, una de las cuestiones centrales es trabajar con el diseño curricular. Es decir, más allá de las luchas entre generalistas y especificistas, la preocupación central refiere a que los avatares propios de la cultura escolar no vayan en desmedro del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje. En esta tensión se producen negociaciones que, en palabras de Ana, parecen dejar al dispositivo-a la didáctica específica según es formulada por prácticas del lenguaje-en un lugar subsidiario.

Si bien los estudiantes comienzan a realizar prácticas de enseñanza en tercer año, es necesariamente en cuarto año cuando los formadores tienen que trabajar de manera coordinada para poder observar a los estudiantes en cada uno de los espacios curriculares en los que deben ejercer durante la residencia y quien coordina la relación entre las escuelas asociadas y el profesorado es el profesor del espacio de las prácticas. Es decir, esta tensión entre profesionales de distinta formación académica de base se produce porque tiene la oportunidad de darse en tanto se visibiliza la distancia entre la cultura escolar y el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje. Esto aparece recuperado también en la voz de Andrea¹⁹⁶, RE 10. Al promediar la entrevista le

¹⁹⁶ La entrevista completa de Andrea se encuentra en Anexo (Anexo 2, pp. 786-795).

consultamos en forma amplia sin situar ninguna temática ni espacio curricular en particular sobre cuáles son las tensiones que encuentra en su práctica docente:

Y a mí me parece que la mayor tensión es la articulación entre los distintos espacios. Por ejemplo, en mi caso el Ateneo o la práctica en tercero, lo que plantean las profesoras de prácticas y lo que se propone desde las escuelas asociadas, me parece que ahí es donde más complicaciones tenemos. Sobre todo, se ve en lo que les produce a los estudiantes porque se sienten por momentos como tironeadas de todos lados, tienen que cumplir para la maestra orientadora, para el docente de prácticas y lo que exigimos desde los espacios curriculares específicos. Me parece que ahí es algo que si no trabajamos con más articulación es lo que más problemas nos está dando (...) Lo más problemático para mí es el tema de las relaciones entre las personas y de la autoridad que tiene cada uno en su espacio (...) Para la maestra orientadora, lo que dice ella, en muchos de los casos, lo que dice la maestra así se tiene que hacer y dar. Eso también choca contra lo que nosotros vamos enseñando a lo largo del año (...) Yo trato de resolverlo siempre a favor del alumno para que tenga tranquilidad y si hay que ceder alguna cuestión que exige la docente pero que yo no estoy tan de acuerdo y bueno, vamos a hacerlo como lo plantea la docente y después lo analizamos y lo reflexionamos a ver como salió. Si no es duro para el alumno.

Las disputas entre los distintos perfiles profesionales de los docentes del ISFD hace crisis en cuarto año porque enfrenta a los estudiantes con el cotidiano escolar representado por la docente de la escuela asociada; otra formadora. Adriana nos dirá que su autoridad se basa en que “es el dueño del curso”. Entre el cotidiano escolar y el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje se encuentran distancias que van a resolverse en función de los saberes experienciales de los docentes formadores que entienden que la situación de enseñanza es en sí misma compleja y que esta complejidad se acrecienta en situación de práctica. Andrea señala que “lo que dice la maestra así se tiene que hacer y dar. Eso también choca contra lo que nosotros vamos enseñando a lo largo del año”. Entonces, al parecer, el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje no ha permeado todas las prácticas de enseñanza en las escuelas primarias y no parece que se haya establecido un puente entre estas formas diferentes de entender la disciplina escolar. En consecuencia, los formadores significan ese encuentro de regulaciones como disruptivo, ya que en palabras de Andrea lo que hace la cultura escolar *choca* con la formación, como también lo expresa Daniela, RE7:

Porque las maestras también bajan contenido, y muchas veces están bajando contenido que no tiene que ver con los diseños curriculares. Entonces tienen a la profesora de práctica que está insistiendo en la mirada de los nuevos diseños, las profesoras de Ateneo que también estamos insistiendo en las miradas de los

nuevos diseños. Y bueno, la maestra que por otro lado viene todavía con la mirada de los viejos diseños....

Este quiebre entre la formación docente dentro del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje y la cotidianeidad escolar aparece como insalvable, pues viene planteado en forma antagónica desde el mismo documento curricular y los formadores también lo entienden de esta manera, aunque lo terminen relativizando en función de no producir mayores conflictos en los estudiantes: la cultura escolar y la disciplina escolar como su producto más genuino se encuentran deslegitimadas desde el régimen de verdad, pero constituyen el cotidiano escolar en el que se insertan los estudiantes en situación de práctica y los formadores buscan aliviar las tensiones que se les produce en el encuentro de estas regulaciones antagónicas de la enseñanza. El dispositivo encarnado en la posición experta (y más adelante diremos, *exegética*) de los formadores enseña a mirar el cotidiano escolar de una manera deficitaria en tanto conserva y reproduce “los viejos diseños”, es decir, los contenidos de gramática, normativa y literatura, propios de la construcción histórica de la disciplina escolar.

Cuando los formadores se refieren a “diseño” suelen estar señalando al DCP (2007), no el DCFDP (2008). Así, el corazón del dispositivo parece localizarse en esas novedades introducidas como, por ejemplo, el cambio de sentido de los contenidos: en todos los diseños curriculares la palabra *contenidos* refiere a un listado de temas a ser abordados en la asignatura. En el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje los contenidos para la educación primaria son *las prácticas*, una serie de acciones en torno a los textos escritos que pueden inscribirse dentro de las orientaciones de los organismos internacionales sobre el enfoque por competencias, *un saber hacer* (como explicamos en capítulos anteriores). Esto representa un cambio disruptivo en las prácticas de enseñanza de los formadores que tuvieron que aprender una nueva forma de conceptualizar su objeto de enseñanza y que tuvo, entendemos, una apropiación paulatina.

Gabriela, de RE 3, nos envió sus proyectos de cátedra, aunque no pudimos concretar posteriormente la entrevista. Nos permitimos citar parte de la fundamentación de su proyecto de TALEO correspondiente al año 2012. En primer lugar, observamos que en la fundamentación se presenta un entramado de concepciones del lenguaje de distinto origen, con una fuerte presencia del enfoque comunicativo, la hipótesis Sapir-

Whorf, por un lado y la concepción noiética por el otro que ya expusimos en la primera parte de la tesis. Se dice allí que:

Los cambios producidos en el mundo actual hacen necesario un replanteo del estudio sistemático de la lengua en función de su papel como instrumento de comunicación. La estructura de una lengua está constituida por una variedad de aspectos vinculados con las necesidades del pensamiento humano (...) En cada lengua natural es posible encontrar una manera determinada de concebir el mundo. El aprendizaje de la misma implica la cosmovisión que se vehiculiza dado que toda lengua recorta diferentemente la realidad (...) La interacción en la vida social supone el dominio de una competencia comunicativa, es decir, de una serie de habilidades, destrezas y conocimientos discursivos, lingüísticos, culturales y pragmáticos.

Y de esta manera, el docente se propone “Efectuar una intervención pedagógica de la enseñanza de la lengua que permita a las alumnas y a los alumnos ampliar su competencia lingüística” (p.). Solo después de toda esta enumeración se deriva que “Las prácticas sociales del lenguaje son, en consecuencia, un punto de referencia ineludible a la hora de planificar la enseñanza.” (p.) En esta última aseveración, pareciera que la docente formadora encontró la manera de fundamentar para sí y para la institución el cambio del objeto de enseñanza (no ya *la lengua*, sino *las prácticas sociales del lenguaje* como la concibe el DCP 2007). Sin embargo, más adelante leemos lo siguiente: “En virtud de los anterior, la producción discursiva y textual se erige como un organizador didáctico privilegiado, susceptible de nuclear diversos contenidos conceptuales y actitudinales pertenecientes a las competencias antes explícitas” (p.) Es decir, existe una persistencia de los CBC (1995) y no parece concebirse a las prácticas del lenguaje como un cambio de objeto de estudio (prácticas por lengua), sino como un contenido procedimental, en última instancia, como un enfoque didáctico. Este documento nos muestra que no ha de haber sido sencilla la transición desde una manera de entender los contenidos de la didáctica de la lengua y la literatura, si bien fuertemente influenciada por el enfoque comunicativo, hacia las formas que asume en el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje. En este proyecto de cátedra encontramos cómo la formadora va negociando entre sus saberes sobre la disciplina y lo que orienta el dispositivo en torno a los contenidos, una negociación que podemos entender en términos de Angenot (2010) como puesta en acto de una *cointeligibilidad* entre los saberes docentes apropiados en medio de la reforma educativa propiciada por la LFE (1993) y los CBC (1995) para el área de Lengua y los nuevos saberes

pedagógicos que todavía no han sido asumidos en toda su dimensión de ruptura con las formas históricas de entender la disciplina escolar. Esta negociación de sentidos respecto de lo que se debe entender como contenido de enseñanza desde el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje se hará presente en la voz de los formadores con mayor o menor claridad acerca de la pertinencia de los significados asumidos y será otra de las tensiones centrales en la formación de los futuros profesores para la educación primaria en la provincia de Buenos Aires. Particularmente, son los contenidos vinculados a la normativa, a la literatura, a la gramática oracional y textual que parecen persistir en la cultura escolar y entrar en un diálogo difícil con la didáctica de las prácticas del lenguaje.

De esta manera, se expresa Lorena de RE 13 en relación con cuestiones propias del espacio curricular AT:

Ya en cuarto, Ateneo, esos aspectos gramaticales no tienen porqué [estar] , excepto que aparezca una problemática. Por ejemplo la otra vez apareció la noticia, no habíamos abordado el año pasado. La noticia como tipo de texto. Entonces ellas cuando fueron a observar y buscaban noticias, por ejemplo confundían con crónica. Entonces tuve que dedicarle una hora a explicarles toda la estructura de crónica porque si ellos no lo saben no lo pueden enseñar. Es un abordaje que no está como contenido en el diseño, está la didáctica. Después por ejemplo la entrevista. Sí, ellos tuvieron que estudiar qué es entrevista y todo, pero yo les tuve que explicar los tipos de entrevista, cómo hacer una entrevista para que pudieran realizar la secuencia (...) Ellos lo tienen que saber, el tema de contenidos, entonces bueno trabajamos la entrevista. Sino es imposible si no tienen el contenido.

Los contenidos a los que se refiere Lorena son los propios de la disciplina escolar lengua y literatura tal como viene siendo configurada desde los CBC (1995), en este caso, la enseñanza de la lengua desde las tipologías textuales propias del cognitivismo textualista (noticia, crónica, entrevista). Lo interesante de su planteo es la seguridad con la que afirma: “ese abordaje no está como contenido en el diseño, está la didáctica” y más adelante: “ellos tienen que saber el tema de contenidos, porque sino es imposible [enseñar]”. En una forma sencilla denuncia que la formación dentro del dispositivo no conlleva el conocimiento de saberes de la disciplina escolar, sino tan sólo la manera didáctica de abordarlos (ese “saber hacer” propio del enfoque por competencias). En otra entrevista, Fátima de RE 13 dirá al momento de comentar la situación de observación y prácticas de algunos estudiantes también en el espacio de AT en cuarto año:

Se empieza a observar el 5 de septiembre, los temas, contenidos, por ejemplo de esta chica que le rechazaron la práctica era la noticia periodística. Como contenido, en realidad no es un contenido, estamos hablando del ámbito de la participación ciudadana. Entonces eso es lo que no se destierra, por ahí el texto informativo como contenido.

Fátima que se encuentra fuertemente interpelada por el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje denuncia una situación reiterada respecto de las orientaciones que realiza el maestro coformador a los estudiantes en situación de práctica: no “destierran” el texto informativo como contenido, esto es, los coformadores mantienen la lógica de organización de la disciplina escolar como viene siendo formulada desde la década de los ‘90 y no terminan de apropiarse de los sentidos de prácticas del lenguaje y de sus formas de organización de la enseñanza. Las prácticas que serían los contenidos que debería trabajar la estudiante son las que se encuentran dentro del ámbito de la participación ciudadana, no se trata ya de conocer los géneros y tipos textuales, sino de ejercer las *prácticas letradas* propias de quien participa socialmente. Aquí se aloja, entonces, una tensión que estas dos formadoras están significando de maneras bien opuestas: Lorena entiende que el diseño propone didáctica y no contenidos; Fátima sostiene que los contenidos son los del dispositivo, que los que presentan los maestros en ejercicio son maneras de comprender la didáctica específica que deben ser desterradas y que como esto no se efectiviza, las prácticas de los estudiantes se vuelven más complejas aún.

Esta tensión entre los saberes pedagógicos propiciados por el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje y los saberes pedagógicos de la disciplina escolar son omnipresentes en el cuarto año del profesorado dentro del espacio de AT y cada uno de los formadores busca negociar entre ambos en tanto lo que se pone en juego no es la identificación, o no, con el régimen de verdad que porta el dispositivo, sino la aprobación o desaprobación de un futuro docente de educación primaria que se encuentra triplemente “tironeado” dirá Andrea, de RE 10. Esta discontinuidad en la orientación de significados en torno a los contenidos a ser enseñados aparece en forma recurrente en la voz de los formadores, a pesar de lo que Lorena afirma “en cuarto, Ateneo, los contenidos gramaticales no tienen porqué aparecer, a no ser que aparezca alguna problemática”. Esta salvedad, que es presentada por la formadora como una excepción, en las voces convergentes aparece como regla.

Andrea se encuentra trabajando en el espacio de AT desde 2011 por lo que posee una vasta experiencia en cuáles son los temas que sistemáticamente aparecen como

demanda en las escuelas asociadas y que les son asignados a los estudiantes en situación de práctica. Por ello, luego del vértigo de los primeros años, se ha afirmado en un saber experiencial que le permite una organización del espacio curricular que le resulta productivo:

En principio lo que hago en la primera parte del año hasta que las chicas van directamente a las escuelas a hacer observaciones, con todo lo que yo vengo trabajando ya sé con lo que se van a encontrar, porque practican generalmente en las mismas escuelas con las mismas maestras entonces ya más o menos anticipo la situación y les planteo temas para que vayan planificando, que lo hacen generalmente en grupos y arman la secuencia. Después hacemos la puesta en común de las secuencias, sugerencias, etc. Hasta que llega el momento de la práctica propiamente dicha y ahí traen los temas, van planificando, les voy corrigiendo, vamos haciendo también como en cualquier ateneo recomendaciones, y cuando una secuencia está más o menos que consideramos que puede ir a la práctica se aprueba y se firma (...) Se guían por temas que yo les voy planteando. Por ejemplo, ustedes planifiquen la secuencia para cuarto grado a partir del tema “la noticia”. Se repiten los temas por lo general. En inicial pasa lo mismo, yo con los años de experiencia veo que son reiterativos los temas y ya las preparo en ese sentido (...) Ahí tenemos el cuento tradicional, leyenda, nombre propio. Después tenemos las que son así como muy fanáticas del diseño que te ponen como contenido “seguir la lectura de quién lee en voz alta”.

Los saberes docentes de carácter experiencial le permiten anticipar cuáles serían los temas que las maestras coformadoras van a solicitar a los estudiantes y resolver, entonces, que las secuencias que ellos elaboren en el AT antes de iniciar las prácticas se vinculen con esas temáticas recurrentes, que Andrea ejemplifica con “la noticia”. Como prácticas del lenguaje es un dispositivo de formación que no realiza cortes por nivel, en su narración trae las situaciones de enseñanza que se dan en el Profesorado de Educación Inicial, en el que también aparecen siempre los mismos temas. Resulta clarificador para comprender el entramado discursivo presente en el dispositivo y el conflicto con la cultura escolar el señalamiento que realiza en torno a que sólo habría algunas escuelas o maestros/as que ajustan su proyecto institucional a prácticas del lenguaje: “Después tenemos las que son así como muy fanáticas del diseño que te ponen como contenido ‘seguir la lectura de quien lee en voz alta’”. Esta identificación con el régimen de verdad de las maestras co-formadoras es significado por Andrea como ser “muy fanáticas del diseño” y eso se visibilizaría en la forma en la que proponen el contenido a desarrollar en las clases de los practicantes: hay una gran distancia entre enunciar como contenido un tipo textual (noticia, cuento, receta) y enunciar como

contenido una acción tal como “seguir la lectura de quien lee en voz alta”. Lo interesante es poder observar cómo los formadores negocian estas tensiones:

Andrea: Y después en cuarto año te tenés que centrar más que nada en las prácticas de residencia a partir de lo que las chicas traen para dar sus clases. Ahí a veces yo planifico algo y después se me desorganiza bastante con el tema de sus prácticas, porque trabajamos sobre las planificaciones que hacen ellas que es a partir de lo que las docentes proponen. Y ahí hay que hacer malabares entre lo que las docentes les plantean como tema, el diseño, el cumplir con lo formal, que tienen que estar los contenidos que están en el diseño, eso es bastante complicado porque hay que cumplir con distintas cuestiones que bueno, no podés decirles a las chicas “no le hagan caso al diseño” (...) Y por ejemplo a partir de algún tema que las chicas traen, por ejemplo, que tienen que enseñar “adjetivos”, y bueno ahí hay que ver cómo pueden conciliar ese tema que la docente les da con el contenido que plantea el diseño curricular que nunca lo van a encontrar, cómo planifican para que les sirva a ellas en sus futuras prácticas.

Marinés: Pero la resolución suele darse de esa manera con un tema gramatical y un tipo textual, es la recurrencia que vos encontrás.

Andrea: Sí, generalmente pasa eso. Sino el típico tema, la carta, la noticia para que reconozcan las partes de la noticia, sin profundizar demasiado en lo que es la lectura y la interpretación.

Marinés: ¿Y ahí como van metiendo la cuestión del diseño? ¿Con qué lo suelen asociar?

Andrea: Ahí tratamos de buscar el contenido más cercano, a partir de la lectura o de la escritura, el contenido más cercano que podamos reconocer en el diseño.

Entonces, según lo que recursa en las voces de los formadores, entre la cultura escolar y la disciplina lengua y literatura los docentes de escuela primaria parece que han encontrado como resolutorio de su trabajo la complementación entre la gramática textual y la gramática tradicional¹⁹⁷. Esta resolución resulta compleja a la hora de elaborar planificaciones y otros textos asociados como informes, proyectos o secuencias en tanto el discurso o la selección estilística que realicen deben considerar las orientaciones del dispositivo que enuncia los contenidos en otros términos. De allí que el trabajo del docente formador sea enseñar a buscar dentro del diseño aquello que se ajuste mejor a lo solicitado, “a partir de la lectura y la escritura, el contenido más cercano” porque solos “nunca lo van a encontrar”. De esta manera, y en virtud de la

¹⁹⁷ Es probable que esta resolución provenga de la configuración de la disciplina escolar propia de los CBC (1995), es decir, del enfoque comunicativo. Incluso un texto de especialistas vinculadas con prácticas del lenguaje tuvo una gran difusión en la década del '90: nos referimos a *La escuela y los textos* de Kaufman y Rodríguez (1993) que formó parte de la bibliografía de muchos cursos de capacitación de la Red Federal de Formación Continua. De manera que es posible que aquella articulación entre psicogénesis y enfoque comunicativo, es decir, cognitivismo textualista (Cuesta, 2019) perdure bajo estas formas en la cultura escolar. Por otra parte, los libros de texto de distintas editoriales suelen proponer estos cruces también.

urgencia de la situación de prácticas, se produce una negociación de sentidos que puede resumirse de la siguiente manera: se enseña a relativizar el dispositivo y a trabajar según lo que la cultura escolar demanda y, al mismo tiempo, se enseña a considerar como valioso un dispositivo en la formación, aunque sea imposible de llevar a la práctica porque, en palabras de Fátima de RE 13 hay “mentes no preparadas para la innovación”. Así, desde la formación orientada por el dispositivo, la mirada que se propicia hacia la cultura escolar condensa sentidos de déficit y de reproducción porque “chocan” con la innovación que propone el DCP (2007) como horizonte ideal de enseñanza, que no se vuelve real a causa de la escuela.

La urgencia de la práctica de los estudiantes también hace que los formadores deban resolver formas de intervención con las que no se encuentran del todo satisfechos, pero que entienden necesarias, como cuenta Daniela de RE7 cuando señala que los estudiantes presentan problemas que no solamente son del orden de los contenidos, sino también didácticos:

Por ejemplo, para presentar la planificación, uno que tiene que dar una novela y te ponía ya de entrada “identificar el narrador en la novela” cuando todavía están leyendo y después te ponía pasar una película. Un desorden en la forma de presentar los saberes que ellos quieren llevar. No están parados del lado de lo que puede ser el alumno. (...) Entonces vos te planteás, ¿qué pasa si esto se lleva al aula realmente y tienen que trabajar con chicos de sexto? Y te ponen: “reconocer el tipo de narrador”, cuando él ni siquiera enseñó los tipos de narradores que pueden haber en una novela. Son problemas graves que les voy marcando (...) Como que a veces no sé desde dónde encarar los cambios, que no sea simplemente decirle: “mirá, dales esos textos antes de hacerles reconocer qué tipo de narrador tiene la novela”. A veces siento que por momentos soy conductista (...) Ser conductista es decirles: “bueno, hacé tal cosa”. Y a mí me pasa muchas veces que yo les digo eso. Me cuesta tanto empezar a tirarles. Por ejemplo, este muchacho [me muestra una planificación]. Él me mandó la secuencia, lo que él va a hacer. Si yo me pongo a intervenir, haciéndole preguntas: “¿Qué es lo que yo puedo hacer acá?”... Bueno, en el trabajo, en la planificación terminé poniéndole: “acá no puede ir”. Llega un momento que no sabés cómo intervenir. Después vi que había puesto en las actividades posteriores entregarles un fragmento que estaba bueno entonces le digo: “pasalo arriba, hacelo primero” Ahí hice el conductismo directamente. “Me parece que esto va por ahí”. Pero bueno, frente a prever un problema que se les puede dar, y tratar de evitarlo, creo que cualquier intervención es válida.

Encontramos en la narración que realiza Daniela varias cuestiones que se van entrelazando, así revelan la complejidad de las decisiones docentes en el AT: ya no se

trata solamente, como vimos hasta este momento, de las distancias existentes entre los contenidos propuestos por el dispositivo y los de la disciplina escolar, tampoco se trata del desconocimiento de uno u otro, ni de encontrar la mejor manera de negociar la forma de plasmar en los proyectos estos contenidos, sino que aparece otra tensión que los formadores deben resolver y que se vincula con la secuenciación de los contenidos a trabajar de manera tal que realmente orienten la práctica de los estudiantes de forma exitosa. La narración de Daniela expresa la dificultad de los estudiantes para planificar una organización didáctica de los contenidos de la disciplina escolar, ya se trate de temas relacionados a la enseñanza de la literatura (tipos de narrador) o de la gramática, como señala en otros momentos de la entrevista. Esta tensión en el AT se resuelve en palabras de la entrevistada de forma “conductista”, que según los sentidos que le otorga a esta calificación significa enseñar directamente cuál sería la forma adecuada de articular los contenidos. Es decir, no se repregunta para que el practicante vuelva a presentar otra versión, porque los tiempos resultan por demás ajustados en el cuarto año y el estudiante corre el riesgo de pasar por una experiencia traumática en sus prácticas si no se prevé un orden en la enseñanza que pueda ser viable para sus alumnos de la escuela primaria. El formador psicogenético (el “maestro constructivista” según Vaca Uribe), el formador previsto por el dispositivo, entra en crisis en esta situación de urgencia de la práctica. Emplea entonces, el camino más veloz que entiende es la indicación directa de cómo ha de ordenarse la secuencia didáctica en lugar de que el estudiante la elabore a partir de preguntas que conlleven “conflicto cognitivo”. En otras palabras, Daniela no *media*, sino que *enseña* a planificar. Finalmente, y más allá de la insatisfacción que le provoca, comprende que frente a la urgencia de la práctica “cualquier intervención es válida”. Esta situación de *desconocimiento didáctico*, cuando el dispositivo de saber/poder prácticas del lenguaje parece caracterizarse por su fortaleza en ese aspecto, resulta paradójico. Y es Regina, de RE9, quien nos trae algo de luz al respecto:

¿Qué les falta? Didáctica. ¿Por qué? Porque como siempre queremos que manejen el contenido y después aprendan a enseñarlo, te lleva muchas horas el que ellas manejen el contenido. Vos podés hacerles cuando ingresan un testeo de Lengua a ver si clasifican sustantivos, adjetivos, si te pueden hacer una crónica cambiando la persona. Y vas a ver que no. Entonces como ellas tienen dificultades en eso, ¿cómo van a saber cómo enseñar la crónica periodística? Por ejemplo, ellas no entienden que diferencia hay entre un pluscuamperfecto y un pretérito perfecto simple. Te miran como diciendo de qué habla. Entonces si

ellas no manejan eso, y el diseño curricular les pide que enseñen en primaria la crónica periodística y ellas no se dan cuenta que necesitan saber los tiempos verbales. ¿Cómo lo enseño? ¿Qué habría que enseñar? Y te miran. ¿Qué es lo fundamental en una crónica? Y no se dan cuenta que son los hechos narrados y que esos hechos hay que ubicarlos en el tiempo y que hay verbos que te indican eso. No es saber todo el paradigma completo, sino saber eso. Entonces si a eso le sumas que el diseño curricular del 2007 habla de Prácticas del Lenguaje y en superior habla de Didáctica de las Prácticas del Lenguaje y borró totalmente la lengua. Ese es el problema que tenemos ahora. Tenemos cuatro años a las alumnas en el profesorado [enumera las características de todos los espacios curriculares] O sea, a ver, ¿cuándo las chicas estudian qué es un sustantivo? ¿Saben qué es un sustantivo? No. Pero lo tienen que enseñar porque si tienen que hacer listados de nombres y enseñar el uso de mayúsculas tienen que saber sustantivo.

Regina explica que las dificultades en el conocimiento didáctico que poseen los estudiantes puede entenderse desde la enseñanza reparatoria de los conocimientos de la disciplina escolar, que conlleva un tiempo extenso de estudio, cuestión que provoca que se le reste a la didáctica de las prácticas del lenguaje, porque en tanto profesora con dominio de saberes específicos entiende que existen conocimientos gramaticales y textuales que resultan necesarios para un futuro docente de educación primaria y que el no habérselos apropiado en los niveles anteriores de enseñanza implica un obstáculo que como formadora no puede desconocer. Como Regina posee una larga trayectoria en los ISFD, que le ha permitido trabajar en medio de diversos cambios curriculares, puede ubicar con mucha claridad-a diferencia de otros formadores- que este problema se agudiza por las características del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje que omite, desplaza y niega la enseñanza de la lengua. Resulta notorio, además, ver cómo esto que señala para el cuarto año, recursa con lo expresado por los formadores de primer año en el TALEO: el nivel secundario no estaría garantizando saberes básicos de la lengua normativa, oficial, escolar. De esta manera, parece cerrarse un círculo: en ningún nivel los alumnos tienen garantizado un saber metalingüístico que les permita avanzar hacia lo que propone el dispositivo como forma de acercarse al conocimiento de la lengua: la reflexión sobre el lenguaje.

Fátima de RE13 es, como ya indicamos, docente en los tres niveles educativos: primaria, secundaria y terciario. Se encuentra actualmente siendo suplente de Adriana en el AT e indica en otros niveles educativos los temas planteados por Regina:

Entonces le digo a la directora, porque fue a observar una clase, a los chicos les costaba decir que eran verbos, entonces me dice “pero ¿no quedó el portador en

el aula?” y le digo: “Marisa, estoy dando la introducción, les estoy contando que los verbos son acciones, nada más, no puedo hablar de tiempos verbales, no puedo dar toda esa información junta”. Eso fue en sexto de primaria. Voy a secundaria y los chicos no tienen noción tampoco, entonces no podés dar la clase sobre el aire. Y me pasa en el terciario que los chicos no saben lo que es ortografía, gramática, lo que fuera. Ahora lo que me sirve a mí el terciario fue ver que en los tres niveles era la misma problemática. Si vos arrastrás, te quedaste atrás, son seis y seis doce, son 18 o 16 años de la problemática (...)

Marinés: Estaríamos hablando, a nivel macro, sería como el final de la Ley Federal y los inicios de Prácticas del Lenguaje.

F: Exacto.

Fátima sintetiza así los *efectos formativos* (Perla, 2015a, 2015b; Perla y Oviedo, 2017) de las dos últimas reformas educativas para el área, en consonancia con Regina, señala un paulatino abandono de los conocimientos metalingüísticos en los tres niveles educativos que repercute a la hora de que los estudiantes se posicionen como docentes en el cuarto año del profesorado. Si bien ella es una docente identificada con el régimen de saber que porta el dispositivo, el estar al mismo tiempo en las escuelas primaria y secundaria puede ver que la problemática es más general de lo que aparece en la voz de otros formadores, de tal manera que precisa el período en el que estos saberes no aparecen como dominados por los estudiantes y que coincide con el enfoque comunicativo propiciado por los CBC (1995) y con prácticas del lenguaje. Esta misma periodización para la problemática es realizada por Magdalena de la RE 19, quien se identifica también con los lineamientos del dispositivo:

Magdalena: Poder hacer este camino para que ellos puedan hacer una apropiación, la doble conceptualización, a veces la ausencia de ciertos conocimientos básicos te obliga a dejar eso en stand by y hacer otro recorrido, porque en ese que se animó a levantar la voz están involucrados otros que no hablaron. Yo tengo una alumna por ejemplo de 48 años que le da vergüenza decir que no lo puede reconocer y que vos das eso por sentado desde la escuela primaria, y entonces cada año observo que estas cuestiones están más presentes, a veces en estudiantes más jóvenes se presentan, el tema de la escritura y el caos de la escritura, cuanto más jóvenes más caótico, es muy interesante. No porque no escriban pero es caótica, que en el caso de los estudiantes más grande no se observa tanto.

Marinés: ¿Tendrá que ver con la época en la que hicieron la primaria o con qué?

Magdalena: Yo lo noté claramente cuando tuvimos los primeros ingresantes de ciclo completo del nuevo diseño curricular, lo noté con mayor fuerza.

Los estudiantes así formados se encuentran en conflicto continuo con el espacio curricular como también lo señala Adriana de RE 13: “cuando les pregunto en qué se encuentran menos fortalecidos, me dicen el área nuestra, evaluación y reflexión sobre el

lenguaje”. Esto que los estudiantes reconocen, el hecho de no haber sido enseñados lo suficientemente en los saberes disciplinarios, cuestión que denuncian como incomodidad, disgusto o falta de fortaleza cuando son interrogados, se vuelve una gran dificultad en el cuarto año como ejemplifica Fátima de RE 13. Los estudiantes se encuentran elaborando secuencias didácticas antes de iniciar las prácticas de enseñanza, algunos de ellos, además, cuentan ya con alguna experiencia docente porque han realizado suplencias cortas¹⁹⁸. Y, sin embargo, en la clase de AT, presentan unas secuencias didácticas en las que la formadora debe corregir aspectos que serían muy básicos en relación al conocimiento de la lengua escrita, más aun, considerando que han transitado casi cuatro años de formación superior:

Fátima: Entonces le dije: “pero vos sacaste esto de otra secuencia”, “no, no”; sí, le digo, es más fijate esta pregunta que está ahí vos no la hiciste, la copiaste, porque el tiempo verbal que estás utilizando no es el mismo que está dentro de la secuencia. “Yo de verbos no sé nada” me argumenta. Le digo mirá se puede no saber mucho de verbos pero si vos te ponés a leer dos veces lo que escribiste te das cuenta que no coincide. Entonces tengamos la viveza si vamos a copiar y pegar de reformar después de copiar y pegar, y no dijo nada. Bueno y a raíz de que no sabían verbos, pasaba que las secuencias estaban en presente, seguían por pasado, retomaban el futuro entonces no había una coherencia. Entonces le digo retomamos esto, leímos un material sobre verbos, empezamos a hablar, les digo que pueden usar una forma impersonal para hacer la secuencia. Si dicen la docente voy a tener que continuar a lo largo de la secuencia hablando de la docente, usar la forma impersonal, si utiliza la primera persona continuar a lo largo de la secuencia con la primera persona.

Marinés: Entonces, el género discursivo docente “secuencia” sirve para enseñar el verbo.

Fátima: Claro...

“Reflexión sobre el lenguaje” dentro del dispositivo de saber/poder prácticas del lenguaje es el eje que se destina, no a la enseñanza sistemática de la lengua, sino a la revisión, a manera de cotejo de formas normativas y no normativas de los escritos de los estudiantes (cualquiera sea su nivel educativo, porque se trata de un *ámbito* presente tanto en primaria, como secundaria y superior). Así, a partir de ello se logre arribar a una reflexión contextualizada sobre la gramática y la normativa de manera tal que los

¹⁹⁸ Es muy frecuente que los estudiantes con poco más de un año de cursado de materias del plan de estudios, y aprobadas, puedan anotarse en el denominado “Listado de emergencia” para la cobertura de suplencias. También, gran parte de ellos acceden desde los primeros años a trabajar como suplentes durante el período de licencias cortas de 3 o 4 días de un maestro en ejercicio. Esto último se encuentra regulado por el Decreto 258/05 del Gobierno de la provincia de Buenos Aires, de manera que es habitual escuchar entre los y las estudiantes del profesorado frases como “tomé por *decreto*”, “estuve haciendo *decretos*”, “no tomo suplencias, solo *decretos*”, etc.

estudiantes puedan reformular sus borradores. Es decir, no se trata nuevamente de una enseñanza sistemática de saberes problemáticos vinculados a la arbitrariedad de la lengua escrita, sino que se resuelve en una enseñanza puntual de los contenidos gramaticales y normativos que aparecen como disruptivos en los escritos. Esta forma de abordaje didáctico de la lengua resulta incidental, es decir, se trabaja sobre lo que emerge en una situación determinada de lectura y escritura, y allí se orienta la reflexión en torno a aquella parte del texto que presenta alguna dificultad particular. Si bien Fátima reconoce como vimos antes que existe un gran desconocimiento (“de arrastre”, dice) de aspectos básicos de la lengua escrita, su identificación con el dispositivo y su régimen de verdad logra que su enseñanza sea incidental y que entienda el estudio de estos aspectos por parte de los estudiantes como un proceso cognitivo que deben realizar, de allí que la enseñanza de la lengua que lleva adelante sea con los modos de intervención previstos en “Reflexión sobre el lenguaje” como lo orienta el dispositivo. Podemos observar esta posición docente en su narración con los alumnos de sexto año de la escuela primaria y con esta última en relación a los verbos con alumnos de cuarto año del profesorado de educación primaria: no enseña verbos, sino que *reflexiona* a partir de las secuencias didácticas que presentan los estudiantes.

Entonces, en AT, los formadores se encuentran con una serie de tensiones propiciadas por el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje que van resolviendo con mayor o menor identificación con prácticas del lenguaje en cuanto nueva área disciplinar y didáctica específica: tensiones vinculadas a las disputas entre campos de especialidad, tensiones vinculadas con las demandas de la cultura escolar, tensiones vinculadas a los saberes disciplinares y didácticos, tensiones sobre la posición docente que asumen para resolver la urgencia de la práctica. Frente a esta multiplicidad de problemas los formadores desarrollan el currículum de forma diversa: algunos reponiendo saberes de orden disciplinar, relativizando así el dispositivo y, otros, reforzando el dispositivo al sostener la enseñanza de la lengua y la literatura en términos de *reflexión sobre el lenguaje*.

Los formadores localizan la complejidad de la enseñanza en la didáctica específica para la formación docente en educación primaria en aquellos espacios curriculares que se encuentran fuertemente relacionados con otros niveles de enseñanza: secundaria, para TALEO; primaria, para AT. Sin embargo, al orientar la pregunta hacia los otros años del plan de estudio del profesorado, volvemos a encontrar tensiones que, si bien poseen una configuración particular, presentan a su vez núcleos en las prácticas

de enseñanza que vuelven a los mismos temas que encontramos en los espacios ya analizados.

7.4. Tensiones y desarrollo curricular en las didácticas de las prácticas del lenguaje

Según Antonio Viñao (2006) las disciplinas escolares no son entidades abstractas e inmutables, sino que se transforman y, en tanto creación sociohistórica de la cultura escolar, son también campos de poder y de disputa y constituyen el elemento clave de profesionalización de los docentes. En nuestros términos, decimos que las disciplinas escolares constituyen el núcleo del trabajo docente, lo que le da sentido concreto y cotidiano a las prácticas de enseñanza. Por ello son “el nexo y el nervio que une la profesionalización del docente, la cultura escolar académica y los sistemas educativos en los que las disciplinas, con sus correspondientes códigos, se jerarquizan y anidan”, y en ese sentido, “el elemento clave que ordena la disciplina, es el código disciplinar” (Viñao, 2006, p. 267). En palabras de Chervel:

Todas o prácticamente todas las disciplinas se presentan en este sentido como cuerpos de conocimientos, provistos de una lógica interna, articulados en torno de algunos temas específicos, organizados en planes sucesivos claramente diferenciados y que conducen a algunas ideas sencillas y precisas o, en cualquier caso, encargadas de ayudar en la búsqueda de la solución de los problemas de mayor complejidad (1991, p. 89).

La disciplina escolar lengua y literatura dentro de la cultura escolar occidental y más allá de sus denominaciones locales históricas (Lengua Materna, Castellano, Idioma o Lengua Nacional, Español, entre otros) posee como tal un cuerpo de conocimientos sobre normativa, gramática y literatura que, además de la diversidad de los cambios que han impactado en el sistema educativo, permanecen como parte de su lógica interna, como desarrollamos en el capítulo 3. Estudios recientes como los de Cuesta (2011, 2019), ya citado, señalan, por caso, la fortísima influencia que el *cognitivismo textualista*, denominación de la autora, ingresado con la LFE (1993), ha permeado la disciplina escolar lengua y literatura, pasando a conformar su cuerpo de conocimientos que, por lo menos en las últimas dos décadas, muestra permanencia. Por el contrario, el dispositivo de saber/poder prácticas del lenguaje no parece buscar solamente producir modificaciones e introducir algunos contenidos, sino que pretende cambiar esos núcleos centrales históricos en la disciplina, como también ya argumentamos en la parte 1 de

nuestra investigación cuando referimos la brevísima explicación que se enuncia en el DCP (2007, p. 34) acerca del cambio de nombre del área: de Lengua a Prácticas del lenguaje. Así definido el nuevo objeto de enseñanza pasa a formar parte del régimen de verdad del dispositivo de poder/saber y la enseñanza de la lengua en su sentido gramatical y normativo, pasa a ser sinónimo de conductismo y, por lo mismo, no tiene cabida en esta nueva configuración prescriptiva del trabajo docente. Sin embargo, como advierte Ezpeleta:

La lógica de pensar a la innovación desde sí misma, suele no tomar en cuenta el hecho de que se trata de inducir una nueva dinámica, en un organismo que está funcionando y, en el área específica que se quiere afectar, funcionando con sentidos distintos a lo que se propone (2004, p. 420).

Es, entonces, en este encuentro de sentidos distintos entre la disciplina escolar lengua y literatura y el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje que busca reemplazarla o cambiarla radicalmente en el que emergen una serie de tensiones en el trabajo docente de los formadores de profesores para la educación primaria en la provincia de Buenos Aires. Si bien, no consideramos que sean dos objetos sociohistóricos totalmente distintos, sino que el dispositivo actualmente toma de la disciplina escolar elementos para su conformación, la innovación que propone presenta una gran discontinuidad en su formulación al punto tal de proponerse como un nuevo régimen de verdad. Es por ello que en los siguientes apartados, ambos constructos se analizan en la tensión que se encuentra enunciada en la voz de los formadores. Como ejemplificamos en el capítulo 5, el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje puede analizarse desde las conceptualizaciones propuestas por el APD que recuperamos en nuestro marco conceptual y, en ese sentido, es que decimos que la disciplina escolar lengua y literatura constituye el elemento exterior, expulsado del sistema constituido en el antagonismo que posibilita una consistencia discursiva siempre en riesgo.

Despojados del poder de establecer vínculos entre los saberes pedagógicos en términos de Rockwell (2009) en los que han sido formados como profesores de Letras, de Lengua y Literatura, de Castellano y Latín, entre otras titulaciones y los saberes pedagógicos que el dispositivo regula para los estudiantes del profesorado de educación primaria, por aquella oposición entre los contenidos de prácticas del lenguaje y los contenidos de lengua planteada como régimen de verdad, la profesionalidad de los

formadores se encuentra desestabilizada y, frente a ello, surge cierto malestar docente que busca en algunos casos resolverse mediante la búsqueda de nuevos recursos formativos.

Viviana, RE 7, en la entrevista habla enfáticamente y, en este momento en particular, se muestra enojada y angustiada, con mucho malestar:

Elegí ser profesora de Lengua porque me costaba Matemática. Agradezco enormemente la formación que me dio el Normal 1 porque yo salía de la escuela nocturna, o sea, que era como un cero a la izquierda para mis profesores. Lo agradezco enormemente. Me exigió y me formó. Y a mí me costó un montón recibirme en el Normal 1. En ese momento, yo sentí que había llegado el momento como desde otro lugar tratar de formar docentes. Pero no pensé que era este desastre, ¿entendés? (...) El diseño es un desastre. El diseño me parece un desastre. El sistema educativo en el nivel superior en la provincia de Buenos Aires me parece un gran desastre. Es un gran desastre. Me parece un abandono total. Y en realidad lo más triste, lo más triste es que ese abandono se va a traducir en el abandono en el nivel primario (...) Eso es lo que a mí me jode, me re jode y no sé, yo seguramente no los tengo. O sea, otros compañeros tienen argumentos para defender este sistema. La escuchás a B. y te parece bárbaro. Y esta mirada sobre las Prácticas del Lenguaje y dale, con esa mirada de las prácticas, el lenguaje, así “vivo, en el contexto social”, qué sé yo. Y que trabajemos con lo que el alumno trae. ¿Y después qué hacemos? (...) ¿Cómo haces para después llevarlo a lo que no trae?

De esta manera, Viviana manifiesta una gran discontinuidad entre su formación y la que el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje en la formación docente para la educación primaria desde de la didáctica específica le solicita. Ciertas enunciaciones que resultan un “santo y seña” para quienes se encuentran dentro de ese régimen de verdad y que conceptualizamos junto con Fonseca (2001) como *eslóganes de los discursos educacionales* le resultan irritantes, ya que, como enunciados de cohesión ideológica, no estarían señalando con claridad cómo enseñar aquello que los estudiantes del profesorado “no traen”, es decir, saberes de la disciplina escolar. Por otra parte, entiende que esos saberes que el dispositivo no provee serán necesarios para la enseñanza en la escuela primaria y considera que no ofrecerlos, no brindarles a los estudiantes esos saberes resultará en perjuicio de los niños.

Adriana de la RE 13 señala con menos enojo, pero con una actitud de frustración muy notoria:

Me parece que el instituto [lo nombra] está mal armado, primero porque le falta un poquito de sentido común en cuanto a que para vos trabajar en terciario, el perfil que tenés que tener es ser profesor de lengua y literatura. Y un profesor de lengua y literatura jamás se enteró cómo se enseña a leer y escribir a gente, que a su vez, tienen que enseñar a leer y escribir(...) Entonces es como totalmente contradictorio y es una falta de sentido común, yo la verdad que tenía el postítulo en alfabetización inicial, lo hice por una cuestión de que me gusta estudiar porque era una necesidad especial que yo sentía, y porque yo trabajé tres años en el programa del Bicentenario junto con Fátima y otras compañeras, tuve bastante entrenamiento y además soy maestra; entonces durante tres años estuve paseando durante las distintas escuelas, trabajando con docentes.

En este caso, Adriana sigue manifestando la existencia de una discontinuidad entre regulaciones de su formación y la que tiene que ofrecer a los estudiantes. En este caso, ubica que el desajuste se opera en la formación inicial del profesorado de Letras que no le permitió enterarse “cómo se enseña a leer y escribir a gente, que a su vez, tienen que enseñar a leer y escribir”. Asimismo, no parece suficiente para poder ejercer con satisfacción su puesto de trabajo en el ISFD el haber ejercido como capacitadora durante cuatro años desde otro elemento del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje, el Proyecto Escuelas del Bicentenario (ya mencionado), y tampoco parece alcanzar el haber ejercido en el mismo nivel de destino de sus estudiantes. Es decir, su profesionalidad en tanto conocedora de un código disciplinar se encuentra desestabilizada. Retomamos esta cuestión más adelante.

Magdalena, de la RE 19, encuentra también el desajuste entre su formación y el trabajo docente que debe llevar adelante en el ISDF, pero busca sortear esta tensión con un intenso trabajo autoformativo y vinculándose con quienes se desempeñan en capacitación:

Magdalena: Los estudiantes hablan de una falta de coherencia en los enfoques, etc. Esa es otra variable interesante porque a lo mejor, en mi opinión, cuando se implementaron los nuevos diseños curriculares en primario y secundario, hubo una fuerte capacitación docente, para ese docente que estaba en el aula, pero no fue igual para quienes estábamos en la formación.

Marinés: Esa es una de las cuestiones que yo suelo preguntar porque hubo una tanda de capacitaciones que creo que habrá sido una semana en la que fueron distintas regiones a La Plata y no todos fueron a esa única capacitación.

Entonces una de las cuestiones que yo pregunto es si habían tenido esa suerte de ir a La Plata. ¿Cómo se capacita un formador?

Magdalena: Qué buena pregunta. Acá creo que se presentan dos cuestiones. El que cree en la capacitación y creo que básicamente es un gran autodidacta, pero positivamente lo digo, busca, se sienta, lee, yo soy un buscador de bibliografía cuando remito a textos que considero potentes. En mi casa particular soy un ratoncito de biblioteca, me metí, pregunté y me vinculé con gente que por ahí sí estaba en capacitación. Mi círculo de amigas mayoritariamente forma parte del equipo técnico regional.

Magdalena comenta en esta cita cómo esa tensión entre distintos órdenes de regulaciones de la disciplina escolar es reconocida por los estudiantes. Entiende que esa tensión/discontinuidad se debe a la falta de una capacitación intensa de los profesores de nivel superior: el estado provincial no les ha ofrecido las mismas oportunidades de hacerse con esos nuevos saberes, como sí lo ha hecho con los docentes que ejercen en otros niveles educativos. Por ello, ella es autodidacta, busca continuamente bibliografía y trata de conectarse con quienes serían más expertas en el dispositivo: las capacitadoras del equipo técnico. Florencia, de RE 4, muestra una especie de fastidio por las condiciones de acceso al cargo:

Florencia: Antes los profesores que iban a enseñar para formar maestros habían sido maestros, tenían esa experiencia.

Marinés: En la escuela normal.

Florencia: Claro porque se recibían, pero casi todos tenían la experiencia de haber trabajado como maestros. Sabían de qué se trataba. Nosotros no sabemos. Desde contenidos específicos, alfabetización.

Y después más adelante señala una diferencia respecto de la autoformación con otros niveles educativos, esto es, el recurso al libro de texto:

Florencia: Mi experiencia fue horrible, ¿eso también tengo que decir?

Marinés: Sí, todo lo que te parezca que es relevante.

Florencia: Me parece que fue una experiencia fea porque al principio sí estaba totalmente perdida. No hay mucho material. Ahí también pasa lo mismo. El profesor dice: “Bueno, necesito enseñar esta materia”. Vas y buscas el manual.

Nosotros también estamos bastante... Somos de la generación del manual, entonces vas y buscas el manual que te diga cómo enseñar. Ahí [se refiere al profesorado] no sabés qué contenidos, cómo seleccionarlos, cómo enlazar uno con otro.

De la misma manera que lo hacía Adriana de RE 13, considera que algo falta en su formación de base que le permita realizar con soltura su trabajo y señala, en particular, un área: la alfabetización. Al mismo tiempo, destaca que ese saber no era solamente teórico en el caso de los maestros normales, sino que tenía que ver con el haber ejercido en el nivel primario, en nuestros términos, afirmamos que poseían además de los saberes pedagógicos, una serie de saberes docentes, saberes de tipo experiencial de los que ella indica que carece. Por otra parte, relaciona también esa incomodidad en relación con una diferencia que encuentra con otros niveles educativos: el manual, el libro de texto. Para la educación superior no existe un manual del cual se pueda realizar un recorte en pos de la elaboración de materiales propios. Algo que no aparece con claridad en los decires de Florencia, pero que resulta pertinente reponer es la discontinuidad en las formas de alfabetización de las maestras normales y las que se proponen hacia el interior del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje. En relación con esto, resulta interesante poner en diálogo con lo que señaló Adriana: ella sí fue maestra antes de este dispositivo y tampoco se siente formada para enseñar a enseñar a leer y escribir. Lo que se encuentra omitido en ambas es ese cambio de enfoque en la alfabetización inicial que los estudiantes sí parecen reconocer. Es decir, aunque hubieran sido formadas en el profesorado respecto de este tema nodal de la educación primaria, eso no garantizaría el ajuste cómodo al dispositivo en tanto este es una invención particular de las últimas décadas.

Entonces, el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje establece que no son relevantes los saberes pedagógicos (de tipo disciplinar, es decir, lingüísticos, literarios) de quienes en razón de las regulaciones laborales de acceso a los puestos de trabajo en ISFD son formadores de los espacios curriculares correspondientes a Prácticas del Lenguaje. Esta discontinuidad entre lo que solicita la organización del trabajo en el sistema educativo y la organización curricular -que aquí definimos como dispositivo de formación- produce una desestabilización de la profesión que se traduce en malestar docente. El cuerpo de saberes pedagógicos que históricamente servían para ser docente de la disciplina escolar lengua y literatura, no son solamente irrelevantes,

sino contraproducentes en este nuevo régimen de verdad que los ubica en posición antagónica. En ese sentido, algunos formadores buscan resolver la tensión en forma autodidacta o bien dirigiéndose a otro elemento del dispositivo: los circuitos de capacitación.

7.5. Tensiones y desarrollo curricular en las didácticas de las prácticas del lenguaje

Los espacios curriculares para segundo y tercer año del profesorado destinados al área se denominan Didáctica de las Prácticas del Lenguaje I y II, respectivamente (en adelante, DPL1; DPL2). Los fines y las orientaciones de contenidos son similares en ambos, así, es interesante traer cómo se justifica el nombre del espacio:

La denominación Didáctica de Prácticas del Lenguaje y de Literatura se debe, por un lado a la necesidad de dar coherencia a los diseños de todos los niveles educativos del sistema bonaerense y, por otro a la necesidad de nominalizar de acuerdo con lo que se promoverá desde los contenidos y la evaluación de esta materia. Leemos en el Diseño Curricular de Primer Año de la Educación Secundaria... (DCFDP, 2008, p. 113).

Las características del sistema educativo para el área a las que refiere el documento no son preexistentes, sino que se encuentran siendo creadas a modo de dispositivo en un presente en el que cada elemento reenvía a otro de la red, como en esta cita en la que se fundamenta Prácticas del Lenguaje en cuanto área no con alguna bibliografía teórica, sino con la explicación que se encuentra en el Diseño Curricular para la Educación Secundaria. De modo que esa “necesaria coherencia del sistema” a la que se apela es condición de la existencia misma del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje. El dispositivo sigue reforzándose de la misma manera en los contenidos que se prescriben para DPL1 y 2 ya que en ambos espacios encontramos que el primer eje de trabajo centraliza el DCP (2007):

Prácticas del lenguaje y literatura en Educación Primaria • Diseño curricular de Educación Primaria. • Lectura y análisis del “capítulo” de Prácticas del Lenguaje y Literatura y su inserción dentro del diseño curricular del nivel (DCFDP, 2008, p.114)

Prácticas del lenguaje y literatura en Educación Primaria • Fundamentación de las Prácticas del Lenguaje y de la Literatura en el diseño curricular de Educación Primaria. Ubicación y organización de los contenidos en los dos ciclos y en cada

año de los mismos. • Relación de los contenidos del área con los contenidos de todas las áreas del nivel. • Análisis de la propuesta editorial (DCFDP, 2008, p.127)

Es esta primera unidad la que le da sentido a toda la organización de ambos espacios curriculares: se presenta y se estudia el DCP (2007), los fundamentos epistemológicos se estudian dentro del mismo documento que opera como teoría de la formación. Esta conformación con el dispositivo produce un isomorfismo entre los niveles educativos terciario y primario en cuanto al dominio de los saberes en juego y, al presentarse de esta manera, hace impensable el actuar de los estudiantes en otra coyuntura curricular. Ya que todo lo que se aprende se relaciona directamente con la organización del dispositivo; resulta, así, una apuesta tecnocrática ambiciosa en tanto desalienta cualquier contenido que no se ajuste a la lógica del régimen de verdad del dispositivo saber/poder prácticas del lenguaje, que como vemos más adelante, tampoco resulta sencilla de asir, interpelando a los formadores que asumen una posición docente específica como respuesta: la *posición exegética*, que explicaremos en el siguiente capítulo.

En el DCP (2007), como se señaló anteriormente, los contenidos que forman parte de la disciplina escolar lengua y literatura, esto es, temas de normativa, gramática y literatura se encuentran subsumidos, desagregados y diluidos dentro de una serie de ejes que centralizan la didáctica de las prácticas del lenguaje. Así, los contenidos de la gramática y la normativa se hallarán dispersos entre la *Didáctica de la escritura* y *Didáctica de la reflexión sobre las prácticas del lenguaje*; los contenidos de literatura se encontrarán dispersos entre los ejes *Didáctica de la literatura* y *Didáctica de la lectura*. Además, todos los ejes centralizarán la didáctica por sobre los contenidos de la disciplina escolar. Esta es una característica propia de la conformación del dispositivo dentro del discurso hegemónico psicogenético según lo explicamos desde la propuesta teórica de Laclau (1996, 2000, 2002, 2004, 2005, 2014) y Laclau y Mouffe (2004 [1985]): la hegemonía discursiva se realiza con la articulación de diferentes elementos que conforman una cadena equivalencial, en nuestro caso, cada una de estas *didácticas de* es equivalente en relación al significante vacío en torno al que se articulan (prácticas del lenguaje) y frente al elemento expulsado que otorga cierta estabilidad a la estructura, en este caso, la disciplina escolar lengua y literatura. Ahora bien, para formar esa cadena deben perder parte de su diferencia: de allí que resulte difícil distinguir con claridad que ha de trabajarse en la *didáctica de la escritura* que resulte distinto de la

reflexión sobre las prácticas del lenguaje, que a su vez sea diferente de *alfabetización* o qué ha de trabajarse en la *didáctica de la lectura* que no sea *didáctica de la literatura* o nuevamente, *alfabetización*. A partir de estas conceptualizaciones del APD podemos comprender que esta aparente confusión es un requisito para constituir un discurso hegemónico, omnipresente, pero a la vez inasible y, con ello, difícil de traducir fuera de sus propios términos.

Retomamos la cita de Regina de RE9 ya referida, pero ahora ampliada de manera que podamos observar otros aspectos:

Tenemos cuatro años a las alumnas en el profesorado. En primer año tienen un taller, el taller de lectura, escritura y oralidad en el que uno hace comprensión lectora, oralidad, normativa, de todo un poco. Pero es un taller. Tiene una normativa distinta en cuanto a cómo se evalúa, etc. En segundo año tienen Didáctica de las Prácticas del Lenguaje I y habla de la didáctica, de qué se enseña, didáctica de la oralidad, de la escritura, de la alfabetización. Y en tercer año, en Didáctica II profundiza esos temas y ya el Ateneo de cuarto está en relación a plantear cuestiones conflictivas que tengan que ver directamente con el cómo enseñar en la práctica y en la residencia. O sea, a ver, ¿cuándo las chicas estudian qué es un sustantivo? ¿Sabes qué es un sustantivo? No. Pero lo tienen que enseñar porque si tienen que hacer listados de nombres y enseñar el uso de mayúsculas tienen que saber sustantivo. El instituto donde yo estaba lo resolvió así: da los contenidos en segundo, en Didáctica de las Prácticas del Lenguaje I trabaja mucho Lengua y le da un formato de qué es cómo enseñar, pero es un formato medio mentiroso. A partir del diseño le enseñas lo que es el diseño, los ámbitos pero te focalizas en reflexión ante los hechos del lenguaje y ahí enseñas la gramática descriptiva. Sencilla.

En la descripción de los contenidos de todo el trayecto formativo en el dispositivo, Regina da cuenta de la ausencia de contenidos específicos de la disciplina escolar y destaca que, si bien esas temáticas no están pensadas para su abordaje en ningún espacio curricular, la resolución viene de la mano de la organización institucional de modo que logran desarrollar el currículum, reponiendo lo que no ha sido tenido en cuenta. Hay que notar que este desarrollo curricular se realiza contrariando al dispositivo, ya que para poder llevarlo adelante se recurre a un “formato medio mentiroso”, esto es, enseñar la forma de organización de la enseñanza según prácticas del lenguaje (los *ámbitos*), para focalizarse después en uno de sus ejes, *Reflexión sobre las prácticas del lenguaje*, y bajo excusa de ese eje enseñar contenidos gramaticales. Estas decisiones requieren del acuerdo institucional para que no se resienta la formación de los estudiantes en el marco del dispositivo. De esta manera, quedará para DPL2 la didáctica, con los problemas que Regina ya había señalado: los futuros docentes ya

están realizando las prácticas y los contenidos de la disciplina escolar llevan mucho tiempo para que puedan ser apropiados por ellos.

Por su parte, Viviana de RE 7, va a ir señalando esta omnipresencia de la didáctica como tema en el DCFDP (2008) y la ausencia de contenidos propios de la disciplina escolar, con las tensiones que provoca esta situación en los estudiantes cuando se encuentran en situación de práctica:

Viviana: El tema es que no hay contenidos. Entonces, por ejemplo, en Matemática, en tercer año de EP, el profesor o la profesora que les da, trabaja contenido, fracciones, multiplicación, división, cómo se enseña, todo ese razonamiento que uno ya después lo pierde. Y las chicas no saben. Y en Lengua menos porque el diseño curricular de la primaria es un desastre. (...) Van a la intervención y le dicen: "por favor, tenés que dar circunstancial" Listo. Y no está en el diseño curricular (...) Y las pibas no lo saben. Entonces yo les hice el otro día, pensando en mi profesorado, fichar. Yo les enseñé. Tomé como modelo como trabajan en Matemática y en Ciencias Sociales y en Naturales, que aprenden a hacer la germinación del poroto.

Marinés: O sea, vos me decís que en las otras áreas disciplinares hay contenidos y en Lengua no.

Viviana: ¿Los profesores dan contenidos en Lengua? No. Si lo ves, es didáctica, didáctica. Siempre la misma pavada, oralidad, lectura y escritura. Y en superior también. Pero, ¿en qué cabeza cabe que estás preparando un maestro que no sabe cómo se acentúa una aguda, una esdrújula? No sabe, no lo sabe.

En un tono de mayor denuncia, Viviana sostiene al igual que Regina que los contenidos gramaticales y normativos se encuentran ausentes en la formación y que a la hora de realizar las prácticas los estudiantes se hallan con que les solicitan que enseñen conocimientos que no poseen. Ella desarrollará el currículum en el mismo sentido que otros docentes entrevistados, es decir, reponiendo saberes gramaticales básicos y enseñando una forma de sistematizar ejemplos seguros de manera que posean un material de consulta para sus prácticas. El malestar con el dispositivo es intenso en su experiencia, la entrevista opera como una especie de escenario que posibilita el desahogo de una tensión que se viene acumulando desde hace más de cuatro años. Cuando señala "siempre la misma pavada, oralidad, lectura y escritura" entendemos que se refiere a la organización de prácticas del lenguaje que no prevé el ingreso de saberes sobre una lengua legítima, oficial o escolar-operando ese borramiento de especificidades históricas y culturales al proponer abstractos-, por ejemplo, la ortografía básica de la acentuación que, en sus palabras, los estudiantes desconocen. Se le torna un dilema ético este lugar de formadora en el dispositivo, ya que "estás preparando un

maestro que no sabe cómo se acentúa una aguda, una esdrújula” y, es por eso, que decide desconocer las orientaciones didácticas del dispositivo y recuperar, de su experiencia como estudiante, prácticas de enseñanza que le resultaron eficaces. Nótese también el hincapié que realiza en esta cita y en otros momentos de la entrevista sobre la diferencia que plantea prácticas del lenguaje en relación con las otras didácticas específicas. Volvemos sobre este punto más adelante.

Con respecto a la organización prevista en estos dos espacios curriculares, la enunciación que se realiza en el DCFDP (2008) no explicita cómo ha de llevarse adelante la articulación temática entre uno y otro porque los ejes son los mismos, justamente los temas son muy similares y se plantea que en DPL2 se “profundizarán los temas”. Por ello, no es claro qué cuestiones tienen que saber del área cuando ingresan al tercer año, más allá de que deben conocer el DCP (2007). Es en ese sentido, nuevamente, que el acuerdo entre los docentes de la misma institución-cuando es posible- resulta una salvaguarda del trabajo docente en relación con la lógica de presentación de los temas que aborda todo el espacio, tanto el nivel 1 como el 2. Respecto a esto, tenemos el testimonio de Cintia de RE 22 al momento de comentar que había participado de las capacitaciones realizadas por el INFD durante el año 2018:

Cuando yo participo, que nos cruzamos con gente de otros institutos de formación docente, veíamos que la mayoría de los institutos están organizados: las didácticas como que se organizan en primer ciclo, primer y segundo año trabajan con primer ciclo y el tercero con segundo ciclo, o al revés, pero como que tienen una organización en el instituto interna, que nosotros no tenemos.

Esta organización interna, como lo llama Cintia, no está prevista en el dispositivo en tanto sigue presentando la lógica espiralada del DCP (2007). Esto se vincula con la concepción de aprendizaje como desarrollo cognitivo que posee prácticas del lenguaje y que, como vemos, trae problemas a la hora de pensar el trabajo docente en la escuela, que como institución tiene una organización graduada de la que se esperan determinados saberes en determinados tiempos. Entonces, esta concepción evolutiva del desarrollo cognitivo con respecto del conocimiento de la lengua escrita conlleva a que el dispositivo no pueda prever cortes y saberes estimados en relación con la gradualidad y la evaluación, como sí poseen, por ejemplo, los NAP (2006) y el DCP (2018), aunque se acuerde o no con esos criterios. De allí que no sea transparente que deba existir una organización de los contenidos entre un año y otro del profesorado,

cuestión que se resuelve, sobre la base de los saberes experienciales de los formadores actuando sobre la organización institucional al efectuar la distribución del primer y el segundo ciclo entre DPL1 y 2. Entonces, resulta curioso que centrándose en el DCP (2007) como contenido central, no se haya previsto cierta orientación para los formadores en tanto el abordaje deseable en un año u otro de algo que resulta tan obvio para los docentes en ejercicio, como es pensar la organización del trabajo según lo establece el sistema educativo, es decir, por niveles y por años. Esta percepción de Cintia se encuentra apoyada en las palabras de otros formadores:

Por ejemplo, desde segundo año más o menos trabajamos viendo todo el diseño, pero profundizando en el de primer ciclo (Andrea, RE 10).

Yo trabajo en segundo año en Didáctica I del primer ciclo y en segundo, en segundo ciclo y hay cuestiones que son para profundizar y en realidad me parece que la práctica es un buen espacio para profundizar aquello que por ahí viste por primera vez el año anterior que tiene que ver, no sé, la teoría sobre la literatura o lo que sea o no sé, algún tipo de texto expositivo, no sé, cualquier cosa. Me parece que por ahí la práctica es el lugar donde uno puede profundizar, que por otro lado es lo que plantean los diseños, la profundización en ciclos (Fabián, RE 7).

Nosotros tenemos segundo año la alfabetización inicial como eje transversal y trabaja con literatura infantil, retoma mucho de lo que nosotros trabajamos en el taller, ese sustento inicial de reconocimiento de autores son recuperados por la docente para trabajar literatura particularmente y trabajan algo de la formación del estudiante vinculado a literatura, fundamentalmente en primer ciclo. En tercero yo retomo esas cuestiones pero no vuelvo sobre las lecturas de alfabetización inicial sino que trabajo el salto de un ciclo al otro. Entonces en el primer cuatrimestre trabajo fuertemente pensando en el cuarto año de la escuela porque trato de mostrarle luego como se gradúa esa complejidad de prácticas atravesando los diferentes ámbitos del diseño (Magdalena, RE 19).

En la voz de estos formadores podemos escuchar aquello que nos señalaba Cintia: la mayoría de los institutos organizan en DPL 1 y 2 el tratamiento de los temas que se corresponden con Primer o Segundo ciclo de primaria, cuestión que no estaba prevista en el DCFDP (2008) sino que es una forma de organización del trabajo que se dieron a sí mismos los formadores como manera de resolver los contenidos de enseñanza espiralados que se tensan con la gradualidad del sistema educativo. De todas maneras, no siempre estos acuerdos intercátedras acerca de cómo se distribuirán los contenidos a trabajar se refieren a la disposición por Ciclos. Daniela de RE 7 señala que, con Viviana del mismo ISFD y región, organizaron los temas a tratar con otra lógica:

Ese es el problema también de estos dos proyectos que por ahí son muy abiertos. Cada docente los encara de una forma y después terminamos dando cosas muy distintas, que todas son útiles, todas necesarias que es lo que decíamos con Viviana. Una vez nos reunimos (ella tiene Didáctica en tercero) y me planteaba qué daba en segundo para no repetir, y qué creés prioritario en tercero. Ella trabaja más con contenidos específicos. Yo le decía: “faltan los contenidos específicos, los contenidos de Didáctica”. La realidad es que tendríamos que sentarnos todos a decir: “en cuarto tienen que llegar con esto: ¿Cómo hacemos?”

Las tensiones presentadas por los formadores en las entrevistas en estos espacios curriculares se vuelven a vincular a estas problemáticas ya señaladas: la centralidad del DCP (2007) como objeto de estudio, dificultades en las escrituras de los estudiantes y la enseñanza incidental de los contenidos normativos y gramaticales de la lengua. Además, se suma la necesidad de formar un docente que posea el perfil que se ajuste al dispositivo, esto es, que lea, valore y esté preparado para divulgar la literatura infantil “de calidad”. Existe, además, una diferencia entre las tensiones propias del nivel 1 y 2 de la materia: DPL2 se encuentra atravesada también por las primeras intervenciones de los alumnos como practicantes, lo que implica que la planificación que realizan los formadores suele cambiarse sobre la marcha para atender a las demandas de los maestros co-formadores. De esta manera, resulta que DPL1 es el único espacio de la didáctica específica de la carrera que se encuentra exento de tensiones ajenas a otros niveles educativos y es en el que se puede entender con mucha claridad la dinámica propia de las prácticas del lenguaje. De todas maneras, en la voz de los formadores aparecen con cierta indiferenciación DPL1 y DPL2 al enunciar las decisiones que van tomando en el día a día, porque como señalamos anteriormente, significan la enseñanza como trabajo. Entonces, los niveles educativos y los espacios curriculares se solapan en lo discursivo cuando desean dar cuenta de algún tema que sienten los afecta laboralmente. Así, Ana, de RE 4, señala:

Marinés: Entonces didácticas de las prácticas del lenguaje 1 se enfoca más en lo que sería el primer ciclo.

Ana: Primer ciclo. Yo lo que les propongo hacer a las alumnas son antologías, selecciones de cuentos tradicionales, viendo las versiones originales, las adaptaciones y las reescrituras. Y digamos sobre la base de ese corpus, organizar una propuesta didáctica para un primer ciclo, eso en el primer cuatrimestre. Eso sería el corpus literario privilegiado, lo que no quiere decir que no se vayan viendo autores de literatura infantil por fuera. Pero en el segundo cuatrimestre sí entonces ya la antología es de autores contemporáneos y ellos eligen, digamos fuera de distintos criterios, por género, por autor, por ahí se hace una antología

por autor y otra por género (...) Lo que se trabaja en el aula son esas cuestiones de trabajar distintas obras y textos sobre la literatura infantil, intrusiones de la pedagogía, lo moralizante, etc, se trabaja en ese tipo de posturas. A veces cuesta mucho esta cuestión, te vienen con una formación o hay un cierto hábito de enseñar en las escuelas la literatura para otros fines (...) Es muy común que al principio me digan que les gustó tal cuento porque deja una enseñanza, entonces eso da lugar a ciertos debates. Es decir, es compleja la articulación entre lo que es el diseño de nivel superior que tiene didáctica de la alfabetización, didáctica de la lectura, didáctica de la oralidad, etc. Y eso lo tenés que cruzar con el diseño al cual va destinada la formación, se cruza con los ámbitos en donde se desarrollan las prácticas del lenguaje y una de las cuestiones que yo pongo en debate es esto de que el diseño habla de la escritura por ejemplo “en torno a lo literario” (...) No habla de escritura literaria. En el diseño, aunque aparezca, por ejemplo, en el primer ciclo como “situación de enseñanza, reescritura de un cuento tradicional”, por ejemplo. Te aparece en segundo ciclo “escritura de invención” pero la escritura de la invención no es la que nosotros pensamos¹⁹⁹, sino es simplemente inventar una historia, hacer un texto o un cuento “semejante a”. Pero todo eso con el título te lo enmarca en “escribir en torno a lo literario” porque se ha plagado, digamos la práctica real y concreta es como una moda de hacer recomendaciones y no centrarse en la obra. Para los más chicos es epígrafe y para los más grandes es reseña y recomendación. Entonces todo es una carrera para llegar a ese producto final.

La disposición de los contenidos de DPL1 que realiza Ana se centra en los aspectos vinculados a la enseñanza de la literatura, que como podemos observar, sigue siendo presentada, más allá de las distancias que ella enuncia con el diseño, conforme a los lineamientos del dispositivo de saber/poder prácticas del lenguaje. Al punto tal de reproducir para los estudiantes la misma organización que se prevé para la educación primaria, esto es, armar corpus de lectura con las indicaciones de “seguir a un autor, seguir a un género, seguir a un personaje”. En el caso que nos narra, el primer cuatrimestre se organiza en torno a seguir a un personaje, aunque no lo enuncie de esta manera: las distintas versiones o reescrituras de los cuentos tradicionales (Caperucita, Los tres chanchitos, etc.) suelen tener como particularidad realizar variaciones a través del cambio de las posiciones de los personajes (Caperucita no sería tan inocente, sino empoderada; el lobo feroz sería una víctima, entre otras opciones). La tensión que enuncia la formadora se vincula a la escritura, no a la lectura: las orientaciones didácticas que también conforman el dispositivo, esto es, las secuencias sugeridas, las capacitaciones docentes oficiales, las ofertas del mercado editorial, etc., llevan a priorizar determinados tipos de escritura que no tienen que ver con la especificidad

¹⁹⁹ Se refiere a la escritura de invención propia de los talleres de escritura como lo señalamos al momento de reseñar los trabajos de Maite Alvarado en el capítulo 3.

literaria según lo entiende Ana. Que el DCP (2007) proponga “escribir en torno a lo literario” significa no escribir literatura propiamente dicha, sino textos que acompañan a la literatura a la manera de paratextos o intertextualidades tales como epígrafes o reseñas y recomendaciones. Ella entiende que la lectura literaria se encuentra supeditada, entonces, a esas escrituras mínimas que no significan “invención” en el sentido de juegos con el lenguaje según la tradición de los talleres de escritura en nuestro país. Esta prioridad de la lectura literaria también se encuentra en la voz de otros formadores, como por ejemplo, Magdalena, de RE 19:

Magdalena: Nosotros tenemos en segundo año la alfabetización inicial como eje transversal y trabaja con literatura infantil, retoma mucho de lo que nosotros trabajamos en el taller, ese sustento inicial de reconocimiento de autores son recuperados por la docente para trabajar literatura particularmente y trabajan algo de la formación del estudiante vinculado a literatura, fundamentalmente en primer ciclo.

Es recurrente y coincidente con el dispositivo que los formadores vinculen la alfabetización inicial con la lectura extensiva de literatura infantil y que, a su vez, en el primer año algunos formadores orienten las lecturas también por género, por autor, por personaje y que prioricen, justamente a la literatura infantil como ya lo vimos en el caso de Magdalena y Cintia. De modo que se logre facilitar la apropiación de uno de los ejes centrales del dispositivo que es precisamente la lectura de este género, en tanto se lo prioriza para inmersión en la cultura letrada que facilita la alfabetización.

En el presente diseño, la alfabetización es concebida como un proceso que atraviesa toda la vida, que supone trayectos formales e informales de inmersión en la cultura letrada (DCFDP, 2008, p.64).

Por otra parte, un docente formado en el dispositivo tiene que tener como condición necesaria ser un “buen lector”, debido a aquella máxima de Ferreiro antes citada. En ese sentido, vemos cómo lo va definiendo Fabián ya situándose entre DPL1 y 2:

Fabián: Pero para esto, la verdad es que hay que mediar entre lo que es Literatura Infantil y lo que traen los chicos como lectura que es muy... en el mejor de los casos recuerdan lo que se ve en el secundario y en otros casos, muchos de ellos empiezan a formarse como lectores en el Profesorado. Con una mirada un poco más amplia, no la lectura obligada. Si bien hay cierto grado de

obligación en lo que propones como lectura, también hay una elección en los textos que hacen, bueno, se empiezan a interesar (...) el año pasado, en cuanto a los textos literarios hablamos, trabajé con tercer año, textos con temáticas controvertidas. Varias novelas. "Si alguien te espera" que trata sobre la discriminación, una nena paraguaya que tiene presa a la mamá (...) Después "La historia interminable" "Las visitas" (...) Unos cuentos que tenían lo suyo, estaban interesantes de Bodoc, "Amigos por el viento".

Marinés: Esto vos se lo das a ellos para que lo lean. ¿Qué trabajas respecto de la lectura específicamente y si después vinculas algo de escritura con esto?

Fabián: Sí, fundamentalmente lo que me interesa que hagan es que pongan en discusión las diferentes lecturas que se hacen de un mismo texto porque de esta experiencia, creo que los chicos en el profesorado entiende, qué significa hablar de literatura, aquel objetivo que aparece en el diseño de primaria que dice que los chicos tienen que hablar de literatura y se pone en juego cómo aparecen las hipótesis de lectura, si la ratifican, si las rectifican, todos esto que tiene que ver con la construcción del sentido. Y entender que hay múltiples sentidos en función de las experiencias de cada uno y de las experiencias lectoras. Y creo que en este sentido ahí es donde aparece el interés por la lectura más allá de la obligación porque se descubren hablando de otros temas además, se descubren hablando de literatura (...) Y entender un poco también a partir de estas discusiones qué es la ficción. Esto por un lado, y después sí mecharlo con algunas actividades de escritura que vayan surgiendo, que se me vayan ocurriendo en función de algunos textos en particular. El año pasado me dio mucho resultado. Cuando yo los recibí en primer año era un grupo que no leía casi nada.

Para prácticas del lenguaje, las situaciones de lectura permitirían que los niños logren conformar una *comunidad de lectores*, concepto que se abreva de la historia de la lectura de Chartier como señalamos en el capítulo 5 y que traducido al DCP (2007) significa realizar intercambios después de la lectura; en principio, no se trataría de una conversación acerca de cómo está construido el texto desde ninguna perspectiva de análisis, sino de comentarios de texto que, en palabras de Fabián, seguirían la lógica de la lectura desde la perspectiva cognitiva, esto es, ratificar o rectificar hipótesis de lectura y “construir el sentido del texto”. La importancia que le da el DCP (2007) a la lectura se encuentra desbalanceada de lo que se propone como escritura, quizás es por ello que si bien los formadores en estos años (segundo y tercero) hablan de la escritura, no logran comunicar claramente qué es lo que realizan como escritura más allá de lo que el dispositivo en sí mismo propone (reseñas, epígrafes). En cambio, sí pueden desplegar cuáles son las estrategias que emplean para “formar lectores”: leer literatura infantil “de calidad”, es decir, de autor, pues la inmersión en la cultura letrada que se pondera el

DCFDP (2007) refiere principalmente a literatura infantil. De todas maneras, estas decisiones de vincular las prácticas de enseñanza en el profesorado estrechamente vinculadas a lo que el dispositivo requiere para la enseñanza primaria no es homogénea entre los formadores. Por ejemplo, Ana de RE4, señala que en el DCP (2007) no hay un conocimiento literario que se proponga enseñar más allá de la lectura, el intercambio entre lectores y “toda esa carrera para llegar a ese producto [epígrafes, resúmenes y reseñas]” como había señalado en otra cita:

Hoy en la didáctica de la literatura hay algunas cosas que están puestas en juego, lo que tiene que ver con el reconocimiento de los géneros, de los distintos factores, etc. (...) No se profundiza en ese saber, es decir, yo tengo que además a eso agregarle que parte de la ficción, en qué ficciones, en qué cuentos, en qué novelas, qué recursos, cómo hago para diferenciar. Tiene que haber un saber del docente sobre la diversidad de obra y la calidad. Nosotros tenemos en la zona un autor que es [lo nombra], que ha hecho sus cuentos. Las chicas ya saben que no pueden preparar una clase con ese tipo de material, porque no es un material literario interesante. Pero, bueno, comparemos un cuento de este autor con “El cerdo” de Saki”. Entonces trabajar en el aula, aunque ese cuento los alumnos no sé si lo van a leer o no, pero que puedan ver la diferencia entre una literatura que tiene una construcción interesante y la que no, por ejemplo trabajar textos de Ana María Shua, Gustavo Roldán, etc. Todos esos escritores de los años 60’ que no han perdido vigencia porque han hecho un trabajo muy bueno. Ese trabajo es lo que no aparece detallado en el diseño (...) Por ejemplo, desde segundo año más o menos trabajamos viendo todo el diseño, pero profundizando [la literatura] en el de primer ciclo.

Dentro del desarrollo curricular que efectúa en sus clases en DPL1 sostendrá las orientaciones del dispositivo y, además, incorporará en la enseñanza algunas cuestiones básicas como el concepto de ficción, géneros y recursos narratológicos. Uno de sus aportes es la recuperación de “todos esos escritores de los años 60’ que no han perdido vigencia”, por sobre las “modas” editoriales que también denunciaba en otro momento. Para ello, se vale de la lectura y comparación de autores que entiende necesaria en pos de que los estudiantes reconozcan “diversidad de obras y calidad”. Esta cruzada de las prácticas del lenguaje en contra de otras literaturas contraponiéndolos a la *cultura letrada*, que en realidad sólo entiende como la literatura infantil producida por los autores consagrados por la crítica especializada y los grandes sellos editoriales (Dubin, 2019) es una constante en el dispositivo, aunque no se enuncie siempre. Por ejemplo, en la voz de los formadores no aparecen como relevantes los videojuegos, los mangas,

los dibujos animados²⁰⁰, menos las narrativas populares folclóricas (Dubin, 2019) entre otros posibles; siempre se priorizará la literatura “de calidad” (es decir, volvemos a enfatizar, de autor reconocido como tal por los especialistas de literatura infantil) y los intercambios sobre esos textos.

Por ejemplo una de las cuestiones que suelen ponerse en tensión, hablando de tensiones en la formación en el nivel inicial, trabajamos muchísimo con libros álbum, que en ellos es lógico, por el tipo de obra que es, se lee y se muestra, no hay otra forma. Pero que lean el cuento sin mostrar las imágenes es algo que hay que batallar con algunos docentes de entrada. ¿Por qué? Porque te dicen que los más chiquitos, porque este grupo es inquieto, porque los más chiquitos si no tienen dibujos no te van a escuchar, etc. Entonces hacemos una práctica de cómo leer. Ellos tienen que escuchar, disfrutar y apropiarse de esa historia. ¿Qué está pasando en esa historia? ¿Qué sensación tienen los chicos cuando se cuenta la historia? Pero a su vez que ellas también vean cuáles son los recursos de los que habla el diseño. No solo eso, sino bueno, leo una obra donde hay lenguaje poético combinado con narrativa, de Javier Villafañe. Ese es otro de mis autores favoritos. Pero por ejemplo en el cuento “Sueños del sapo” y en otros cuentos que tiene Villafañe en esa obra, hay una combinación de lo narrativo con el lenguaje poético, que de alguna manera lo retoma y lo recibe Roldán pero ya poniendo más protagonismo en diálogos entre los personajes, una cuota de humor. Ver la diferencia entre los cuentos de Roldán que dialoga el sapo, el piojo, el bicho colorado y discuten o se pelean o se amigan, y “La noche del elefante” de Roldán, que tiene lenguaje poético. O sea, que ellos puedan ver los recursos, ver cómo está construida esa obra literaria para después poder hacérselo ver a los chicos.

En las palabras de Ana podemos ver la tensión entre su identificación con el dispositivo y la posición crítica que asume, porque entiende que no se le da suficiente importancia en el documento curricular a los saberes literarios de la disciplina escolar. La identificación con el régimen de verdad que sostiene respecto del dispositivo hace que en sus clases se produzca un isomorfismo con los objetivos que los estudiantes del profesorado deben lograr que los niños alcancen en la escuela primaria: “tienen que escuchar, *disfrutar* y apropiarse de esa historia”. El mandato del *disfrute* o de la *lectura por placer*, que propone como ideal al lector burgués (Dubin, 2019), presuponiendo que este no interrumpe la lectura, no busca datos, no se pregunta qué significa una palabra (entre otras operaciones que no se encuentran aconsejadas dentro de prácticas del

²⁰⁰ Manuela López Corral (2020) explica a estas producciones como *consumos culturales* de los jóvenes (recuperando a de Certeau, 2000) que también se presentan en los niños, con ello, estudia sus ausencias u omisiones para la enseñanza de la literatura.

lenguaje) resulta central en la concepción que pone a circular en las clases que comenta. Posteriormente, ingresa a una zona de incomodidad discursiva que tratará de saldar con dificultad: “pero a su vez que ellas también vean cuales son los recursos de los que habla el diseño. No solo eso, sino, bueno...”. Esta última frase muestra como el DCP (2007) es el contenido central de la formación docente, al punto de que en las palabras de Ana se desliza una deontología del agente del dispositivo que consiste en insistir que aquello que se debe enseñar está en el diseño curricular y no en otro lado como desea sostener a partir de sus convicciones. Lo que logra comunicar en torno a la ampliación de la enseñanza de la literatura no pone en discusión el dispositivo de saber/poder prácticas del lenguaje, en tanto seguir a un autor y ver las características de sus textos es una de los temas de conversación literaria de la comunidad de lectores que se desea favorecer. Por lo menos, lo alcanza a señalar como importante. No parece desarrollar el diseño curricular en un sentido distinto, sino que creyendo sostener una posición crítica orienta las prácticas de lectura de literatura y futuras prácticas de enseñanza de sus estudiantes en los sentidos propuestos por el mismo dispositivo.

De todas maneras, el desarrollo curricular de los formadores no siempre opera en el mismo camino. Andrea venía comentando en la entrevista cómo organizaba sus clases en DPL2 y como el tema literario no aparecía en sus palabras, entonces, decidimos preguntar:

Marinés: ¿El lugar de literatura lo trabajas también?

Ana: Sí, pero poco lugar le puedo dar a la literatura entre tanta cosa. Este año logré en cuarto dar un poco de literatura cuando terminaron con las prácticas.

Cualquiera sea el eje que el docente formador elija priorizar, siempre estará escaso de tiempo, principalmente en DPL2 que retomamos más adelante. En cambio, DPL1 se corresponde con el momento más tranquilo en la formación docente, en cuanto los profesores no se encuentran apremiados por requerimientos del espacio de la práctica y, por ello, podemos observar con cierta claridad la dinámica que asume prácticas del lenguaje sin esas tensiones propias de las articulaciones entre niveles.

Como explicamos anteriormente, parte del trabajo de campo de esta tesis se desarrolló en tres regiones educativas en las que compartimos clases de los ISFD con

cuatro formadores. Además, de la toma de notas y del registro de lo que sucede en las clases, resulta relevante para el análisis de los sentidos que los formadores otorgan a sus prácticas escuchar lo que los docentes comentan y explican de sus decisiones cuando se encuentran en situación de enseñanza con sus estudiantes. Citamos momentos de las clases de DPL1 que registramos en un ISFD de la RE7 durante el segundo cuatrimestre del año 2017. Se trata de un grupo numeroso pero manejable de alumnos que cursan en el turno noche; la particularidad que poseen estas clases refiere a que el docente formador, Fabián, se encuentra acompañado por una ayudante de cátedra, Carla, quien es estudiante de tercer año del profesorado de Letras del mismo ISFD y que, al mismo tiempo, se desempeña como maestra en el primer ciclo de una escuela primaria estatal de la zona. Fabián delega en Carla algunas tareas en particular que describimos. Al igual que otros formadores del espacio curricular, Fabián organiza el segundo año teniendo dos temas centrales para desarrollar: en el primer cuatrimestre, literatura infantil y en el segundo, alfabetización. En la clase que referenciamos se aborda la alfabetización inicial y Fabián pide una tarea de escritura a los estudiantes para recuperar conceptos que vienen trabajando en encuentros anteriores:

Vamos tomando el diseño, página 34 a la 41. Bueno, entonces, nosotros habíamos trabajado con el nombre la semana pasada. Lo primero que quiero que repasemos, que lo van a hacer ustedes porque esto ya lo hemos visto, es recuperar dos conceptos. Por eso les pido que trabajen con el diseño y con el capítulo 1 de Kaufman porque si no tenemos claro esos dos conceptos se nos va a dificultar abordar la cuestión de la alfabetización inicial porque no vamos a saber cómo abordarlo. Necesitamos el concepto de sistema de escritura y el concepto de lenguaje escrito. Entonces tienen el diseño y el capítulo 1 de Kaufman, quiero que logren una definición de cada uno de estos conceptos. Vamos a necesitar tener esto muy claro porque vamos a comenzar a pensar en cómo escriben los chicos que no escriben convencionalmente [...] para ayudarlos en ese proceso de escritura, porque es un proceso. Más adelante, cuando trabajen con Carla, les va a mostrar ejemplos de escritura no convencionales y vamos a ver los cuadernos. Así que trabajen con estos textos y con ellos hagan una definición extensa y completa.

Es decir, durante todo el segundo cuatrimestre (mitad de agosto hasta principios de noviembre) la temática central abordada es la alfabetización inicial; para ello cuentan con dos textos de estudio: el diseño curricular y *Leer y escribir el día a día en las aulas*, de Kaufman (2007) que analizamos en el capítulo 5. Fabián insistirá a lo largo de la

clase con la idea de la escritura como proceso cognitivo y que, por lo mismo, demanda tiempo y constancia. Su identificación con el régimen de verdad que sostiene el dispositivo en ese sentido es completa y suena convincente, sus prácticas de enseñanza se ajustan declarativa, pero también efectivamente al mismo:

Esto, esto ténganlo, porque es lo que se juega en las escuelas. Esto lo necesitan para trabajar [...] Esta resistencia a la escritura es la misma resistencia que van a encontrar en las aulas, si no superan su propia resistencia a escribir, no van a conseguir que los chicos escriban nunca. Ya sabemos que escribir es difícil, es complejo, hay que revisar sobre todo hay que construir, lo que yo les estoy pidiendo es construcción, pero hay que hacerlo porque la única manera de trabajar con la escritura es escribiendo. Tengan en cuenta que no pueden enseñar a escribir si no escriben, ustedes tienen que tener actividades permanentes y sostenidas de escritura delante de los chicos porque se van a convertir en ejemplo y si los chicos no ven que ustedes leen y escriben difícilmente respondan al momento en el que le dicen que tienen que escribir [murmullo de trabajo grupal, algunos subrayan, otros conversan, parece que algunos realizan resúmenes].

El eslogan psicogenético “se aprende a leer leyendo y a escribir, escribiendo” se enuncia en las clases de este formador, pero a la vez se transforma en un programa de acción como señala Fonseca (1999, 2020) que le permite a Fabián llevar adelante una propuesta de escritura. Al ir leyendo más adelante los resúmenes que realizan los distintos grupos interviene en forma oral para hacer notar algunas incongruencias en la escritura de las que se derivan confusiones conceptuales y, de esta manera, sigue desarrollando el currículum en el sentido que pide el dispositivo. En su clase no solo se trabaja con la alfabetización según el enfoque psicogenético, sino que su posición con respecto a la escritura de los alumnos también es constructivista: se trataría de “prácticas que resultan de procesos, además” como afirmaba en la entrevista un año antes:

Alumna 2: Profe, ¿te podemos leer lo que armamos? [Fabián asiente] El sistema de escritura es el proceso que se desarrolla a lo largo de la vida. Durante el nivel inicial, se da la lectura del docente y es a partir de ella que el niño relaciona la sonoridad de las palabras y la escritura [Deja de leer y dice] Como que tenemos ahí[Fabián le dice ¿No te gusta?] Es que eso es lo que queríamos arreglar, porque nopero queríamos saber si eso era el sistema de escritura [Fabián le

pide que comience a leer de nuevo] El sistema de escritura es un proceso que se desarrolla...

Fabián: El sistema de escritura no es un proceso. El sistema de escritura es un sistema ¿qué es lo que hay dentro de ese sistema? ¿Cuáles son los elementos que están dentro de ese sistema?[Responden: las letras y un par de palabras más que no logro distinguir]. Bueno ¿se dan cuenta por dónde va la cuestión? ¿el por qué había algo que no estaba bien ahí y por qué no es un proceso? Hay un proceso de adquisición de ese sistema en todo caso [otro grupo pide leer y les da la palabra].

Alumna 3: El sistema de escritura consiste en ir descubriendo e ir apropiándose de un conjunto de elementos alfabéticos, la forma gráfica de las letras...

Fabián le pide que vuelva a leer y dice: Hay un verbo que le ponés al sistema y en realidad...a ver [alumna relee y luego él señala] No es en eso en lo que consiste el sistema de escritura, pensá que lo acabamos de decir.

La alumna asiente y lee: el sistema de escritura es un conjunto de elementos alfabéticos, la forma gráfica de las letras, su sonoridad, sus nombres y la combinación de las mismas para atribuir sentido.

Fabián: Afinadísimo. Bien

Fabián va realizando intervenciones en el sentido piagetiano del término, es decir, preguntas que les permitan a las estudiantes entrar en conflicto cognitivo para que puedan volver sobre lo escrito y reformularlo realizando así una nueva conceptualización en la escritura (“prácticas que devienen de procesos”). Estos escritos que todos los grupos deben realizar no llegarán a completarse en esta clase y Fabián requerirá entonces a los estudiantes que completen los textos para la próxima semana. En la clase siguiente, la mayoría no habrá avanzado y no podrán leer nada nuevo, lo que deriva en una larga conminación por parte de Fabián respecto del compromiso con el estudio y, nuevamente, la necesidad de escribir porque se trata de un proceso. Aun así, el tiempo de las clases, los tiempos de evaluación y otros temas a tratar no harán posible que los estudiantes entreguen o lean los escritos con la consigna completa resuelta. Varias clases después, cuando estaban realizando el parcial final de la materia, le preguntamos si respecto de la planificación ahora que estaba finalizando el año modificaría algo y responde de la siguiente manera:

Los temas son los mismos, lo que va cambiando son las modalidades, no es lo mismo a la mañana que a la noche, tiene que ver con la dinámica del grupo más que nada. Por ahí lo que tuve que ajustar fue la previsión del tiempo, por lo que demanda la escritura. Y es una cuestión que no puedo dejar pasar, que hay que abordar. Leen y escriben para responder, para dar cuenta de que saben algo.

En su misma forma de responder se delinea la compenetración que posee con el dispositivo: “leen y escriben para responder, para dar cuenta de que saben algo” son contenidos propios de prácticas del lenguaje; al mismo tiempo, señala aquello que fue notorio en relación con las tareas de escritura que demandan mucho tiempo. Entonces, volvemos a preguntarle por aquella tarea de escritura sobre el concepto de *sistema de escritura y lenguaje escrito*:

Marinés: Sí, sí, vi que trabajás siempre en taller ¿Te acordás la clase en la que tenían que escribir una definición del sistema de escritura? Con esos escritos ¿vos volviste, les pediste que te las entreguen, quedó como un ejercicio de reflexión...?

Fabián: Sí, fue un ejercicio de reflexión que íbamos a continuar, después no sé qué pasó un miércoles y..... hay cosas que vas dejando como reflexión y para que decante el proceso, forma parte del ejercicio del proceso, no es importante mirarlo como resultado, fue importante reflexionar sobre algunos escritos y ver cuál era la dificultad en lo estaban haciendo y después no me acuerdo qué pasó un miércoles...¿vos estabas no?

Marinés: Sí, me acuerdo que leyó el grupo del centro [le señalo cual] y pasaba como que confundían sistema de escritura...

Fabián: sí, con lenguaje escrito.

Marinés: Claro, yo lo que pensaba es que son confusiones que en el escrito aparecen y que son de carácter teórico y que pueden llegar a ser serios... Fue un buen ejercicio de trasponer a la propia escritura...

Fabián: Claro, y sobre todo, volver a la bibliografía...sí, la verdad que uno no vuelve todo lo que sería necesario...

El formador sostiene la posición teórica de la escritura como proceso cognitivo y la reflexión sobre el lenguaje se estaría dando, entendemos, en torno a cómo transformar un texto expositivo en una síntesis de conceptos centrales, aunque él no lo esté denominando de esa manera. Resulta relevante destacar que sostiene la importancia del proceso por sobre el resultado, posición claramente constructivista (Vaca Uribe, 2020),

y que al señalarle que esos textos inacabados podrían estar significando problemas conceptuales, indica el aporte de volver a la bibliografía. Las clases del ISFD, dos horas semanales, no alcanzan para llevar adelante la escritura de manera que pueda evaluarse todo el proceso y, es por ello que el formador plantea que lo que reformularía sería “la previsión del tiempo que demanda la escritura”. Entonces, por más que el espacio curricular de segundo año, DPL1, sea el que permite avanzar con mayor tranquilidad en las demandas de conocimiento y la forma de abordarlos propias del dispositivo, no parece ser suficiente para alcanzar con certeza las conceptualizaciones que deberían devenir del proceso de escritura. Conceptualizaciones centrales, en este caso, ya que se trata nada menos que de dos conceptos, justamente nodales de prácticas del lenguaje como son sistema de escritura y lenguaje escrito.

El desarrollo del currículum que lleva adelante Fabián, entonces, pareciera estar totalmente orientado por el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje. Sin embargo, en este espacio curricular, en forma transversal a los temas centrales indicados por el formador-alfabetización y literatura infantil-, en un taller extracurricular llevado adelante por Carla, su ayudante de cátedra, los futuros docentes estudian sistemáticamente análisis sintáctico, es decir, ese saber de la disciplina escolar que para el régimen de verdad que sostiene el dispositivo resulta inaceptable.

Mientras Fabián presentaba la consigna de escritura antes referida y los estudiantes iban ubicando los materiales de trabajo, sucede este intercambio que retomamos del registro de esa clase:

Carla: ¿Puedo retirar algunas oraciones mientras? [Fabián asiente y ella se dirige a los estudiantes] No las terminé de mirar a todas, me llevo las que tengan, lo que puedan.

Fabián se acerca para comentarme que con Carla están trabajando gramática, porque cuando van a las prácticas les piden por ejemplo que trabajen con clase de palabras. Le pregunto cómo se organiza, si toma algunas clases para trabajar esto. “En las últimas clases trabajamos con sintaxis y ya terminamos....después te voy a pasar cómo trabajamos” [En realidad, no sucedió de esta manera, pero pude observar una clase en turno mañana en la que estaban trabajando sintaxis y realicé una copia de los apuntes de las alumnas]. Le comento: “Es algo que ocurre en forma recurrente en las entrevistas, esa necesidad de reponer cierto conocimiento gramatical...”. Me dice “Incluso esta actividad de escritura es necesaria, el trabajo con la escritura académica...”. Mientras seguimos conversando, y Fabián me explica, Carla sigue trabajando y explicando cuestiones referidas a las oraciones.

Nuevamente, entonces, aparece como necesidad reponer contenidos gramaticales porque es un conocimiento que resultará necesario para los estudiantes al momento de realizar prácticas en las escuelas primarias. Pero a diferencia de cómo lo fueron comunicando otros docentes entrevistados, aquí no se efectúa una enseñanza en forma incidental de la gramática y la normativa, sino que aparece en forma sistemática: se trata de la gramática estructuralista que Fabián no justifica como necesaria para la reflexión sobre el lenguaje o para mejorar la escritura (aunque luego en los comentarios que hace de las escrituras de las alumnas señale que para eso sirve la sintaxis). Ya que se presenta desligada del tratamiento textual. En la carpeta que pudimos escanear de las alumnas de DPL1 del turno mañana hallamos que se trata de tareas de análisis sintáctico de la oración bimembre simple y compuesta, sin subordinadas. A diferencia del turno noche, el curso del turno mañana no posee ayudante de cátedra, por lo que las tareas de análisis sintáctico se desarrollan en las clases.

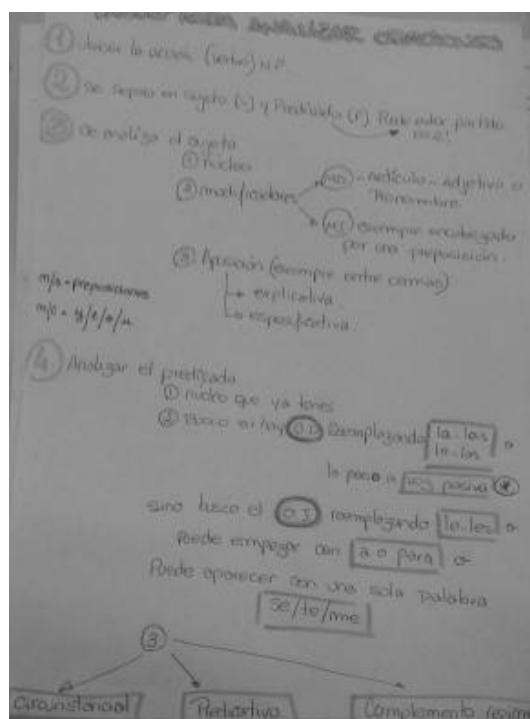


Figura 4: “Machete de gramática” según lo denominó la alumna que me permitió fotografiar sus apuntes. Se visualiza el análisis sintáctico propio de la cultura escolar (oración bimembre, modificadores de sujeto y predicado) con los pasos que el estudiante ha de seguir para poder analizar correctamente una oración (Anexo 2, pp.1043-1060).

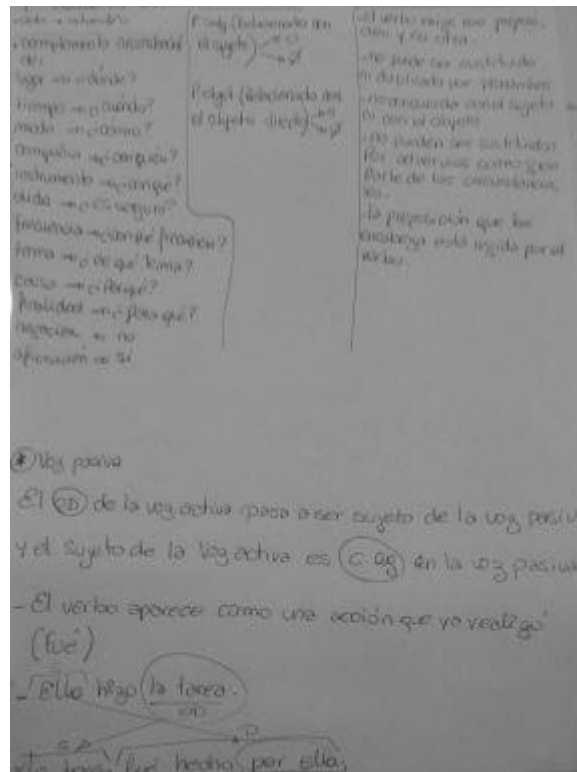


Figura 5: “Machete de gramática”: Listado de circunstanciales y preguntas de reconocimiento; formas de reconocimiento del predicativo; pasos en el análisis del objeto directo (Anexo 2, pp.1043-1060).

Resulta, entonces, sorprendente la ductilidad que posee Fabián para llevar adelante sus clases dentro del régimen de verdad del dispositivo. Así combina enfoque cognitivo para la lectura y la escritura, psicogénesis, bibliografía *ad hoc*, trabajo intenso con el diseño curricular, convicción de que los eslóganes son un programa de acción y, al mismo tiempo, dentro del mismo espacio curricular, desarrolla el currículum en un sentido totalmente opuesto. Desde su perspectiva, esto no resulta contradictorio puesto que está formando docentes que puedan hacerse cargo de las distintas demandas que recibirán llegado el momento de las escuelas primarias asociadas. El formador docente inscripto en el dispositivo de saber/poder prácticas del lenguaje necesita de cierta ductilidad o cierta disociación para poder emprender la tarea compleja de formar a un sujeto que será profesor de educación primaria en el marco de de un dispositivo de formación que desconoce o aún más, combate la disciplina lengua y literatura. Disciplina que, paradójicamente, la cultura escolar sigue sosteniendo como sistema de saberes que todavía poseen sentido y valor. Entonces, notamos con el caso de Fabián la complejidad que conlleva ser el formador que requiere el dispositivo y al mismo tiempo ser el formador que prepara a los estudiantes para el cotidiano escolar. Analizar las decisiones de los formadores en DPL1 nos permite comprender que el dispositivo de

saber/poder prácticas del lenguaje resulta por lo menos poco armonioso con las realidades escolares y que implica sostener contradicciones epistemológico-didácticas - por parte de los formadores- para poder hacer frente a las demandas del currículum como regulación oficial y de la cultura escolar como regulación laboral cotidiana.

Las tensiones que propicia DPL2, por su parte, se asemejan a las que señalamos al momento de comprender cómo significan las prácticas de enseñanza los formadores en el TALEO, en DPL1 y en AT, es decir, tensiones entre los objetivos que plantea el dispositivo para el espacio curricular, las apropiaciones disímiles de la escritura normativa por parte de los estudiantes y la demanda del espacio de la práctica y las escuelas asociadas. Así los formadores lo irán señalando cada uno a su tiempo y en relación con sus grupos específicos de alumnos y con las particularidades de los ISFD en los que se localizan.

Lorena, RE 13 se encuentra a cargo de DPL2 y AT. Este fragmento que a continuación citamos se corresponde con momentos de la clase que presenciamos en su ISFD. Empleamos muchos paréntesis y puntos suspensivos porque son enunciaciones que fue realizando a lo largo de toda la clase. En principio, nos sentamos a su lado y luego nos ubicamos detrás del aula para tener una mejor visión de conjunto y para permitir su desplazamiento a lo largo del pizarrón. Entonces, hubo momentos en los que ella se acercaba para comentarnos algunas cuestiones que consideraba relevantes y luego se alejaba para continuar con la clase. También omitimos presentar las repreguntas para que la cita no resulte excesivamente extensa:

Lorena: Y en general, si bien la materia es didáctica, abordamos algunos contenidos de gramática (...) Que difícil que se hace. Hoy por ejemplo vamos a trabajar el tema del texto, la especificación del texto (...) Ellos después trabajan y hacen las correcciones de los textos y ¿qué van a corregir? En general el diseño, el profesorado siempre es referido a didáctica. (...) A veces cuando a ellos les dan contenidos de primaria, supónete el cuento, y tienen que trabajar el cuento (...) (...) tienen que saber por ejemplo los núcleos narrativos (...) O por ejemplo hacen reescrituras. A veces no saben qué aspecto tienen que corregir ni dónde están los errores. Por ejemplo, utilizar bien los gerundios (...) Estuvimos viendo, esta parte sí la vimos bastante didáctica, alfabetización inicial, caligramas, poesías. Todo eso vemos a veces en función de la práctica (...) Siempre hacemos diferentes estrategias, a veces ellas exponen un tema, después yo les explico algo, lo hacemos en el pizarrón, entonces ellas hacen un trabajo grupal. Diferente. Hay días que hacemos eso, hay días que trabajamos directamente con la didáctica y hacemos simulacros de clases. Variamos (...) Eso pasa, no está previsto en el diseño. Por ejemplo, reglas de tildación. Simple. Son

alumnos que han salido de la secundaria, pero a veces tienen una ortografía..., no digamos mala, pero con unas falencias. Entonces, a veces tenemos que trabajar, bueno esta palabra por qué lleva tilde, y la trabajamos, siempre sobre los conflictos que se van generando (...) Trabajo sobre las reescrituras de cuentos o diferentes tipos de textos. Traen cuentos y los leemos y hacen todo un simulacro de la clase, cómo contarían el cuento, qué harían con el cuento. Ellos no tienen teoría literaria, entonces intento explicar la focalización (...) El tema de las versiones, de contar el cuento del lobo (...) Que tanto se usa. El tema de las versiones de cuentos tradicionales está muy de moda. Eso. Después trabajamos con las cajas que venían de la Dirección General de Escuelas. Analizamos todo el material. Eso me lleva por lo menos cuatro miércoles. Bueno, ahora tengo que dar una clase sobre cuentos tradicionales y ya después se me hace fin de año. Hay que apurarse bastante.(...) Por ejemplo los chicos si tuvieran que escribir o hacer una reescritura de una narración, un cuento, no lo pueden hacer ...los alumnos de primero, los alumnos de tercero sí, ya están en condiciones. Hemos hecho este año reescrituras, hemos hecho focalización de cuentos, hemos trabajado ya incluso con textos expositivos teniendo en cuenta las prácticas que tuvieron que hacer. Me tuve que adelantar, porque esa es otra. Tuve que hacer cortes, ir retrospectivo, avanzar, retroceder.

Lorena va señalando las tensiones que aparecieron también en otros espacios de la didáctica específica del profesorado, pero que en DPL2 emergen juntas: la dificultad de las escrituras de los alumnos, los saberes de la lengua escrita que no manejan y que tendrán la responsabilidad de enseñar, la ruptura de la lógica de la planificación prevista por necesidades que surgen de las demandas de las maestras co-formadoras, la enseñanza de saberes literarios que se consideran pertinentes para un docente de primaria como tipo de textos narrativos y recursos narratológicos como la focalización, la enseñanza de situaciones de escritura prototípicas del dispositivo como la renarración o situaciones de lectura (“simulacro de clase”, las llama), la reposición de contenidos de gramática y normativa (tildación, uso de gerundios). Sus clases muestran gran intensidad y un permanente estado de urgencia, de atención a las necesidades emergentes: “Porque esa es otra. Tuve que hacer cortes, ir retrospectivo (sic), avanzar, retroceder”. De conjunto, pareciera que se trata de una enseñanza caótica, porque lo que rige las prácticas de enseñanza de los formadores a cargo de DPL2 es atender a varios problemas al mismo tiempo: de saberes disciplinares, de saberes del dispositivo, de saberes de la propia alfabetización de los estudiantes, de saberes didácticos que el formador comprometido con los alumnos busca atender. Lorena va narrando los temas recurrentes que se vuelven conflictivos en DPL2: el trabajo principalmente con la didáctica, los contenidos de la disciplina escolar lengua y literatura no previstos en el

DCFDP (2008), cuestiones de narratología, las orientaciones del dispositivo en torno a qué hay que leer y qué hay que escribir (cuentos tradicionales, reescrituras). En su voz aparece cierta urgencia, cierto caos del espacio curricular que puede sintetizarse en una de las primeras enunciaciones “Qué difícil que se hace” y en la última oración: “tuve que hacer cortes, ir retrospectivo (sic), avanzar, retroceder”. La docente está atendiendo a múltiples propósitos y demandas, deseando cumplir con la prescripción, pero nuevamente tensionada por los saberes sobre la lengua escrita que los estudiantes aún no dominan, las demandas de las co-formadoras y sus convicciones acerca de cuáles son los conocimientos disciplinares y saberes didácticos mínimos que deben poder manejar: la focalización, la reescritura, la tildación, los cuentos tradicionales.

La multiplicidad de temas a abordar en DPL2 y la escasez de tiempo para hacerlo se puede apreciar observando el libro de temas de Lorena tal como lo muestra la figura 6: en dos horas de clase los días martes, es decir, una vez por semana, abordó desde el 6 de abril hasta el 8 de septiembre la estructura y forma de organizar la enseñanza según el DCP 2007 (6 hs.); organización de secuencia didáctica (2 hs.); tipología textual (1 h.); alfabetización inicial (4 hs.); poesía (1 h.); proyecto de biblioteca (4 hs.); lectura y explicación de bibliografía Leer y escribir... (2 hs.); qué es un proyecto institucional (1 h.); relación entre procesos de lectura y escritura (2 hs.); texto, discurso, coherencia y cohesión (1 h.); clases gramaticales (1 h.); nominalización (1 h.). Las horas restantes de clases se distribuyeron entre la participación en una jornada de lectura (2 hs.); parcial (2 hs.) y acto escolar (2 hs.).

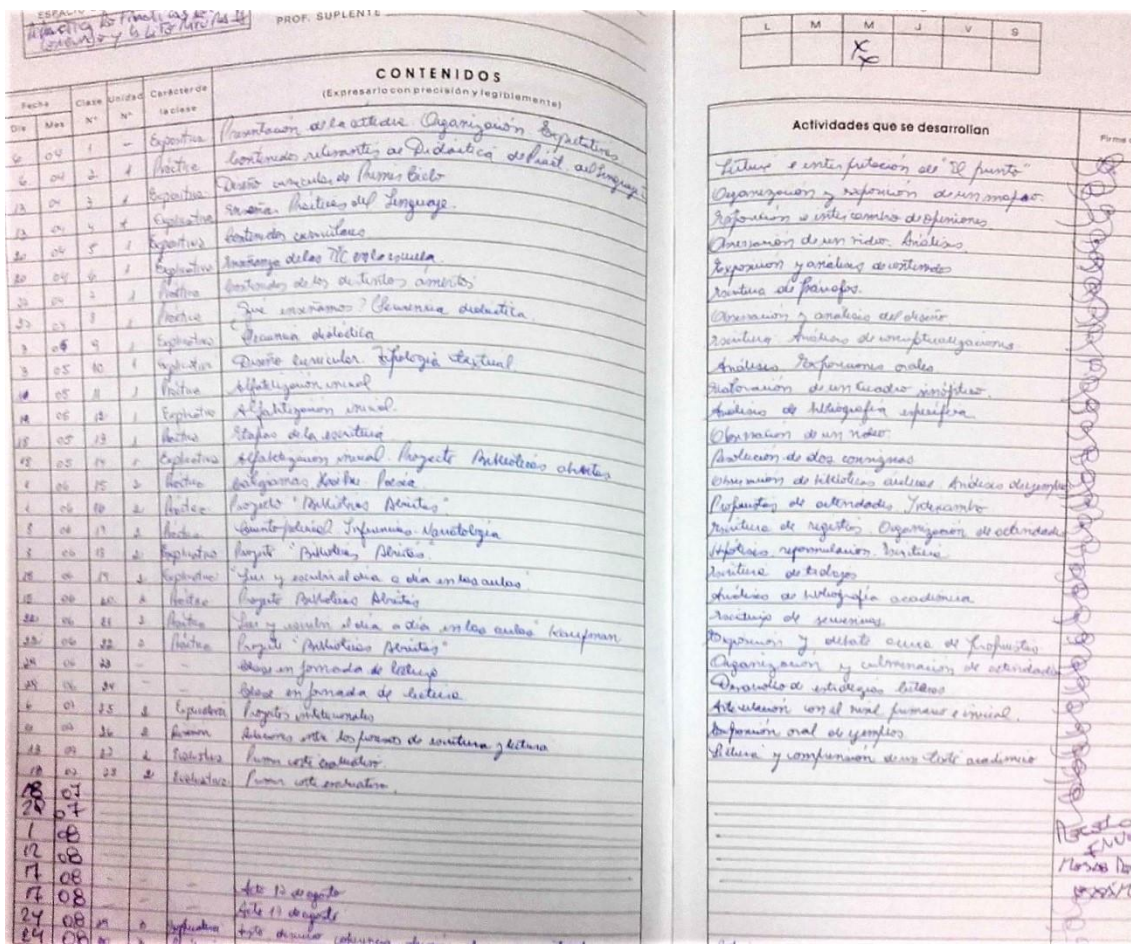


Figura 6: Foto de libro de temas de Lorena correspondiente a DPL2 (Anexo 2, pp. 1064-1065).

A su vez, como reconoce la insuficiencia del espacio curricular para dar abasto a esas necesidades formativas de los estudiantes, y ante nuestra pregunta de cómo logra sortear ese inconveniente, nos explica:

Yo siempre les digo que es como formarnos en rutinas de información, es una rutina que ellos, uno hace un entrenamiento, como que están adiestrados digamos. Que cada vez que ante un conflicto así, ellos tienen que ir a libros universitarios, libros terciarios o a didáctica y no a Wikipedia (...) Pero siempre yo digo, vayan a la formación, al profesional o directamente busquen en el texto porque ellos tienen que tener guías didácticas, yo les hago comprar guías didácticas. Y leemos de, en este caso no, pero ahora por ejemplo ahora que estamos leyendo ese [señala *El día a día en las aulas* de Kaufman] leemos todo el libro, todos los capítulos. Leemos bibliografías enteras, no por capítulos.(...)

El reaseguro que Lorena se genera en su trabajo para sortear el malestar docente que le produce no poder ofrecer todo lo que considera necesario que sus alumnos sepan es formarlos en “rutinas de información”, es decir, que sus estudiantes desarrollen competencias del estilo “aprender a aprender” para que puedan una vez egresados resolver las urgencias de la práctica con recursos que posean cierto grado de rigurosidad y, en ese sentido, en sus clases prioriza la lectura de libros didácticos completos. Esta es una característica singular de esta formadora que no encontramos en otros entrevistados, de manera explícita al menos. Entendemos que se vincula con una particularidad que ya señalamos al exponer sobre la formación de los formadores: al no existir circuitos específicos de capacitación destinados a docentes de nivel terciario, la búsqueda bibliográfica significa para Lorena, y también ya dijimos para Diana, una especie de autoformación permanente y es este saber experiencial el que desea que sus estudiantes logren incorporar.

Regina de RE10 tiene a su cargo en DPL2 a recursantes, es decir, estudiantes que no han aprobado el espacio curricular en su momento o que han dejado vencer la regularidad y que retoman el estudio a la hora de desear recibirse y realizar las prácticas. Al consultarla sobre qué cuestiones considera que son innegociables para aprobar el espacio curricular, responde:

Negociar...como el diseño es prescriptivo, vos tenés que dar la didáctica de todas las macro habilidades. Tenés que dar la didáctica de la lectura, la didáctica de la escritura. O sea, si bien, a lo mejor no da con una amplitud bibliográfica, básicamente tienen que saber cómo se trabaja la escritura en la primaria. Saber que hay que planificar, que hay que dar consignas, que hay que revisar. Eso es básico. Aunque lo lean por un autor. En otro momento vos harías leer tres autores, distintas consignas, jugar en el aula. Yo en alguna época llevaba todos los libros, ellas los miraban, hacían las consignas, después les comentaban a los compañeros que consideraciones habían tomado. Eso prácticamente hoy es imposible. Pero por lo menos les doy los conceptos básicos de la didáctica de la lectura, de la escritura y de la oralidad. Y de la ortografía y la gramática. Eso es lo que hacemos. Por ahí, lo que yo hago es acotar la bibliografía obligatoria. Mantener los temas básicos pero con menos bibliografía. Y por ahí con menos espacio y discusión, pero no te permite tanto. Y después que entiendan un poco el diseño curricular con el que ellos van a tener que trabajar. Porque si la maestra en ejercicio está perdida con el diseño de Prácticas del Lenguaje, las estudiantes mucho más. Aparte vos les decís: "Ustedes tienen que dar Práctica del Lenguaje. Leer con otro corpus" y van a la escuela y la maestra les da palabras agudas. Entonces ahí tenés que empezar a decir: “Bueno, ¿desde dónde puedo dar las agudas? ¿Cómo hago para que el chico reflexione sobre las agudas?” Te encontrás en un conflicto permanente. Que en realidad el diseño no se está utilizando tal como está escrito y entonces también vos a la alumna tratás de

enseñarle eso y va a la escuela y se encuentra con que le mandan otras cosas. Entonces todo es conflictivo.

Regina es una de las pocas docentes entrevistadas con larga trayectoria en el sistema formador, ya lo hemos dicho, es egresada como maestra con el plan del año 1972 y ejerce como docente en el mismo ISFD del que egresó desde el año 1989. Asimismo, tiene la experiencia de haber sido formadora en las reformas educativas de las últimas décadas; esta característica permite que siempre en sus palabras aparezca alguna referencia mínima a otros momentos de la historia reciente de la formación de maestros para presentar contrastes con sus prácticas de enseñanza actuales en el nivel superior: *antes* podía ofrecer más de una bibliografía por tema, también lograba que trabajaran en clase con diversos materiales didácticos, experimentaran con ellos, decidieran cuál era más adecuado y pudieran argumentar esas elecciones, *ahora* eso no es posible y, entonces, busca que conozcan las cuestiones indispensables “aunque sea por un autor”. Resulta interesante observar cómo conceptualiza las prácticas del lenguaje, las llama “didáctica de las cuatro macrohabilidades”, forma de enunciar la lectura, la escritura, la oralidad y la escucha propia de los CBC (1995), es decir, que conceptualiza a las prácticas del lenguaje como *la lengua en uso* del enfoque comunicativo, no como otra perspectiva.

Regina vuelve a señalar tensiones propias del encuentro del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje con la cultura y la disciplina escolar: los estudiantes tienen que saber el diseño curricular porque es prescriptivo, pero al mismo tiempo tienen que saber que esa prescriptividad no se ajusta perfectamente al cotidiano escolar. En DPL2 los estudiantes estarían al mismo tiempo profundizando el estudio del DCP (2007) y aprendiendo a relativizarlo. Es decir, es en este espacio curricular donde con ayuda del formador de la didáctica específica los futuros docentes de educación primaria aprenden a negociar entre la política educativa y el cotidiano escolar: “Entonces, todo es conflictivo”. Más adelante en la conversación ahonda más en esta conflictividad entre regulaciones:

En tercero hacen prácticas esporádicas en el primer cuatrimestre y una secuencia en el segundo. Pero ¿qué pasa? Van a la escuela y dicen que den cuento y ellas todavía no vieron cómo se enseña el cuento (...) Entonces seguís teniendo dificultades que a veces parece un bombero apagando incendios, que no estabas

en Didáctica de la Literatura, pero como todas tienen que dar cuenta, listo, parás y das la Didáctica de la literatura. Pero es muy sobre la marcha. No hay un tiempo de procesamiento, no hay un tiempo de ensayo, de puesta a prueba. Yo les digo: "Bueno, vayan y miren cómo dan clase las maestras y cuéntenme y entonces vamos a trabajar con eso. Pero te dicen: "No, no pudimos ver una clase de Prácticas del Lenguaje todavía", porque las mandan cualquier día, cualquier horario, ese día hay Plástica. Es bastante complicado el acompañamiento, bastante complicado.

La urgencia en DPL 2 que se vislumbra en las palabras de Lorena es muy clara en las de Regina porque enuncia una serie de frases que no dejan lugar a dudas respecto de la tensión en la que se encuentra el formador: "parecés un bombero apagando incendios", "es sobre la marcha", "no hay un tiempo de procesamiento". En relación con las demandas de las escuelas asociadas y las respuestas que deben dar a las estudiantes; suma, además, al conflicto general, la imposibilidad de conocer el perfil de la maestra co-formadora, porque no siempre las observaciones coinciden con la didáctica del área y eso dificulta la anticipación de posibles resoluciones didácticas.

En el mismo sentido, otros formadores también plantean estas tensiones entre los saberes de la disciplina escolar, los saberes del dispositivo y la negociación entre ambos. Citamos sólo un ejemplo más, Fabián de RE 7 dice en la entrevista realizada en su domicilio un año antes de compartir las clases en el ISFD que trajimos antes:

Fabián: Lo que sí creo que en el profesorado, hablando por ahí de estas cosas que uno hace y ve que hay algo que falta, previamente. La materia se llama didáctica y falta todo un conocimiento sobre el sistema.

Marinés: ¿Sobre el sistema de la lengua decís?

Fabián: Claro. Porque complicado es enseñar algo que requiere un conocimiento previo y en dos horas no lo podés dar. Entonces, hay que hacer todo un trabajo de selección de contenido y de sistematización que tiene que estar puesto en función de la práctica también que es la práctica de dar clase, por otro lado para poder trabajar con las dos cosas. El nombre es como un montón de cosas para trabajar en didáctica pero si tuviéramos los conocimientos de la especificidad. Esto pasa en todas las didácticas del profesorado. Y lo vamos construyendo. Vamos viendo qué cosas son necesarias a medida que avanzamos en diferentes temas. Cuando trabajas con literatura, aprovechas y enseñas los tiempos de la narración, qué sé yo, y como va surgiendo en la necesidad. Y en el tercer año, que es la Didáctica II, aparece, que a mí me gusta trabajar una especie de clínica, de ateneo, a partir de las observaciones y de las prácticas que están haciendo los alumnos. Y problematizar lo que ven en el aula y lo que tienen que hacer (...) Porque por ejemplo te sigue pasando que vienen los chicos y te dice: "La maestra me dio

para trabajar el adjetivo." Así de la nada. Y bueno, encontrar entre todos una razón de ser para enseñar el adjetivo, en qué contexto y muchas veces la práctica la ponen ellos porque la maestra no plantea la práctica, plantea la cuestión gramatical nada más (...) Porque están en medio del sándwich porque ellos tienen que además dar las clases para que un profesor les ponga nota, pero a su vez tienen que dar clase en un lugar que les está siendo cedido por un docente que tiene una práctica, que además va a ser la práctica que continuará luego que ellos se vayan. Así que tienen que negociar y esta negociación la trabajamos también, por lo menos en la Didáctica que doy yo porque forma parte del quehacer que ellos tienen que contar.

Nuevamente, el formador señala, también con rodeos discursivos, el desconocimiento de los alumnos de los saberes de la disciplina escolar que deberían dominar para poder luego emplear y aprovechar las orientaciones didácticas del dispositivo. Fabián señala cómo va resolviendo la enseñanza de algunos temas centrales en el escaso tiempo que poseen las didácticas específicas para su dictado, con la necesidad a la vez de que sea "significativo", es decir, que no se enseñe por fuera de alguna situación de lectura y escritura: "Cuando trabajas con literatura, aprovechas y enseñas los tiempos de la narración, qué sé yo, y como va surgiendo en la necesidad". En relación con las demandas de las escuelas asociadas señala la necesaria articulación entre la formación y la cotidianeidad escolar: "y esa negociación la trabajamos también".

Así, entonces, DPL1 y DPL2 son espacios curriculares que se encuentran interrelacionados por la lógica espiralada del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje; para que esta lógica pueda traducirse al trabajo docente en las condiciones laborales e institucionales en que es desarrollado, los formadores se organizan distribuyendo los contenidos de prácticas del lenguaje entre ambos espacios. La resolución más compartida parece ser la de asignar el Primer o el Segundo Ciclo de educación primaria a los niveles 1 o 2 de la didáctica. Aunque también se encuentran acuerdos institucionales como los de Regina en el ISFD de RE10, de la misma manera que Daniela y Viviana en la RE7: reponer conocimientos de la disciplina escolar en un nivel y dedicar el otro a la didáctica de las prácticas del lenguaje. Las tensiones son frecuentes en DPL 2, ya que los entrevistados no logran desarrollar los temas de sus proyectos que consideran necesarios, porque los estudiantes deben realizar en el mismo año observaciones y prácticas, que se vuelven una demanda para el formador quien, comprometido con sus alumnos y con los de primaria, no puede o no quiere desconocer

esa necesidad imperiosa de enseñar aquello que los estudiantes desconocen. Pareciera, siendo así, que la omnipresencia del DCP (2007) no logra conformar del todo un sujeto del dispositivo para la educación primaria porque la cultura escolar encuentra sentido y valor a contenidos que el diseño discute y niega. En consecuencia, los formadores desarrollan el currículum en un sentido no previsto en absoluto: enseñan a negociar entre las prescripciones y las prácticas efectivas de enseñanza que tienen lugar en el cotidiano escolar. Los formadores significan su tarea como insatisfactoria por las múltiples dificultades que deben sortear sin tener la certeza de estar tomando las mejores decisiones en su trabajo y tramitando también las angustias, inseguridades y conflictos de los estudiantes. De esta manera podemos hipotetizar que DPL2 produce malestar docente²⁰¹ si consideramos que el núcleo del trabajo de los formadores es la enseñanza de los saberes pedagógicos y docentes que se encuentran en tensión continua en el tercer año del profesorado de educación primaria en la provincia de Buenos Aires.

²⁰¹ Es en este efecto particular en el que podemos vislumbrar la pertenencia del dispositivo a la dinámica establecida por el neoliberalismo, más allá de las intenciones de quienes con su expertise trabajaron para que la articulación sea posible. Señala Jorge Alemán en una entrevista publicada por CLACSO que *“El neoliberalismo es la primera formación histórica que trata de tocar la propia constitución del sujeto y que ha colonizado ese territorio del sujeto; lo ha colonizado de una manera histórica, instalando al sujeto en un lugar que está siempre más allá de sus posibilidades y todo el tiempo confrontándose con lo que no puede. Hay una larga línea, una secuencia, podríamos decir, que une las reflexiones de Gramsci, Althusser, de un modo específico las de Foucault, en tanto estos pensadores han intentado mostrar cómo el poder se invisibiliza, cómo no se reduce sólo a la coerción, cómo no se puede solamente pensar desde una lógica puramente represiva, sino que resulta imprescindible pensar al poder como productivo, como biopolítico, como productor de subjetividades”* (Alemán en Blanco y Sánchez, 2015, p. 166, el destacado es nuestro). Esta continua confrontación con lo que no pueden y con lo que los estudiantes no podrán constituye una convergencia ineludible en las voces de los formadores, más allá de sus esfuerzos por torcer ese aparente designio de frustración en el trabajo docente.

CAPÍTULO 8

Estar en el régimen de verdad: antecedentes, control discursivo y posición docente

Una de las cuestiones centrales del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje es su omnipresencia en el sistema educativo desde el año 2007 de manera formal a partir de la implementación de DCP; luego se irán sumando otros diseños curriculares que poseerán espacios configurados bajo su mismo régimen de verdad. A esto se suma como parte de la red que conforma el dispositivo los cursos de capacitación oficial que llevan adelante los Equipos Técnicos Regionales (ETR) y que orientan respecto de la didáctica de las prácticas del lenguaje a partir del análisis y la propuesta de implementación de secuencias didácticas elaboradas por el Equipo Técnico Central. Estos cursos ofrecidos por la Dirección de Capacitación, dependiente de la Dirección de Educación Superior en todo el territorio de la provincia de Buenos Aires fueron en concreto el reemplazo de la Red de Formación Continua que se desarrolló durante la Ley Federal de Educación. A diferencia de aquella, los capacitadores fueron seleccionados a partir de un llamado a concurso durante el año 2006 en cada región educativa para los niveles inicial, primario y secundario de todas las didácticas específicas y también generalistas (Resolución N°3756/06). En el capítulo 7 desarrollamos las tensiones centrales que produce en el trabajo docente de los formadores la discontinuidad entre los contenidos previstos por el dispositivo y los de la disciplina escolar lengua y literatura y, en ese sentido, resulta curioso cómo un enfoque didáctico tan disruptivo pudo instalarse con fuerza en el territorio provincial, particularmente en la formación docente. El diseño de formación docente para la educación primaria vigente antes de la implementación del dispositivo fue aprobado por Resolución N° 4508/97²⁰² y es al que suelen referir los entrevistados cuando indican que ingresaron al sistema antes de la implementación del DCFDP (2007). Se trata del Profesorado para Primer y Segundo Ciclo de la Educación General Básica (EGB), estructurado en tres años de estudio y en el que las materias del área se denominaban Lengua y Literatura y su enseñanza: en el nivel 1 los contenidos se encontraban vinculados al enfoque comunicativo, al textualismo y al enfoque cognitivo de la lectura

²⁰² Esta resolución cuenta además con una serie de documentos modificatorios: Resolución N° 3100/98, Resolución N° 13271/99, Resolución N° 5118/02 y Resolución N° 4664/03. El diseño curricular completo se encuentra disponible en <https://normas.gba.gob.ar/documentos/xpzpoWFP.pdf> [Última consulta: 15/02/2020].

y la escritura; se incluían conocimientos propios de la disciplina escolar lengua y literatura como narradores, géneros y análisis morfológico, como así también la centralidad de los cuentos tradicionales; sólo en este nivel se propone el conocimiento del “diseño curricular del nivel implicado” (DCFDG, 1999, P.20). En el nivel 2 se introduce la alfabetización inicial orientada por la psicogénesis, aunque sin nombrarla directamente (“La escritura. Sistema de representación. Niveles de conceptualización del sistema de escritura), se profundiza el cognitivismo textualista con el estudio de las propiedades de los textos, se indica claramente contenidos gramaticales en sus niveles sintáctico, morfológico y normativos, se introduce la sistematización de estos aspectos a partir de actividades de “uso, comprensión y producción de textos”, se profundiza en “El lenguaje de la ficción” introduciendo como contenidos géneros y subgéneros literarios y sus formas estilísticas, lectura y selección de textos; se introduce como contenidos los géneros propios de los medios masivos de comunicación y se comienza a enseñar estrategias didácticas (“Propuesta docente para EGB 1 y 2: criterios de selección y secuenciación de contenidos. Estrategias de enseñanza. Intervenciones docentes”) que se detalla en el nivel 3, enteramente dedicado a acompañar la residencia (DCFDG, 1999, pp.23-24). Entonces, cuando los entrevistados refieren que en DCFDP (2007) “no hay contenidos, todo es didáctica” están confrontando el dispositivo con este modelo curricular que proponía en primer y segundo año un estudio de distintos saberes de la disciplina escolar y la didáctica se encontraba más fuertemente vinculada al último tramo del segundo año y a todo el tercero, que se realizaba a la par de las prácticas en el nivel de destino.

Los formadores enuncian sus experiencias de inicio en el nivel terciario de distintas maneras, pero dando cuenta de cierta presencia en la transición entre la formación docente diseñada durante la LFE (1993), la LEN (2006) y la provincial de Educación (2007). Así, Ana de RE 4 señala:

La primera vez que concursé fue para una suplencia corta en 2006 pero en 2008 concursé ya para el tercer año de lo que era en ese momento profesora en educación primaria, pero de tres años. Empecé con lengua y su enseñanza 3, luego con lengua y su enseñanza 2, luego en el nivel inicial en el 2009, con las mismas materias, y en 2010 o 2011, el taller de literatura infantil. Cuando hubo un cambio curricular, se empezaron a armar los cuartos años, se empezó a hacer el plan de cambio de plan, entonces segundo pasó a hacer didáctica de prácticas del lenguaje y la literatura de segundo año, didáctica de prácticas del lenguaje y la literatura 2 en tercer año y al año siguiente el Ateneo.

Andrea de RE 9 ingresó como docente al profesorado en el año 2005 y estuvo a cargo de materias que luego cambiaron de nombre y contenidos con la reforma:

Andrea: “Lengua y su enseñanza” me la transformaron en “Didácticas de las prácticas del lenguaje 2”. Después más adelante cuando empezaron a funcionar los cuartos, concursé para los Ateneos, y Taller de literatura infantil en inicial.

Marinés: ¿Vos ahora estás a cargo de esos mismos espacios?

Andrea: Sigo con los mismos

Regina de RE 10 relata su experiencia con los cambios en el sistema formador dentro de un lapso mayor de tiempo:

Regina: Claro, tenés razón. Jubilaron de oficio en el año 1989 a muchos profesores. Y ahí fue que yo tomé algunas horas, otras las tomaron otros profesores que estaban en ese instituto y demás. Hay una diferencia notoria de qué se enseñaba en ese momento, a pesar de que eran dos años, y qué se enseña hoy que son cuatro años. Nosotros enseñábamos Lengua en primero. Enseñábamos todo lo que tiene que ver con la lingüística, la lengua, la gramática descriptiva, analizar oraciones, todo eso. Enseñábamos los fundamentos de la lengua descriptiva en primero y en segundo enseñabas didáctica (...) les enseñabas cómo se hace una clase de lectura, una clase de escritura, una clase de alfabetización, etc. Y con esa formación de dos años las alumnas hacían sus prácticas y su residencia que la hacían en el segundo cuatrimestre de segundo año. Las que habían aprobado todas las materias de primero hacían prácticas y el año siguiente podían hacer la residencia. ¿Qué pasaba? Las alumnas sabían leer y sabían escribir cuando ingresaban al terciario. Es decir, no tenías que explicarles tildación. Entonces vos les explicabas cosas más complejas de la lengua porque ellas ya tenían una base (...) ¿Entonces qué empezó a pasar con el correr de los años? Que cada vez las chicas empezaron a ingresar con mayores dificultades ellas en el manejo de la oralidad, en el manejo de la escritura, en la lectura. Entonces es como que los contenidos empezaron cada vez a ser diferentes y a ser más tipo secundario, más tipo culminación de secundario que un terciario. Entonces en el momento de dejar de lado, ¿qué dejabas? La especialización. Digamos dejabas lo esencial. Dejabas de hablar de lengua por ejemplo y lengua y habla y signo lingüístico. Prácticamente todo eso desaparecía porque las dudas que ellos tenían eran dudas mucho más básicas (...) Normativas y de expresión. Había muchos problemas también con la oralidad, con esto de tomar la palabra, poder pararse frente a los compañeros, poder exponer un determinado tema.

Marinés: ¿Y vos eso a partir de cuándo lo empezaste a notar?

Regina: Yo pienso que en la década de los 90 ya esto se empezó a notar. 95, 98 ya se empezó a notar mucho esto por eso después viene el cambio curricular. Bueno, no sé si viene por eso o por qué pero se modifica otra vez el diseño curricular, se extiende la carrera. Primero a tres años y después a cuatro. Con los tres años se suponía que íbamos a lograr de alguna manera complementar eso. Lengua I, Lengua II, Didáctica. Entonces era como que dabas los fundamentos lingüísticos en primero y en segundo y tercero dabas Didáctica. Y en tercero

sobre todo apoyabas a las chicas en las prácticas y en la residencia. Igual seguían con dificultades, cada vez más notorias, cada vez nuestra forma de enseñar tenía que variar mucho más, sobre todo a los contenidos, no cuanto a vos cómo dabas clase, sino que contenidos enseñar. Te lleva mucho más tiempo que ellas adquirieran lo disciplinar que poderles enseñar cómo enseñar.

Regina comenta los cambios que nota en un período más extendido: ingresa por designación directa a finales de la década de los '80, primero trabajando *ad honorem*, luego realiza suplencias hasta que finalmente tiene sus propias cátedras. Así, explica cómo se van configurando los cambios en la estructura del sistema formador para la educación primaria, de dos a cuatro años e hipotetiza como causa el nuevo el perfil de los ingresantes en cuanto al no dominio de los saberes de la disciplina escolar. Dichos cambios implicaron modificaciones en los temas a abordar en la didáctica específica: narra cómo paulatinamente deja de enseñar algunos saberes teóricos específicos, deja de lado bibliografías que comienzan a resultar complejas y orienta la enseñanza hacia “contenidos básicos”²⁰³ de normativa y expresión. Nuevamente se vuelve a configurar el *antes* y el *ahora* en su discurso, sólo que en esta ocasión Regina puede fechar y arriesgar interpretaciones acerca de la relación entre reformas educativas y saberes de la disciplina escolar: es la única formadora que vincula las acciones de la política pública con necesidades del sistema educativo y, por ello, los sentidos que le otorga a los cambios curriculares refieren a las lógicas de su saber experiencial porque entiende que la sucesiva extensión de años en los planes de estudio del profesorado se debe a que el sistema desea reparar los “saberes básicos” que los ingresantes dejan de presentar hacia la década del '90. Esta periodización tiene puntos concordantes con las señaladas por Fátima (RE 15) y Magdalena (RE 19).

De las tres docentes citadas que se desempeñaron en los ISFD en años anteriores a la implementación del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje, es Andrea quien nos ofrece informaciones sobre cómo fue posible la puesta en marcha -con relativo éxito- de este nuevo régimen de verdad para la formación docente.

²⁰³ Esta denominación otorgada a la selección de contenidos históricos de la disciplina escolar lengua y literatura fue enunciada por primera vez por Sergio de RE 25; sin embargo, otros formadores como Magdalena de RE 22 también lo emplean o, en el caso de Regina que estamos analizando emplea sentidos parecidos al referirse a los conocimientos que requieren estos nuevos estudiantes en el profesorado: “Dejabas de hablar de lengua por ejemplo y lengua y habla y signo lingüístico. Prácticamente todo eso desaparecía porque *las dudas que ellos tenían eran dudas mucho más básicas (...)* Normativas y de expresión” (El destacado es nuestro). Por ello, mantenemos esta primera denominación “contenidos básicos” para simplificar la lectura y retomar esta categoría que los formadores emplean para referirse a los contenidos propios de la disciplina escolar lengua y literatura.

Marinés: Me decías que cerca del año 2005 concursaste y accediste a esas cátedras. Después cuando vino el nuevo diseño yo sé que hubo como unas capacitaciones para profesores de instituto que se hicieron en La Plata. ¿A vos te tocó ir?

Andrea: No, no me tocó ir esa vez. Ahí yo ya estaba trabajando en la dirección de capacitación, estábamos con los postítulos. Me acuerdo que antes de tener el nuevo diseño, el nuestro del superior, trabajábamos en alfabetización con el diseño de CABA²⁰⁴, entonces todo lo que veían en el postítulo que teníamos nuestras propias capacitaciones también lo trabajaba con las maestras en el postítulo y con las estudiantes en el profesorado (...) Todo lo que se estaba trabajando en CABA después se llevó a la Provincia y ya estaba todo más o menos, como decís vos, el terreno fértil para eso (...) El postítulo se trabajaba con la bibliografía de CABA. O sea, los diseños curriculares de CABA eran parte de la bibliografía de los postítulos, por eso creo eso allanó bastante el camino. Y muchísima gente hizo el postítulo.

Marinés: Yo me acuerdo que trabajaba en una escuela acá en Zagala, que es la escuela de mis amores y de mis dolores. Y tenía la preceptora que estaba haciendo el postítulo en el año 2004 o 2005. Ella me hablaba de eso de escribir a través del maestro, todas esas cuestiones que después quedaron en el diseño. Son más de 10 años de esa reforma.

Andrea: Resultó muy novedoso para los docentes entonces es como que se aceptó fácilmente, me parece que después con el tiempo cuando empezaron a ver que el diseño curricular tenía tantos puntos que no podían resolverse, ahí es como que se empezó a pensar de otra manera.

El diseño curricular para Primer y Segundo Ciclo de la EGB y el diseño curricular para la formación docente durante la LFE (1993) introdujeron el enfoque comunicativo integrado por el textualismo cognitivista y la concepción de que la lengua a enseñarse era *la lengua en uso en situaciones comunicativas* (Cuesta, 2019); sin embargo, la gramática descriptiva y la normativa convivían en esas prescripciones, aunque desplazadas del centro de análisis en favor del posicionamiento del texto. La confluencia de teorías lingüísticas de distinto origen produjo un abigarramiento de contenidos teóricos de enseñanza que conllevó en la práctica a cierto corrimiento de la cuestión didáctica como, se observa en los contenidos antes reseñados. La misma organización de los espacios curriculares de la formación docente da cuenta de una mirada tecnicista y aplicacionista de los saberes de la disciplina escolar, muy cercana a lo que se conoce como *lingüística aplicada*. Así, entonces, el enfoque comunicativo

²⁰⁴ Se refiere a: Lerner, Delia; Castedo, Mirta; Cuter, Ma. Elena; Lobello, Silvia; Torres, Mirta, et al (2004): Diseño Curricular para el Primer Ciclo de la Escuela Primaria /Educación General Básica. Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula. Recuperado de <https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/dep1.pdf> [Última consulta: 23/02/2020, 13 hs.]

desplazó a la enseñanza de la gramática y la normativa, pero no logró instalar como organización de la enseñanza, justamente, *las situaciones de lectura y escritura*, aunque estuvieran presentes en la letra de la regulación. Serán estas situaciones de lectura y escritura las que se priorizarán en el dispositivo, en tanto que se considera que ese tipo de organización didáctica podrá propiciar *la experiencia de las prácticas del lenguaje* entendidas como un reflejo escolar de *las prácticas sociales de referencia*, en situaciones generadas en el aula que permitan la inmersión de los niños en la *cultura letrada* para que ejerzan *los quehaceres del lector y del escritor*. Este giro didáctico es el centro del dispositivo de saber/poder prácticas del lenguaje y representó como señala Andrea un cambio que fue bienvenido en los momentos previos a su despliegue. La acción de formación continua en la que participó Andrea como capacitadora representa un punto de inflexión en la educación primaria y la formación docente, ya que se realizó en todo el territorio provincial abarcando un gran número de docentes de educación inicial, primaria y maestros recuperadores, pertenecientes al área de Psicología. Esta acción formativa masiva, que tenía como base los desarrollos curriculares y didácticos de CABA preparó el terreno e hizo posible la aceptación de la renovación curricular que operaba un cambio rotundo en el objeto de enseñanza, esto es, el cambio de enseñanza de la lengua y la literatura por las prácticas del lenguaje.

El Postítulo de Actualización Académica²⁰⁵ “Lectura y Escritura en la Alfabetización Inicial” se dictó en la provincia de Buenos Aires durante los años 2004-2006²⁰⁶. Constaba de cuatro tramos: el dictado del Tramo I estuvo a cargo de las direcciones de Educación Inicial y Primaria. A partir del año 2005, el dictado de los Tramos II, III y IV del postítulo dependió de la Dirección de Capacitación bajo la responsabilidad del Equipo de Alfabetización Inicial²⁰⁷, en el marco de los programas

²⁰⁵ Los diversos posgrados aceptados como bonificantes de títulos para el ingreso tanto al sistema de capacitación como en la formación docente de grado se denominan de “Actualización Académica”, “Especialización”, “Maestría” y “Doctorado”. Se distinguen de esta manera los posgrados otorgados por el sistema educativo (postítulo, actualización académica) de los posgrados universitarios (Especialización, Maestría, Doctorado) que son diferentes respecto de la regulación académica y su validación, más allá de que algunos postítulos se denominen “Especialización Superior”.

²⁰⁶ El mencionado postítulo se inscribía en un plan general de mejora de la enseñanza llevado adelante por la Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa a cargo de la Lic. Verónica Piovani y que incluía una serie de 5 programas de formación continua gratuita y con puntaje destinados a diferentes perfiles del sistema educativo. Así, pretendía abarcar un universo de 98.000 docentes durante el año 2006. Información recuperada de: <http://servicios.abc.gov.ar/docentes/capacitaciondocente/plan98/#3> [Última consulta: 18/02/2020].

²⁰⁷ Equipo coordinado por Mirta Castedo y Claudia Molinari e integrado por Liliana Alegre, Adriana Corral Regina Usandizaga, Josefina Lance Adriana Bello, Romina Bozzano, Gabriela Hoz Aldana López,

provinciales de la DGCyE (Resolución 3594/06). Fue claramente un antecedente del DCP (2007) y el posterior DCFDP (2008), pues los tramos formativos coinciden con las orientaciones propias del diseño curricular: los niños dictan al maestro, escriben por sí mismos, escuchan leer y leen por sí mismos. Para el dictado del postítulo, en el mismo período, se organizaron encuentros de capacitación para capacitadores (Resolución 4082/06) que son llamados CapdeCap (Capacitación de Capacitadores). Según el informe final elaborado por el mismo equipo y tomando en consideración el universo de docentes participantes entre capacitadores y docentes de inicial y de primaria, el impacto de este antecedente del dispositivo es realmente importante:

En los encuentros de CapdeCap se formaron 92 capacitadores, que desarrollaron actividades en casi la totalidad de los distritos bonaerenses. En los encuentros de Capdoc²⁰⁸ se conformaron grupos según el nivel de enseñanza en el que se desempeñaban los maestros – grupos de Educación Inicial, de Educación Primaria- o bien grupos integrados por docentes de ambos niveles educativos. Como resultado del proceso formativo se postularon 4.648 docentes: 1274 de Educación Inicial, 3362 de Educación Primaria y 12 maestros recuperadores de Psicología (Informe Final, p.5).

La evaluación del impacto del postítulo se llevó adelante con la puesta en circulación de una serie de instrumentos de recogida de datos que se detallan en el informe, tales como encuestas a capacitadores y docentes, relevamiento de trabajos en 16 grupos monitoreados, informe de directores de CIE y de capacitadores (Informe final, p.12). Los docentes capacitados realizaron una ponderación de la bibliografía, de la que el informe destaca:

Es importante señalar que se cuenta con la lista de los materiales de lectura que más impactaron en los docentes, donde no sólo se encuentran materiales de divulgación sino también textos académicos propiamente dichos, es decir, de mayor complejidad expositiva. Los diseños y documentos de desarrollo curricular de la Ciudad de Buenos Aires y la serie propuesta para el aula, del Ministerio de Educación de la Nación, encabezan la lista de preferencias (Informe final, p.62).

Inés Sancha Silvia Navarro, Sara Bosoer. Se trata del documento titulado “Postítulo de Formación Académica – Informe Final 2005 - 2007” realizado por el Equipo de Alfabetización. Recuperado de http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/acciones/postitulos/postitulo_anexo.pdf [15/02/2020].

²⁰⁸ Se denominaron de esa manera los encuentros de capacitación docente de cada uno de los tramos. Los CapdeCap estaban a cargo del Equipo de Alfabetización y los CapDoc a cargo de los capacitadores formados en ellos.

De esta manera, se documenta la afirmación de Andrea respecto de la importancia dada al diseño curricular de CABA. Este conjunto de documentos (currículum, documentos de desarrollo curricular y la serie propuestas para el aula) presenta en forma coincidente tanto el enfoque como las situaciones didácticas prototípicas que fueron motivo de cada uno de los tramos del postítulo:

Los contenidos de la capacitación fueron distribuidos en los tramos II, III y IV, tomando como eje una situación didáctica considerada fundamental para la enseñanza de la lectura y la escritura en la alfabetización inicial: Tramo II: “Enseñar y aprender a escribir dictando a la maestra” (primer cuatrimestre de 2005). Tramo III: “Enseñar y aprender a leer por sí mismo y a través de la voz del docente” (segundo cuatrimestre de 2005). Tramo IV: “Enseñar y aprender a escribir por sí mismo” (primer cuatrimestre de 2006) (Informe final, pp.6-7).

Para traer sólo un ejemplo de todo lo que el extenso Diseño Curricular documento curricular de CABA del año 2004 (DCPCABA) prescribe, se cita este fragmento que va enumerando y explicando cuáles serían los quehaceres del lector y del escritor a lo largo del primer ciclo:

Actividad habitual: Lectura de cuentos tradicionales por parte del maestro (cuatro meses) - Secuencia didáctica: Reescritura de cuentos predilectos - producción colectiva, dictado al maestro- (un mes y medio). - Proyectos: Cancionero: lectura compartida y selección de textos, lectura de los niños por sí mismos, dictado entre niños, copia de lo que se desea conservar (dos meses). Colección de historietas: lectura del maestro y de los niños, comentario y selección, producción grupal de una historieta (dos meses). - Actividades habituales de lectura y escritura de los niños por sí mismos: nombres propios, títulos, adivinanzas, listas, consultas a programa de televisión o a catálogos, etcétera (cuatro meses) (DCPCABA, 2004, p. 366).

En este párrafo pueden observarse los mismos contenidos que son motivo de la capacitación en cada uno de los tramos. Si, además, leemos otro material didáctico ponderado por los maestros cursantes del postítulo, *Propuestas para el aula*, encontramos una organización de contenidos similar²⁰⁹: Lectura de un texto que se sabe

²⁰⁹ Se trata de una colección editada por el Ministerio de Educación Nacional para distintas áreas. El número citado se corresponde con estas referencias encontradas en el plan de estudios de postítulo: Castedo Mirta, Molinari Claudia, Torres Mirta, Siro, Ana (2001) *Propuestas para el aula – Material para docentes – Lengua – EGB I*. Programa Nacional de Innovaciones Educativas – Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001113.pdf> [Última consulta: 23/02/2020, 13 hs.].

de memoria; Escuchar-leer lo que no ha sido escrito para niños; Dictado al maestro; Escribir por sí mismos. Hacia el interior de cada uno de esos apartados se halla la explicación y ejemplificación de cómo ha de organizarse la situación de lectura y escritura.

De esta manera, entonces, el Postítulo “Lectura y Escritura en la Alfabetización Inicial” resulta un antecedente indispensable para que el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje pudiera configurarse en el sistema educativo, particularmente, en los niveles inicial y primario. Sin duda, constituye también el principal recurso de formación de formadores, ya que que possibilitó la formación en esos temas a través de la implementación de los CapdeCap. Es decir, la capacitación específica de 93 profesores que tendrán a su cargo los más de 4.000 docentes titulados en todo el territorio provincial. La lógica de articulación entre formación de formadores, capacitación docente masiva y circulación bibliográfica que prioriza documentos curriculares y de orientación didáctica con temáticas y formas de organización de la enseñanza se refuerzan mutuamente y constituye la primera red que anticipa y prepara el despliegue del dispositivo en todo el territorio provincial. Tal es así, que Andrea, como docente del ISFD y capacitadora del postítulo señala que en sus cátedras proponía como bibliografía para las estudiantes del profesorado de primaria los mismos textos priorizados por aquel trayecto formativo, por lo menos, dos años antes de que el DCFDP (2008) fuera aprobado. Paulatinamente, entonces, el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje va estableciéndose como un régimen de verdad en tanto ofrece aquello de lo que carecía el diseño anterior: situaciones didácticas que permitían que los maestros se imaginaran su accionar en el aula.

Las capacitaciones para docentes de nivel inicial y primario que garantizan la puesta en marcha y sustentabilidad del dispositivo continuaron en el sistema educativo provincial a partir de la convocatoria masiva a la ETR ya citada. Estos equipos distribuidos en las distintas regiones, para el caso de Prácticas del Lenguaje, a partir del año 2007 tendrán la particularidad de conformarse luego de haber concursado y aprobado un proyecto propio que posteriormente no se llevará adelante, según las capacitaciones que se ofrecen en cada CIE, si bien a cargo de estos docentes concursados, son generadas por el Equipo Técnico Central, dirigido desde su origen por Alejandra Paione, es decir, se seguirá manteniendo de alguna manera la estructura de CapdeCap y CapDoc que había resultado efectiva en la etapa anterior. Sostenemos que el sistema de capacitación provincial para el área de Prácticas del lenguaje constituye un

elemento también del dispositivo en tanto vehiculiza en cursos gratuitos las orientaciones didácticas para desarrollar el currículum y permite que quienes los aprueben obtengan un puntaje que se puede acreditar para alcanzar una mejor posición en la carrera docente. Aprobarlos requiere de alguna manera conocer y aceptar el régimen de verdad.

9.1. El dispositivo de poder/saber y el control discursivo²¹⁰: los concursos docentes

En los decires de los formadores entrevistados las referencias a “las capacitaciones” o “los cursos del CIE” suelen aparecer en distintos momentos, dependiendo también de las otras ubicaciones laborales que posean: dos de ellas, por caso, se desempeñaban como ETR en distintas regiones al momento de entrevistarlas; una de ellas concursó para un cargo en su región y aprobó pocos meses después de realizada la entrevista. La relación entre formación docente inicial y formación permanente dentro del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje tiene, por lo tanto, distintos aspectos que los formadores irán señalando en las conversaciones.

Ana, de RE 4, comentó cómo en su región existían además de las capacitaciones generadas desde el ETC, otras locales que eran llevadas adelante por un equipo distrital en forma privada, entonces preguntamos:

Marinés: O sea, ¿los maestros en las escuelas no privilegian el CIE?

Ana: Algunos hacen cursos en CIE, pero lo hacen sobre todo los egresados. El CIE tiene vacantes muy limitadas y no siempre la oferta es atractiva para algunos docentes.

Marinés: Es más que nada para aquel que necesita juntar puntaje y lo otro sería como una formación más ajustada a lo que es el diseño.

Ana: Exacto (...) Hay docentes que, dentro de escuelas asociadas, hay docentes co-formadores, que no todos, pero algunos hacen alguna capacitación y están más interesados -si no han tenido esa formación previamente- en profundizarla.

Ana da cuenta de esta manera de la relación que existe entre la necesidad de obtener puntaje para la carrera docente y la formación dentro del dispositivo que otorgan los cursos que llevan adelante los miembros del ETR. No todos los docentes ya

²¹⁰ Para observar las restricciones discursivas, los temas tabú y lo “incorrecto” que opera el régimen de verdad dentro del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje elegimos este lugar-los concursos- porque entendemos que resulta uno de los nudos de la *red* (Foucault en Grosrichar, 1977). Sin embargo, no es el único sitio del dispositivo en el que se opera el control discursivo. Como nos relata Julia de RE 22 esto puede aparecer incluso cuando ya se es profesor del ISFD (Ver Anexo 2, pp. 760-761).

formados y con cargos en las escuelas se encuentran interesados en instruirse respecto de las orientaciones de prácticas del lenguaje, pero cuando desean hacerlo en su región cuentan, además de las capacitaciones oficiales del CIE, con otras que son ofrecidas, por el Equipo de Alfabetización Distrital²¹¹ (EDAIC) que se inscribe también en el régimen de verdad de prácticas del lenguaje. Esta sería la única experiencia en la provincia de Buenos Aires de capacitaciones por fuera del circuito oficial que refuerzan el dispositivo en forma sistemática y, en ese sentido, habría que considerar a EDAIC como un elemento más del mismo.

La incidencia de los ETR de prácticas del lenguaje no se reduce a cursos, sino que tienen instancias denominadas *asistencias técnicas* en las que el capacitador concurre a las escuelas en pos de efectuar la capacitación en servicio. Es esta figura de asistencia técnica la que aparece en la voz de Adriana, de RE 15, al momento de comentar sus preocupaciones por la formación de los estudiantes del profesorado y el desaprovechamiento que encuentra de un espacio institucional como el Taller Integrador Interdisciplinario (TAIN):

Entonces dije que no puede ser [sic por “¿no podría ser que...?”] que un TAIN con alumnos se pidiese una asistencia técnica al CIE, para que un profesor que no fuese yo, que era la siempre la misma voz o que no era suficientemente clara o había otro docente que podía aportar cosas que yo no me daba cuenta, me dijeron que sí y fue súper interesante. Y también esa misma profesora dentro de la asistencia técnica, vino a trabajar sobre el Libro Álbum, y fue muy bueno para los alumnos y eso para mí tiene mucho sentido. Porque les suma lo que a veces no puede darse en clase por todas las cosas que pasa en una institución, justo hay un acto, justo es feriado, justo, justo; y bueno entonces se acortan un montón los tiempos. Y la verdad que alguien que venga a sumar me encanta, me parece positivo y me parece muy valioso.

Adriana señala que fue su iniciativa la que llevó a que el espacio de TAIN pudiera alojar para el área una asistencia técnica en la que capacitadoras de prácticas del lenguaje dirigieran una instancia formativa para los estudiantes, en tanto considera que

²¹¹ Se trata del Equipo Distrital de Alfabetización Inicial y Continua, cuyas primeras publicaciones datan de febrero de 2012 y que se encontraba muy activo, con posteos en su sitio web sin interrupción hasta septiembre de 2017. Parecía un sitio abandonado, pero comenzó a activarse el 24 de febrero de 2020, en coincidencia con la vuelta a la gestión en provincia de Buenos Aires de Mirta Castedo, nombrada como Directora de Gestión Curricular y Mirta Torres, actual Directora Provincial de Educación Primaria. Sitio web disponible: <https://edaicvarela.blogspot.com/> [Última consulta: 24/02/2020]. Posteriormente, el sitio volvió a tener un sistema de acceso restringido como pudimos constatar en nuestra consulta reciente: “Este blog solo admite lectores invitados”, por lo que podemos hipotetizar la iniciación de nueva actividad de capacitación paralela a la de los CIE a cuyos materiales acceden solo los inscriptos. [Última consulta: 28/09/2020].

lo que ella podía aportar resultaba insuficiente. Además, comenta que tuvieron otra instancia en la que la misma capacitadora trabajó con los alumnos situaciones de lectura con el libro álbum. Es decir, en esta experiencia que relata la entrevistada, formación inicial y permanente se entrecruzan para reforzar el dispositivo en el momento en que desde la institución se considera un área de singular importancia.

Por otra parte, esta insuficiencia para formar profesores de educación primaria como sujetos del dispositivo en la voz de Adriana puede leerse en relación a las tensiones con la propia formación que señalamos en el capítulo 8: esta docente no sólo es maestra, Profesora en Letras, Licenciada en Enseñanza de la Lengua y la Literatura, sino que también realizó un postítulo “Prácticas de lectura y escritura en la alfabetización inicial” en la Universidad Pedagógica, entonces todavía provincial. Todo este trayecto formativo y su identificación parcial con el diseño curricular, sin embargo, no alcanza para poder estar del todo en el régimen de verdad, siempre se considerará en falta.

En la estancia que realizamos en la RE 15, además de entrevistar a tres formadoras (Adriana, Fátima y María) y participar de una clase del AT, pudimos entrevistar en dos días sucesivos a la Directora y a la Regente²¹² del ISFD. Ellas señalaron en forma coincidente algunos puntos que fueron tratados antes: Victoria, la Regente, explica sobre la escasez de recursos humanos para la formación docente destacando que “el problema es con Prácticas del Lenguaje porque es complejo y es nodal”. Y señala que en los concursos docentes, convocaron también como tribunal al ETR y que esa participación “funcionó en realidad como una asistencia técnica que les ayudó a mirar los proyectos y ver las contradicciones, por ejemplo, en la bibliografía”. En el mismo sentido, un día más tarde, Malena, Directora del ISFD, nos cuenta que el concurso es el instrumento central para seleccionar docentes y que para ello fue indispensable el apoyo de la capacitadora y que como “lamentablemente no existen capacitaciones para formadores, varios de ellos se actualizan realizando los cursos del CIE”. Fátima, por su parte, recuerda que cuando concursó fue parte del tribunal “la directora del CIE” (Anexo 2, p. 849).

Las autoridades entrevistadas no pertenecen al área, por lo que a la hora de seleccionar docentes para que integren el cuerpo de profesores del instituto, confían más en la expertise de los capacitadores que en su propia trayectoria. La inquietud de

²¹² Las entrevistas a la Directora y a la Regente se encuentran en los Anexos (Anexo 2, pp. 784-786).

Adriana, su disconformidad, la incomodidad con la organización del instituto²¹³, además de poder explorar sus otros intereses laborales, la llevan a licenciar todas sus horas en el ISFD. De esta manera, el ISFD debe llamar a concurso para todos los espacios curriculares de la didáctica específica y, al momento de comenzar la estancia en la región, mes de agosto, sólo se habían cubierto dos espacios curriculares: AT de cuarto año con Fátima y TALEO con María. Esta demora resulta por demás extraña para Adriana:

Adriana: Es un problema de burocracia, me parece a mí. Esto en particular. Porque por ejemplo, imaginate que yo dejé mis horas en marzo, avisé para que mi directora ya notificase, viste todo el caminito que hay que hacer. Porque yo no lo podía dejar antes por los exámenes. Porque no le iba a dejar a alguien que entrara así... bueno, yo pasé sin goce de haberes hasta diciembre, después voy a seguir pero en principio es hasta diciembre. Entonces llaman a concurso en abril. Después van tres compañeras mías y una cosa extraña...no sé, mirá, decirte que yo dije número puesto porque todas mis compañeras son maestras y además son profesoras y además tienen 20 años de experiencia. Vos podés creer que [le miraron] el proyecto y sólo le permitieron a una entrar, cubrió sólo el ateneo de cuarto año (...) pero a mí me parece completamente ridículo en primer lugar que vos mires un proyecto que se lo puede hacer cualquier persona, que no permitas que el otro defienda lo que escribió, que diga el cómo. Porque en realidad, a mí me parece, que un proyecto me lo podés hacer vos, estar perfecto y yo después no tener idea qué hacer con eso. Viste, eso a mí me parece una cosa medio rara. No sé cómo se rigen las cosas para que se tome un concurso de esa forma porque la verdad a mí me extrañó muchísimo porque realmente eran expertas las chicas que se presentaron. Eso por un lado.

Marinés: O sea, de las tres, le rebotaron directamente el proyecto a dos y...

Adriana: Y a la otra sólo le tomaron lo de ateneo. Que se había presentado en las cuatro materias. Así que bueno, fue todo muy raro. Yo también te digo que pensé que había alguien, porque esas cosas también pasan, esto es algo que se percibe, que hay un alguien que quiere que esté ahí (...) Es una barbaridad porque las chicas se quedan sin práctica. Y aunque hagan la práctica no sé cómo porque es didáctica. Así que bueno, las chicas de primer año están sin taller y las de segundo y tercero están sin la didáctica y a mí eso me parece que deberían resolverlo de otra manera. Pero bueno, son percepciones, son cosas que me parecen a mí y a lo mejor yo creo que... me parece alarmante que pase esto. Porque después también.... ¿Sabías que con el 22% las chicas pueden entrar a trabajar en emergencia?

²¹³ Adriana señala su disconformidad con la organización de los TAIN que se realiza los días sábados; comenta también que a otros docentes les permiten cambiar la obligación de asistencia por el acompañamiento en las prácticas de los estudiantes, pero “no se lo permiten a todos” y que todos los sábados finalmente son siempre las mismas tres docentes y que no es productivo. Esto le produce un gran malestar.

La formadora menciona algo que es recurrente en la voz de los formadores: muchas veces los concursos quedan desiertos por más de un llamado, con ello los estudiantes pueden llegar a no tener docentes durante todo un cuatrimestre o más aún; las razones que se esgrimen para que esto ocurra son diversas. Adriana llega a entrever dos motivos posibles: la burocracia, el tiempo que implica el llamado a concurso y la posibilidad de que exista un “acomodo”, es decir, que las horas se “guarden” para cuando un candidato específico pueda concursar o bien, cuando los otros candidatos desestimen volver a presentarse. Ella anuncia su licencia en marzo, el llamado es en abril, se presentan tres candidatas que considera idóneas porque son profesoras y maestras con larga experiencia en primaria, presentan proyectos para todos los cursos, pero sólo es aprobada en esa instancia Fátima para el AT y quedan los demás espacios vacantes hasta el nuevo llamado de fines de julio: en agosto María habrá tomado ya el TALEO. En ese sentido, Fátima recuerda la instancia de devolución de correcciones de sus proyectos y la entrevista:

Fátima: Le criticaron [a la otra docente que se presentó con ella] mucho la redacción, la bibliografía demasiado densa, la distribución de los contenidos. Yo la distribución de los contenidos me guié por los de Adriana, modifiqué cosas, pero me guié por los de Adri por el hecho de que ella hace mucho tiempo que está dando las horas tiene más experiencia que yo, bueno modifiqué dentro de esa estructura algunas cosas (...) Esto yo a Adriana no se lo conté, después me encontré con la Directora y me dice vos seguiste su planificación. Puede ser algunas cosas me regí por ella porque es lógico tiene la experiencia. Sí pero tiene los dichos de los maestros viejos, dice nosotros necesitamos la impronta de los nuevos (...) Ya me había aprobado, ya estaba trabajando.

El dispositivo actúa, entonces, seleccionando el perfil del formador ideal, el sujeto que encarna el régimen de verdad y, en ese sentido, Adriana no resulta adecuada: las orientaciones que la capacitadora realizó les permitieron ver a las autoridades que en los programas de Adriana “la bibliografía no se correspondía con el diseño”, “se iban de la lógica del diseño”. Cuando se realiza el concurso de antecedentes y oposición para cubrir las vacantes que dejaba, las docentes que ella considera perfectas para esos cargos, son rechazadas por el tribunal que se encontraba integrado por una profesora del CIE: “Le criticaron [a la otra docente que se presentó] mucho la redacción, la bibliografía demasiado densa, la distribución de los contenidos”. E incluso, Fátima no logra aprobar los otros espacios curriculares que concursó, sólo aprueba el AT, cátedra de suma importancia para el acompañamiento de la residencia de los estudiantes desde

la didáctica específica. Resultan notorios los dichos que recoge después de la Directora del ISFD en tanto le indican cuál sería el problema general de su desaprobación y, en ese sentido, es un señalamiento de qué camino no debe seguir en futuras presentaciones: “después me encontré con la Directora y me dice vos seguiste su [de Adriana] planificación (...) tiene los dichos de los maestros viejos, dice nosotros necesitamos la impronta de los nuevos”.

Resulta interesante observar que, en los proyectos de cátedra vigentes a la hora de sustanciar los concursos, la bibliografía que Adriana consigna no se aparta de la que habitualmente es trabajada por el dispositivo, o en su mayoría. Así, en dos de las cátedras que quedan vacantes, DPL1 y 2, propone abordar los diseños y las orientaciones didácticas oficiales junto con autoras que elaboran los sentidos del régimen de verdad tales como Ferreiro, Kaufman, Paione, Lerner, Grundfeld, Castedo, Torres, Galaburri, Perelman. Y más autores que son tomados como válidos por el mismo dispositivo de saber/poder prácticas del lenguaje como Dubois, Petit, Solé, Colomer, entre otros; sin embargo, introduce a Cassany, Alvarado, Braslavsky, Sardi y Arnoux que no se consideran referencias característicos de prácticas del lenguaje, sino de otras líneas de alfabetización (Braslavsky) y de otras concepciones de la lectura y la escritura o de la didáctica específica (Alvarado, Arnoux, Sardi, Cassany). Esta orientación hacia una concepción amplia de la lectura y la escritura se agudiza en los proyectos de cátedra del TALEO. Transcribimos a continuación los apartados que enuncian la bibliografía de cada unidad de este espacio curricular en el proyecto de cátedra correspondiente al ciclo lectivo 2015:

Unidad 1:

- Bajtín, M. ([1979], 2011). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación oralidad-escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1990). “Lo que quiere decir hablar” en *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M. y G. Sanz (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.
- Especialización Superior en Educación Primaria y TIC | Ministerio de Educación
- Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Granada: Ediciones El Aljibe-Enseñanza Abierta de Andalucía.
- Magadán, C. (2014). *Enseñar Lengua y Literatura con las TIC*. Buenos Aires: Cengage Learning.
- Apuntes de la cátedra

Unidad 2:

Acerca de la pregunta ¿Qué es leer? Seminario: Didáctica de las Prácticas del Lenguaje y la Literatura”. 2009

Braslavsky, Berta: "El método: ¿panacea, negación o pedagogía?", *Lectura y Vida*, Año 6, N° 4, diciembre de 1985.

Goncalves Vidal B. *La enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela: una mirada histórica*. FLACSO. 2007D.G.C y E. La función Alfabetizadora en la escuela, hoy. Documento N° 1/96. Dirección de Educación Primaria.

Labeur, Paula. Teoría y análisis de textos literarios. Conferencia CEPA. 2007

Barrenechea, Ana María (1985), "La literatura fantástica: función de los códigos socioculturales en la constitución de un género" en su *El espacio crítico en el discurso literario*, Buenos Aires, Kapelusz.

Barthes, Roland (1994), "Análisis textual de un cuento de Edgar Poe" en su *La aventura semiológica*, Barcelona, Planeta-Agostini, pp. 323-352.

Chertudi, Susana (1982), *Folklore literario argentino*, Buenos Aires, CEAL

Colomer Martínez, Teresa (1985), "La adquisición de la competencia literaria", *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, n. 4, abril, pp. 8-22.

Lugones, Leopoldo (1988), *El espejo negro y otros cuentos*, Buenos Aires, Huemul.

Reisz de Rivarola, Susana [1989], "Ficcionalidad, referencia, tipos de ficción literaria" en su *Teoría y análisis del texto literario*, Buenos Aires, Hachette, pp. 91-156.

Todorov, Tzvetan (1972), *Introducción a la literatura fantástica*, Buenos Aires, Tiempo contemporáneo.

Unidad 3

Cano, Fenando; Roich, Paula, *Lengua y Literatura*. Tinta Fresca 2007. Pág. 164 a 210/224 a 251

Atorresi, Ana. Respuesta a consignas de escritura académica. Flacso.

Camps, Ana. Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y Vida*. Año. Diciembre 2003.

Brito, Andrea. Prácticas escolares de lectura y escritura: los textos de la enseñanza y las palabras de los maestros. *Propuesta Educativa* N° 26, Año 12.

Ferreiro, Emilia. Leer y escribir en un mundo cambiante. Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. CINVESTAV-México

Unidad 4

Bibliografía de consulta permanente para el alumno: Los manuales usuales de Castellano o Lengua que suelen encontrarse en las Bibliotecas de los Institutos: Barrenechea, Kovacci, Rosetti, Lacau, otros.

Salgado, Hugo. *Quitafaltas*. Ortografía práctica a prueba de errores. Aique, 1997

En TALEO sólo aparece una bibliografía con una autora indudablemente propia del régimen de verdad, Emilia Ferreiro, y la distancia respecto de la concepción de lectura y escritura correspondiente al dispositivo se vuelve abismal en la cuarta unidad: la referencia a los manuales de Castellano o Lengua de autoras pertenecientes a la tradición estructuralista, agregada a la de una forma de trabajo con la ortografía por fuera de las situaciones de reflexión incidental de la normativa sin duda resultan inaceptables para la aprobación de agentes consustanciados con el deber ser del formador de prácticas del lenguaje. Por ello, en el análisis de las características que asume la bibliografía propuesta por Adriana hace sentido que los concursos de estos tres espacios se consideren desiertos si es que seguían su estilo de trabajo como le fue indicado a Fátima.

Entonces, el dispositivo actúa a través de sus distintos elementos (formación inicial, formación permanente) y agentes, operando en conjunto con las regulaciones de acceso al cargo y selecciona, con ello, a los sujetos que puedan seguir consolidando prácticas del lenguaje en el territorio provincial y que eviten desarrollar el currículum en sentidos no previstos. Adriana realiza una identificación con el régimen de verdad, pero esta resulta parcial en tanto introduce aspectos de la disciplina escolar lengua y literatura y eso resulta notorio en sus proyectos de cátedra. En consecuencia, no es un ejemplo a seguir, por lo tanto, su incomodidad en la institución podría, entonces, tener origen en esta evaluación que realizan las autoridades: Adriana “tiene dichos de los maestros viejos”. Es decir, le otorga sentido y valor a la disciplina escolar lengua y literatura, aunque estime también al currículum actual y “nosotros [la institución, el dispositivo] necesitamos la impronta de los nuevos”, apreciación que puede traducirse como “no necesitamos otra Adriana”, por lo que el comentario “casual” que le realiza la directora a Fátima funciona como advertencia y como orientación acerca de cómo resguardar su lugar en el ISFD e incluso, incrementarlo. Así, se entiende que creen que ella podrá dadas sus características asumir con el debido acompañamiento institucional un perfil acorde, si se lo propone, en otras palabras, si se distancia del modelo propuesto por Adriana. Quien, no reconocida como agente válido del dispositivo, arrinconada y angustiada, finalmente licencia todas sus horas con el perjuicio económico que eso significa. El dispositivo, en la ocasión privilegiada y cúlmine de los concursos, marca a los sujetos incluyéndolos o excluyéndolos según evalúe su ajuste o no al régimen de verdad.

Los concursos de oposición y antecedentes se rigen por la Resolución 5886/03 para las vacantes provisionales y suplentes de un lapso mayor a cuatro meses y allí se indica que el tribunal deberá estar constituido por:

El Director del Servicio u otro docente que lo represente, preferentemente miembro del equipo directivo.

Un profesor integrante del Consejo Académico, que no ocupe cargo jerárquico en la institución.

Dos profesores con dominio teórico-práctico del plan de estudios y sus contenidos, competentes en relación con la especialidad para la que se concursa, preferentemente uno deberá proceder de otro instituto o universidad, o en su defecto acreditar desempeños relevantes en el área.

Un representante alumno con un mínimo de 30% de materias aprobadas preferentemente de la carrera y con la asignatura aprobada (Res. 5886/03, pp.5-6).²¹⁴

²¹⁴ Recuperado de http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionsuperior/normativas/documentos/resolucion_nro5886_cobertura_de_catedra.pdf [Última consulta: 02/02/2020]

Es decir, en los concursos sustanciados en la Región Educativa 15 parece haberse respetado esta conformación del tribunal, así como los tiempos de difusión de la convocatoria y notificaciones de cada instancia, por lo menos, no se desprende de los decires de las cinco entrevistadas que hubiera ocurrido alguna anormalidad. Entonces, el resguardo que la Resolución prevé de los aspirantes y del ISDF que convoca se cumplió, por ello, se comprende que las decisiones tomadas en torno a las cátedras que quedaron desiertas no puede atribuirse a ningún resquicio burocrático llevado adelante en términos opuestos a la letra de la normativa vigente. El hecho de que recién a mitad del ciclo lectivo los alumnos tuvieran docente de AT, y recién al finalizar el mes de agosto tuvieran docente de TALEO, no se corresponde con ninguna falencia del sistema de concursos, sino que es un efecto directo del dispositivo de saber/poder prácticas del lenguaje. Es en la situación de concurso en los ISFD donde se opera la selección de perfiles de docentes posicionados en el régimen de verdad y sobre esta selección descansa gran parte de la confianza en la solidez del dispositivo, por ello, no resulta una instancia sencilla para ninguno de los actores convocados y, en ella se juega también algunas veces la situación de prestigio mayor o menor en la institución por parte de los formadores. De esta manera, parece desprenderse de las experiencias que narra Florencia en relación a concursos ganados y perdidos e ingresos, también por medio de actos públicos para suplencias inferiores a cuatro meses: “Bueno, la cuestión es que yo ahora me dedico a concursar, si no es por concurso yo no lo hago”. Otros formadores relatan sus diversas experiencias respecto de este momento crucial de ingreso como sujetos legítimos del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje en un ISFD.

Sergio, de RE 25, responde a nuestra pregunta sobre su experiencia en estas instancias:

Mi experiencia con el concurso me da la impresión que me ha pasado siempre lo mismo. *Los proyectos están bien y siento que hablo bien en las entrevistas, y me parece que me va peor en las entrevistas de lo que supongo.* El análisis que hago así a la distancia ese ese (...) Yo concursé esas dos en el Instituto, todas las materias que tengo también en el otro instituto también las concursé (...) vino Avendaño²¹⁵, me puse a discutir en la entrevista, me parece que en el momento no sé si porque uno trata de justificar, estar atento dónde encontraron el error como para salvarlo, o a mí me pasa eso, me voy del objetivo de la entrevista por ahí y no es tan bueno como debería. Me pasó con el Secundario, por ejemplo, el

²¹⁵ Se refiere a Fernando Avendaño, de la UNR, autor de libros de texto para el área y de libros como *Didáctica de las Ciencias del Lenguaje (2006)*; *El aula, un espacio para aprender a decir y a escuchar (2012)*; *La didáctica del texto (2009)*, todos editados en Rosario por Homo Sapiens.

proyecto que armamos estaba bien y cuando fui hablé poco de mi proyecto, hablé de la fundamentación, no sé qué error había ahí en la fundamentación. Avendaño me decía que no era el enfoque comunicativo y de las prácticas del lenguaje [destaca enfáticamente su posición con la siguiente aseveración] La práctica del lenguaje es la consecuencia lógica del enfoque comunicativo llevado a una práctica institucionalizada, no habría que hacer muchas vueltas.

Sergio señala que la instancia de presentación y aprobación del proyecto no es la única instancia en la que se visibilizan las tensiones entre la disciplina escolar y el dispositivo, sino que emergen también en las entrevistas en las que el aspirante debe desplegar su dominio y solvencia de los saberes propios del régimen de verdad, tanto conceptuales como didácticos. Reconoce que sus percepciones de las entrevistas suelen distanciarse de cómo las significan los jurados que le han tocado en suerte: “Los proyectos están bien y yo siento que hablo bien en las entrevistas, y me parece que me va peor en las entrevistas de lo que supongo”. Narra una situación particular en la que discute con el jurado externo acerca del sentido que otorga a las prácticas del lenguaje: para Sergio no es más que una instancia superadora del enfoque comunicativo y esa interpretación independiente no se condice con el régimen de verdad. De todas maneras, aprobó varios concursos y, por ello, también puede formar parte de los jurados como lo indica la normativa. Dice al respecto:

Y he estado como jurado de concursos para formación docente. Y yo no sé si pasa lo mismo en todos los institutos, pero a veces es como que ya está decidido de antemano, salvo que sea insalvable el proyecto, a veces la entrevista tiene que ver con lo que sabe, como enseña, etc. Por lo menos mi experiencia me dice que es así.

Esta percepción de que los ganadores de concursos están “decididos de antemano” era lo que alcanzaba a explicarse Adriana en vínculo a los concursos no aprobados de sus compañeras, es decir, la existencia de cierto favoritismo o discrecionalidad más allá de que la resolución parece resguardar en gran medida a los participantes. De todas maneras, en la voz de los formadores sigue apareciendo el sentido ya observado, esto es, los concursos representan la instancia en la que el dispositivo se asegura la continuidad de su despliegue y la solidez de su presencia en el sistema educativo a través del sistema formador, como lo indica la regente de ISFD de

RE 15: los alumnos “tienen que leer en los profesorados el diseño curricular porque si no después no lo leen más”. Es decir, asegurarse un formador identificado con el régimen de verdad, garantiza la misma formación de futuros docentes en pos de que sean sujetos del dispositivo, de allí la importancia de la selección exhaustiva en los concursos. Ana, de RE 4, explica al respecto:

Ahí uno más que nada mira el proyecto, pero a veces también la formación del docente, ¿no? Es decir, en el sentido de si tiene experiencia o no en la materia, el nivel, la coherencia, el enfoque (...) Es difícil porque hay momentos en que por ejemplo evaluando a alguien que va a dar supongamos didácticas de la práctica del lengua 2 si no hace ninguna referencia al diseño curricular, le va a faltar. Por eso las personas que van a concursar se pueden acercar a conocer el proyecto institucional y pedir alguna orientación perfectamente. Una cosa interesante es la reformulación de los contenidos, son amplios como vienen en el diseño, hay que hacer cierto recorte para que el proyecto tenga coherencia. Por ejemplo, vos decís bueno me parece interesante que no se descuiden los otros ámbitos pero que sea esencial la enseñanza de la literatura, entonces voy a mirar qué corpus literario se propone, la actualización de la bibliografía. Pero una cosa muy interesante es la mirada, es decir, el enfoque en lo metodológico.

Nuevamente, entonces, aparece como central para aspirar a ocupar un cargo de la didáctica específica del profesorado la presencia en el proyecto del DCP (2007), el enfoque de prácticas del lenguaje y la actualización de la bibliografía, que en los sentidos que expresan los entrevistados significan *bibliografía que se oriente hacia el régimen de verdad*. La centralidad de la actualización docente, la bibliografía y el enfoque aparecen también en las voces de otros docentes, por caso, Fabián de RE7:

En principio la mirada del proyecto no puede salirse de lo que se pide desde el Ministerio, desde los diseños. Eso por un lado. Por ahí, puede suceder que esto esté flojo y vos veas que el docente es una persona que se puede prestar a trabajar bien y que lo puede modificar, en la medida que... en el mismo concurso lo pueda ver, si por ahí no lo ve en el momento del concurso, por ahí es arriesgarse. Cuando el proyecto es inadmisibile, es inadmisibile y no aprueba. Ha pasado que la cátedra queda vacía y se vuelve a concursar. ¿Qué era inadmisibile? Cuestiones que no pueda hacer es la mirada, el enfoque, la apertura del docente, la bibliografía. Me ha pasado de ver proyectos con bibliografía del año... [gesto que indica mucho tiempo atrás] Igual no es un problema. Si la cátedra queda vacía, el problema es que durante un tiempo los chicos no tienen profesor pero no hay ninguna presión.

Marinés: O sea, no hay una premura del sistema porque eso se cubra o se cubra.

Fabián: No. Debe cubrirse porque en algún momento van a tener que tener clases pero no a costa de...

Marinés: De que sea cualquiera y con cualquier proyecto.

Fabián: Claro. Por ahí el proyecto está medio flojo y vos te das cuenta de que el profesor tiene con qué.

Marinés: ¿Hay de parte del equipo de conducción, por ejemplo, observación de clases, o cómo se hace el seguimiento del docente?

Fabián: No, el seguimiento del docente se hace a través de los proyectos y de los libros de temas. Es algo que está pendiente eso.

En palabras de Fabián encontramos nuevamente esta recurrencia: no puede entrar cualquiera con cualquier proyecto y, claramente, dice que el seguimiento que se realiza desde la institución a los docentes es a través de los proyectos que se concursan y de los libros de temas. No hay observaciones ni formas de administrar una capacitación interna que sirva de acompañamiento a los formadores ingresantes en el caso de que desconozcan o que deseen profundizar en sus conocimientos dentro de la institución, de allí que sea el concurso el momento de marcación fundamental de quien puede considerarse o no, como sujeto legítimo del dispositivo. Resulta una instancia de tal envergadura que es preferible que los estudiantes no tengan clases a que el concurso sea otorgado a alguien que no tenga un perfil ajustado o que pueda ajustarse al régimen de verdad. Regina señala también la cuestión en los siguientes términos:

Una de las cosas que se mira es si respeta el diseño, cómo organiza los contenidos, a ver qué organización le da porque si vos los copias tal cual del diseño no te alcanzan cinco años para darlos. Entonces qué estructuración hacés, qué conexiones, que estén en relación con la práctica. Sí, se hace hincapié y después si el docente está trabajando lo que tiene que trabajar porque hay docentes que ponen una cosa y cuando te explican su proyecto "Yo les voy a hacer mirar películas" "Ok, pero a ver, ¿cómo le enseña al estudiante cómo dar un cuento?" "No, pero después..." "Pero ¿cómo le enseña a dar un cuento?" Entonces te das cuenta que también muchas veces el formador no tiene idea de lo que tiene que hacer en el aula. Pero sí, se es bastante riguroso. Y si queda sin cubrir, queda sin cubrir.

El momento crucial, taxativo, “filtro” es el concurso porque luego no existen posibilidades reales de seguimiento. En ese sentido, Regina acuerda con estas decisiones en las que se contraponen el derecho del estudiante a tener profesor y la necesidad de garantizarse el perfil adecuado para el dispositivo de saber/poder prácticas del lenguaje. En la entrevista, la Regente de la RE 15 se refirió a quienes se habían presentado al concurso y no aprobaron de la siguiente manera: “eran las mejores, pero igual les hace falta más apoyo”. Le preguntamos, entonces, quién debería hacer el seguimiento y respondió con incomodidad que le correspondía a ella. En algunas instituciones, los profesores con cierta antigüedad y que gozan de la confianza de las autoridades cumplen la función que debería la regente, como en el ISFD de Regina:

Y lo que hacemos mucho en nuestro instituto, es formamos nosotros mismos a nuestros compañeros. Ingresan un compañero nuevo y le decimos: "Mira, nosotros trabajamos así y así. ¿Querés que te preste? Trabajamos con esta bibliografía." Por ejemplo ahora hay una docente que ingresó este año que es suplente de Elisa. Entonces ¿ella qué hace? Va y me pregunta. "¿Acá qué tendría que enseñar?" "Vos tenés el material, esto que la profesora da." Yo siempre les digo: "Los primeros años son de estudiar, estudiar y estudiar. Porque lo que vos tenés que enseñar acá no te lo dio la formación del profesorado de Letras." (...) Directamente la institución te dice "Vos, María Inés, entra Fulano, ocupate." Ocupate quiere decir explicale cómo se hace, dale la bibliografía, decile. Hay gente que viene y tiene nuevas ideas y tienen nueva bibliografía y también se incorporan. No es que siempre nosotros les damos. Se trata de no dejarlos solos porque si los deja solos... ya se acostumbran y cuando ingresan te dicen. Cuando ya vienen haciendo suplencias, ya saben a quién buscar, a quien pedirle más. "¿Te parece que haga esto?" Entonces por lo menos la institución los acompaña. Hay una formación de pares digamos.

Este acompañamiento entre pares, como lo llama Regina, aparece en su relato y no vuelve a aparecer en las voces de otros docentes entrevistados, por ello consideramos que se trata de una situación no frecuente en los ISFD; la transmisión de saberes docentes de carácter experiencial no se halla nombrada en las conversaciones. Más bien, parece que el formador realiza una autoformación a partir de sus propias búsquedas una vez que ingresa al sistema, y sus experiencias y dudas van a nutrir sus propios saberes docentes que no son puestos en diálogo con otros afirmados por los pares. Entonces, se prevé una rigurosidad en el ingreso al sistema y sólo en pocas instituciones se realiza un acompañamiento cotidiano de los formadores ingresantes.

El concurso como instancia de ingreso al nivel terciario y de validación del perfil es motivo de preparación por parte de los aspirantes y de, a veces, un largo período de aprendizaje de lo que ese rito significa y requiere. Por lo tanto, la mayoría de los entrevistados narra situaciones de rechazo de proyectos, de nuevos intentos y de algunos logros. Otra cuestión interesante al respecto es que los formadores concursados y que ya están a cargo de algún espacio curricular en el ISFD al que se presentan como postulantes no tienen garantizado de suyo la aprobación sin más: siempre son sometidos-por lo menos en lo que narran- a una nueva inspección por parte del tribunal. La normativa señala que la institución debe garantizar la información y acompañamiento de los aspirantes para que puedan concursar en las mejores condiciones. Esto a veces significa tan sólo que se le permite leer o realizar una fotocopia del proyecto institucional que se encuentra disponible en la biblioteca y, en casos excepcionales, hacer lo mismo con otros proyectos de cátedra. La experiencia de Florencia de RE 4 va en ese sentido.

Mientras revisamos los proyectos de cátedra que presentó a concurso, dice: Ves, este me parece que es el que te lo mandé que hice, que ahí me lo corrigió [nombra a una especialista reconocida de PDL]. Ella me dice: "este no es un proyecto, es un..."[hace gestos] Acá es donde me robé las cosas.

Marinés: Es tal cual el diseño curricular por eso se lo aceptan. A ver, ¿esto vos lo tuviste porque te lo dieron en el instituto para que lo veas?

Florencia: No, yo lo fui a pedir a la biblioteca (...) porque este es el proyecto que yo no aprobé.

Marinés: Este es que vos no aprobaste. Y estos eran los modelos que vos pediste en biblioteca como para....

Florencia: Y después la mina me volvió a decir: "Mira que todavía hay tiempo."

Marinés: ¿Quién te dijo "Todavía hay tiempo"?

Florencia: La vice. Porque como yo estoy dando la de Literatura Infantil me dijo "mira que todavía hay tiempo". Ellos me dijeron que yo lo puedo volver a presentar. Quedó desierto ese concurso.

Florencia de RE 4 al igual que Viviana de RE 7 ha ido sorteando los obstáculos que representa para un profesor concursar en un ISFD no identificándose plenamente con el régimen de verdad del dispositivo saber/poder prácticas del lenguaje. Ambas manifiestan disgusto en forma directa y hablan en forma franca respecto de los mecanismos de admisión y de los problemas que entienden presenta la formación

docente. Ambas dan una primera impresión de “estar más allá” de la cotidianeidad de sus trabajos signados por el régimen de verdad, pero al avanzar la conversación van mostrando su preocupación y la permanencia dentro del sistema da cuenta de cierta búsqueda de sentido de la tarea de formar docentes. Sentido que nunca termina de consolidarse y dejarlas conformes. En ese sentido hay que leer algunas frases de Florencia como “Después me di cuenta que había que robar proyectos”, u otra que se lee también en el fragmento citado “Acá es dónde me robé las cosas”: de esta manera se distancia del dispositivo del régimen de verdad con el que parece no identificarse y muestra otro aspecto central del mismo, su control discursivo. No se trataría necesariamente de una sujeción identificatoria al régimen de verdad, sino una aparente sujeción enunciativa y esto también conforma un aprendizaje, un saber docente experiencial:

Claro, fue así, porque yo empecé, en el 2009 en el Normal [nombra la localidad], me hice la canchera. Fue el concurso de Taller de Lectura, yo llevé el mismo o algo retocado de mi taller de lectura. Me re bocharon. Entonces ahí cuando me llaman, me acuerdo que iba con mi chiquita a buscar el resultado, ¡qué papelón!, la madre desaprobó, y entonces el director del profesorado me dijo: "Mira, yo te aconsejo, es más te invito, te incentivo a que sigas participando." Suena feo pero él me lo dijo con buenas intenciones. "Seguí participando porque esto es un lenguaje que hay que aprender (...) Esto es un código que vos tenés que aprender”.

Constituye una posición subjetiva distinta para el concursante el hecho de identificarse con el régimen de verdad del dispositivo de saber/poder prácticas del lenguaje, o simular identificarse al presentar un saber retórico-estilístico de tipo declarativo aprendido en distintas instancias de rechazo que requirieron una fuerza de voluntad particular en la búsqueda de alcanzar una posición laboral mejor remunerada. Aprender a jugar el juego no es sencillo y conlleva un desgaste psíquico y emocional importante que conduce a algunos docentes a desistir de volver a presentarse. Fátima, por caso, nos comentó -mientras hacíamos las compras una tarde por fuera de la entrevista de tipo tradicional- que se sentía desilusionada de lo que significaba ser profesora en el terciario, que pensó que sería otra experiencia y, entonces, recordando esta situación en la entrevista formal le expresamos que cuarto año era demasiado difícil para decidir si el profesorado era su lugar o no y entonces, dice:

Yo sé que es un momento crítico para haber tomado el cargo. Me sirve de experiencia, veré después que hago cuando se termine veré si me resultó positivo o no. Sé que estoy limitada.

Los desencantos de los entrevistados con el sistema formador aparecen también en la voz de Viviana que se presenta -como observamos anteriormente- crítica de la formación docente y distanciada del dispositivo en tanto descreo de sus postulados. La instancia de concurso es un tema largamente abordado en la conversación sostenida en su domicilio en la que vuelve a señalar la complejidad del armado de proyectos para ser presentados, las formas de orientación cuando un proyecto es rechazado y las decisiones que se toman sobre la selección del formador:

Marinés: Vos me habías contado una vez que nos encontramos (...) que te habían bochado varios proyectos. ¿Los tenés a los proyectos vos?

Viviana: Y sí, porque te los escriben a un costado (...) Bueno, cuando hice el de ateneo yo sinceramente me preparé, además de que traté de investigar porque si vos no estás en el nivel, ¿qué carajo hacés? Está bien, yo voy al diseño curricular. ¿Y yo que sé cómo se relaciona el ateneo con las otras áreas? Se supone que vos tenés que conocer todo su universo. Que lo conoces si estás trabajando, y hasta por ahí no más. En mi caso, tendrá que pasar años para que lo conozca en profundidad. Entonces, ¿cómo lo conozco? Chusmeando en internet, mirando otros proyectos y hablando. Yo tengo una relación linda con Fabián [se refiere al otro formador entrevistado]. ¿Lo conoces? Bueno, me dijo, "venite Viviana a casa." Me preparó él, que no es un nabo. Es jefe en el ISFD (...) Entonces Fabián me ayudó, me preparó, me dijo en lo que se podía hacer hincapié, trabajamos. Voy, me presento. Me dice que no, que estaba mal. Ahí está anotado porque generalmente él te lo anota. La verdad es que fue horrible, porque es una fea situación. Te están evaluando pares y compañeros, lo cual es peor porque no son personas que vos no conoces. Es mi secretaria, algún compañero de trabajo de otro profesorado, Fabián, por ejemplo y viste la verdad que depende mucho de qué es lo que quieren, si quieren que vos entres con otra materia al profesorado o no. No hay un criterio. Bueno, ese día aprobaron a una profesora que vos debés conocer que está en [nombra a una universidad del conurbano]... Daniela. Sin embargo, en otra oportunidad a Daniela la desaprobaron increíblemente. Por ahí lo que tiene Dani, yo estuve en defensa [hace un gesto de disconformidad] Eso también, yo no me siento preparada para ir a evaluar a un compañero.

Marinés: Estabas como tribunal.

Viviana: ¿Tribunal? De florero estaba. Porque sinceramente no me siento capacitada para evaluar. Una vez vino una que... Unamuno, no sé cómo se llama,

de España. Y yo dije "qué hago acá? Tragame tierra" (...) Fue a rendir para agarrar en el profesorado pero no pudo por un problema de título no sé qué. Después no pudo (...) Fue a dar ahí. ¿Y a vos te parece que yo? Yo soy un cero al as. ¡Qué voy a estar evaluando a esta mujer! Le pongo no diez, cien porque no estoy a la altura de la circunstancia. Tiene que haber un comité evaluador que venga de otro lado y que se forme. Dicen que en realidad quieren hacer eso. Formar grupos evaluadores que nada tengan que ver porque... (...) porque buscan externo. Buscan externo. Pero tiene que ser todo externo, ¿me entendés? Para que circule entre varios distritos y pagarles, que sean los que están formados a tales fines. No podés tener uno que es compañero del otro. Me parece a mí. No tiene seriedad porque ponen a cualquiera. Yo he sido testigo como una vez querían aprobar a una que no tenía nada de nada, que era recién recibida (...) Porque tenían que cubrir las horas, ¿me entendés? Las tenían que cubrir. Y como es un proceso muy largo el de los concursos (...) Tenés que presentar, tenés que corregir. Todo eso lleva tiempo, Y después tenes que tomar. Y esos exámenes son larguísimos que tampoco tienen sentido. ¿Se entiende? Para mí no tiene ningún sentido. Yo el día que di en el [nombra otros ISFD de la región], hasta las doce de la noche estuve.

Marinés: ¿Cómo es un concurso? Contame.

Viviana: Supuestamente primero vos entregás el proyecto en sobre cerrado, lo leen, marcan. En realidad yo hice eso. En una grilla, yo miraba lo que ponía el otro porque encima yo la toco de oído y se califica cada ítem, son varios (...) Después de eso, sobre los puntos flojos te preguntan oralmente. Y ahí está una autoridad del establecimiento, un profesor del área de la institución, un externo y un alumno del CAI²¹⁶. Yo he sido testigo de qué alumno llamaron. Y eso ... va el que puede ir. Bueno, y te preguntan. Sobre todo en lo que estuviste flojo o qué pensás hacer. Yo me acuerdo que en el último, estaba Fabián, que fue muy agradable tomándome. Ojo, él no me había prometido nada. Me dijo: "Vivi, está esta posibilidad, ¿por qué no lo intentás?" Bueno, ese día yo gané el de la noche y otra chica ganó el de la mañana. En realidad lo repartieron. No está mal. Salvo que fueras un queso. Además está en un taller, que el taller está bueno.

La entrevistada realiza una explicación extensa de cómo es un concurso más allá de la letra de la disposición 5583/03, cuáles son los pasos que deben seguirse y la cantidad de horas implicadas en la resolución del mismo, es decir, hasta que se

²¹⁶ CAI: Consejo Académico Institucional, creado por Resolución 4044/09 donde se establece que "Los Consejos Académicos Institucionales serán los órganos colegiados de asesoramiento, propuesta, debate y decisión, para una gestión participativa, en el marco de la autonomía institucional en la unidad del sistema del nivel superior, dentro de las regulaciones de la política educativa jurisdiccional y federal (...) Las decisiones del CAI tendrán carácter vinculante para la Institución en aquellos tópicos detallados en la presente y carácter de asesoramiento en toda otra cuestión que trate a requerimiento de los equipos de conducción". Se encuentra integrado por "El Consejo estará compuesto por un integrante del Equipo de Conducción del Establecimiento, por representantes del Claustro Docente, del Claustro de No Docentes y del Claustro de Estudiantes". Recuperado de http://www.abc.gov.ar/artistica/sites/default/files/documentos/2009_res.4044_cai.pdf [Última consulta: 24/02/2020].

selecciona al postulante y este es notificado. Así, amplía lo que explica Regina acerca de cómo se desarrolla o qué aspectos son relevantes en la entrevista de los concursos. Comenta también otros aspectos de la instancia de concurso: la necesidad de que alguien con experiencia en la evaluación oriente al postulante sobre las características insoslayables que el proyecto debe tener, pues no basta tan sólo con consultar alguna fuente como el diseño o modelos que circulan por internet. Esta preparación que realiza Fabián y que nos cuenta Regina no resulta del todo suficiente para que apruebe el espacio curricular para el que se preparó a conciencia con uno de los miembros del jurado: así, la normativa sobre la integración del jurado funciona para garantizar transparencia en tanto el especialista del área que es una persona de su confianza, que le avisó sobre el concurso y dedicó horas a explicar aspectos centrales del proceso de selección, es quien finalmente debe notificarle de la desaprobación del concurso e indicarle qué aspectos de su proyecto fueron observados. Viviana relata otras instancias en las que compitió con una colega a la que considera mejor preparada, Daniela, y también relata un suceso en el que siendo también miembro del jurado debe evaluar a una académica reconocida y a una aspirante con pocos antecedentes. Esta vasta experiencia en concursos aprobados, desaprobados y como miembro del tribunal le permite realizar una evaluación del grado de pertinencia que posee la normativa actual que rige esta instancia. Entiende que la conformación de la comisión evaluadora debería requerir agentes preparados y dedicados a esta función para evitar roces entre docentes que se conocen del mismo espacio laboral, considera por ello que “tiene que ser todo externo, ¿me entendés? Para que circule entre varios distritos y pagarles, que sean los que están formados a tales fines. No podés tener uno que es compañero del otro. Me parece a mí. No tiene seriedad porque ponen a cualquiera”. Es decir, en palabras de Viviana, si bien el concurso es una instancia fundamental del dispositivo, el hecho de que se encuentre descentralizado permite cierta flexibilidad en la aceptación de un candidato que entiende no existiría si el tribunal estuviera profesionalizado. Resulta interesante, además, en su testimonio el detalle de las cuestiones internas del concurso: “querían aprobar a una que no tenía nada..., porque tenían que cubrir las horas..., el proceso de concurso es tan largo”. Entonces, más allá de la exhaustividad del concurso y de la rigurosidad con que se evalúa a los aspirantes, lo que provoca que en varias ocasiones se declare desierto, se trata de una situación no puede extenderse excesivamente en el tiempo (“tenían que cubrir las horas”) al punto de dejar todo el año sin profesores a los estudiantes y, al mismo tiempo, se vuelve una tensión respecto de

la carga laboral de los miembros del jurado que realizan su trabajo *ad honorem* como parte de sus funciones en el sistema (“es tan largo...Tenés que presentar, tenés que corregir. Todo eso lleva tiempo, Y después tenés que tomar. Y esos exámenes son larguísimos que tampoco tienen sentido... hasta las doce de la noche estuve”). Resulta curioso este suceso porque aborda uno de los efectos poco estudiados de la puesta en funcionamiento del dispositivo: los aspirantes son examinados en forma rigurosa, muchos desaprueban y queda desierto el concurso, se desalientan y no vuelven a presentarse en otro llamado (caso Región 15 y caso Daniela, testimonio *infra*). Cuando el concurso vuelve a sustanciarse puede suceder que se presente un candidato con menos aptitudes aún que en la primera convocatoria (“no tenía nada, era recién recibida, la querían aprobar, el concurso es largo”) y, entonces, la rigurosidad parece relajarse en función de la urgencia y de las condiciones laborales de los docentes que conforman el tribunal. De esta manera, se puede deducir que, como toda ingeniería de control social y discursivo, el dispositivo de saber/poder prácticas del lenguaje no es perfecto y presenta flancos vulnerables a la creatividad de los sujetos que participan en las prácticas sociales que hacen al sistema educativo (enseñanza, evaluaciones, etc.) que deben negociar entre la prescripción, el deber ser del régimen de verdad y las condiciones cotidianas del trabajo docente. Los miembros del tribunal deben negociar acuerdos para poder realizar una evaluación conjunta del postulante; esto puede entretenerse en la posición de Viviana cuando señala “yo fui testigo de cómo querían aprobar a una que no tenía nada”. Es decir, ella no formaba parte de ese grupo que deseaba aprobar a esa postulante y en la voz de Fabián cuando comenta “puede suceder que esté flojo y vos veas que el docente es una persona que se puede prestar a trabajar bien y que lo puede modificar, en la medida que... en el mismo concurso lo pueda ver, si por ahí no lo ve en el momento del concurso, por ahí es arriesgarse”, que en la situación que rememora parece situarse en un plano conciliador respecto de la posición de los demás miembros.

El sentido del concurso en tanto instancia de control epistemológico-discursivo es presentado por Daniela de RE 7 mientras conversábamos acerca de sus experiencias en tres institutos:

Marinés: Una vez que finaliza el concurso y vos ganaste, y vas, das la clase, y tomás tus decisiones. ¿Ahí no hay ninguna directiva desde la dirección, valga la

redundancia, de que vayas hacia un lado o hacia otro? ¿O trabajas con libertad de cátedra?

Daniela: Trabajo con libertad de cátedra total. Me parece que la directiva viene antes, durante el concurso. Porque presenté un proyecto para Ateneo de Inicial y la objeción grande fue en alfabetización (...) La docente, que es una persona muy agradable, me dijo que si yo quería (tenía como nota un 5 en el oral y necesitaba un 7, el escrito lo había aprobado) y me dijo que si yo quería volver a presentar el proyecto, ella me daba como unas clases en alfabetización. O sea que el problema fue alfabetización. Yo podría haberla visto, porque me lo ofreció con mucha generosidad, pero la verdad que empecé con otras cosas y no tuve tiempo. La verdad que yo no volví. Ese concurso quedó vacante hasta fin de año, las chicas estuvieron sin docente hasta fin de año (...) Dicen que se volvieron a hacer concursos. Viviana estuvo como integrante de Jurado, pero dice que lo que se presentaba no llegaba a aprobar lo escrito. Después tomó a una chica a fin de año, que la encontré en una reunión, y que este año no está tampoco. No sé qué pasó con ese concurso. Ese concurso fue todo un problema, pero me parece que había unos lineamientos muy claros de qué se pretendía.

En la conversación sigue comentando los concursos ganados y perdidos y, más adelante, concluye:

Yo me planteaba en el Ateneo Inicial si no vale más la pena bajar un poco la nota necesaria e ir formando mejor al profesor y no dejar un daño a los alumnos (...) Después se encontraron con que no encontraban la persona que pudiera tener todas esas condiciones que estaban buscando. También me parece que puede llegar a pasar eso con tanta exigencia en los concursos.

Daniela expresa desde el lugar del concursante lo mismo que señala Fabián desde la perspectiva de miembro de jurado: en algunos casos la severidad de los concursos va en desmedro de los estudiantes y esto podría saldarse si se ven condiciones en los aspirantes que hacen pensar que es posible que pueda ir formándose en la perspectiva solicitada. Ambos dan cuenta de esta manera de, por una parte, la tarea especializada que requiere ser docente del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje y, por otra parte, de la inexistencia de una formación interna que podría significar el seguimiento pedagógico desde la institución.

Entonces, los concursos docentes son una instancia central del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje, ya que permite seleccionar al formador que pueda garantizar un dominio epistemológico- discursivo correspondiente al régimen de verdad. Esta selección exhaustiva se realiza analizando en el proyecto que el postulante presenta

enfoque teórico y didáctico, bibliografía y metodología. Lo que resulta inaceptable en un proyecto concursado es la falta de ajuste al enfoque y ello se demuestra muy claramente si no se encuentra presente de forma directa las referencias al DCP (2007). Por otra parte, la exhaustividad en la entrevista refiere a que el postulante pueda explicar con solvencia cómo llevará adelante las clases, si lo que enuncia en esa situación tiene coherencia con lo escrito y si puede demostrar que podrá salvar con su dedicación aquello que no se ajusta del todo a lo esperado por el jurado, es decir, debe convencer a los miembros del tribunal que es posible “arriesgarse” a aprobarlo. A su vez, en la puesta en marcha de los concursos se entrecruzan tensiones que tienen que ver con el conocimiento recíproco entre jurado y aspirantes, pero especialmente con los tiempos burocráticos de difusión, presentación de proyectos, lectura, corrección, notificación de resultados, entrevistas y armado del orden de mérito. Pasos que de conjunto conllevan un tiempo y una carga laboral no remunerada que resulta difícil de sostener cuando se sustancian reiteradamente concursos que resultan vacantes. Por lo tanto, si bien es el momento privilegiado para seleccionar el perfil del formador y en principio funciona rigurosamente, esa misma rigurosidad puede llegar a relajarse en función de las condiciones del trabajo docente. Esta manera de funcionamiento práctico de las regulaciones de ingreso al sistema mediante concurso (exigencia, perfiles docentes que no se ajustan perfectamente a lo esperado, concursos desiertos, alumnos sin profesores por muchos meses) evidencia que existe un lugar vacante dentro de la trama institucional que permita a los docentes concursados asesorarse y formarse para el trabajo especializado que requiere ser un agente del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje y, al mismo tiempo, que no existe una formación de formadores propia del enfoque accesible en las regiones educativas a la que pudieran acudir quienes se interesan en ello para poder acceder al cargo. Retomamos este problema más adelante.

9.2. Régimen de verdad del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje: el enfoque psicogenético

Si hay algo que caracteriza a la educación primaria y que, por lo mismo, es lo que se espera que un docente formado para desempeñarse en ese nivel pueda realizar es

la enseñanza de la lectura y la escritura es decir, la alfabetización inicial. En ese sentido, es conveniente retomar la concepción de alfabetización presente en el DCFDP (2008):

En el presente diseño, la alfabetización es concebida como un proceso que atraviesa toda la vida, que supone trayectos formales e informales de inmersión en la cultura letrada. No obstante y sólo a los efectos de la organización de los contenidos para el Nivel Superior, se proponen núcleos temáticos que funcionan como organizadores y que de ninguna manera pretenden prescribir una secuenciación ni fragmentar el concepto de alfabetización (p.113).

Didáctica de la alfabetización: La alfabetización en la Educación Inicial: proceso de adquisición del lenguaje escrito. • La alfabetización en contextos de diversidad cultural y lingüística. Primera lengua materna y segunda lengua. Multilingüismo (p. 114).

Didáctica de la alfabetización: La alfabetización como problema político y teórico. La alfabetización en ámbitos no formales. • Proceso de adquisición y desarrollo de la lengua escrita: historia de las formas de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. • Propuesta didáctica: diseño de diversas modalidades organizativas de situaciones didácticas de alfabetización (p.127).

En relación a este tema nodal de la formación docente de educación primaria habíamos señalado ya la distancia existente entre lo indicado por Lineamientos Curriculares para la Formación docente y el dispositivo de saber/poder prácticas del lenguaje. En ese sentido, los proyectos de cátedra y el mismo desenvolvimiento de la cursada no necesariamente tendrían que dar cuenta de una centralidad de la alfabetización, en tanto que en DPL 1 y 2 es sólo uno de los seis ejes a trabajar. En algunos ISFD se toma nota del peligro de la disolución de un tema central en lo que respecta a la formación de maestros y, con ello, se toman decisiones institucionales que permiten de alguna manera resolver esta tensión entre lo requerido y esperado de un maestro y lo que se debe ofrecer como formación de acuerdo al dispositivo o, por lo menos, intentan fortalecer la formación de los estudiantes en esta área sensible y cara a la sociedad. De esta manera, Regina cuenta cómo se intervino en la institución en la que trabaja:

Yo solamente estoy en un EDI. Un EDI es un espacio de definición institucional. El instituto puso como área Alfabetización Inicial. Ya estaba en el instituto. Yo me jubilé y la profesora que tenía las horas renunció entonces concursé por ese EDI. Lo único que tengo es el EDI que son alumnas de tercer año. Y doy alfabetización. Y ahora me ofrecieron, nadie quería, y ahora tengo las horas con

las recursantes, con dos horas antes de entrar al instituto el mismo día que voy al instituto (...) En los institutos y en el programa, alfabetización forma parte de la materia Didáctica de las Prácticas del Lenguaje. En I y en II. Pero ¿qué pasaba? Como nos llevaba tanto tiempo, porque alfabetización no la podés explicar en dos clases, dábamos como medio año de alfabetización y después nos quedaba medio año para el resto. O lo dábamos corriendo para llegar con el resto entonces decidimos sacarlo. El de Didáctica no da Alfabetización. Lo damos nosotros en el EDI y eso permitió descomprimir.

Como señala Regina, los Espacios de Definición Institucional (EDI) son espacios que no se encuentran pautados temáticamente en el DCFDP (2008), sino que representan un total de 160 horas/módulos que suelen distribuirse en cinco EDI de 2 horas cada uno y que son definidos según las necesidades formativas que cada ISFD decida. Por consiguiente, constituyen “trayectos formativos opcionales” en los que la opción viene dada por las temáticas específicas a abordar, no porque se pueda soslayar la carga horaria a cumplir:

Los Trayectos Formativos Opcionales están orientados por una pregunta general: ¿cuáles son los recorridos complementarios de la formación que percibe y propone cada Institución? Esto significa que los mismos deberán ser definidos de manera colectiva y colaborativa por las Instituciones formadoras, sobre la base de las percepciones acerca de los complementos necesarios para la Formación Docente, pensados y propuestos de manera situada, local, singular. La organización didáctica de los saberes de estos Trayectos Formativos, también podrá definirse según las particularidades y la creatividad del colectivo institucional (DCFDP, 2008, p.36).

Esa es, entonces, la resolución institucional para el punto nodal de la formación docente de un profesor de educación primaria que narra Regina: desplazar la enseñanza de la alfabetización inicial de las materias en las que por el DCFDP (2008) debería ser tratada y trasladarla a un EDI, de modo que de forma despejada puedan abordarse esos contenidos considerados importantes a la vez que permite avanzar en DPL 1 y 2 respecto de los otros cinco ejes prescritos. Una resolución semejante se encuentra en la RE 7. En una comunicación personal, en circunstancias de estar participando de un evento académico, Daniela comenta que también se llamó a concurso para un EDI de Alfabetización en el ISFD que comparte con Viviana, quien se presentó al concurso, pero que el espacio fue ganado por una colega de más trayectoria en la institución que

tiene a su cargo el espacio de la práctica. Al momento de finalizar esta tesis, ninguno de los otros formadores entrevistados señaló algo similar en sus regiones, pero el tema del abordaje de la alfabetización como tensión aparece reiteradas veces en sus voces. Así, Daniela misma al hablar de uno de los concursos aprobados de DPL comenta:

El proyecto lo saqué primero, por supuesto, recurriendo a los diseños curriculares del profesorado, y después, como es muy amplio, lo armé teniendo en cuenta lo que habíamos trabajado en la Licenciatura²¹⁷ y también lo que plantean los diseños con las prácticas de lectura, escritura, oralidad. Lo que se me ocurrió en su momento, que vi que estuvo bastante acertada por intuición y porque veo los problemas que traen los chicos a la secundaria, fue incluir en la escritura alfabetización (...) Porque los diseños del profesorado son muy generales, y me pareció, en ese momento hice una lectura que faltaba algo específico sobre alfabetización. Cuando lo presenté tuve una buena recepción en el Jurado. Me objetaron algunas cosas sobre alfabetización (...) Los autores con los que iba a trabajar. Yo había puesto un artículo de Sandra Sawaya²¹⁸ y entonces me dijeron qué sentido tiene llevar un artículo que hablaba sobre la frustración en lo que se considera como fracaso escolar si íbamos a trabajar con alfabetización. Cosas que ahora comprendo porque en realidad no me da el tiempo para llevarles el artículo. Hay tanto para hacer sobre alfabetización, que el artículo es muy valioso pero es secundario, no para trabajar alfabetización en sí.

Nótese que Daniela señala que incorporó con cierta centralidad el tema de alfabetización en el proyecto defendido “porque veo los problemas que traen los chicos a la secundaria”, no porque como aspirante novata le fuera evidente la necesidad de incluirlo recurriendo a los diseños curriculares, como dice haberlo hecho, ya que observa la generalidad de los contenidos que se indican en el DCFDP (2008). Sin embargo, y a pesar de que el tribunal valora la inclusión del tema, los autores con los que planeaba trabajar le son objetados y ella termina acordando con la necesidad de ajustar la bibliografía porque “no da el tiempo..., hay tanto para hacer en

²¹⁷ Se refiere a la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura, perteneciente a la Universidad Nacional de San Martín, que se ofrece desde el año 2002 hasta el presente.

²¹⁸ Sandra Sawaya es una investigadora, que nosotros ya hemos citado antes, perteneciente a la Universidad de San Pablo (Brasil) que realizó un trabajo etnográfico en las barriadas pobres de la ciudad de San Pablo y que podríamos señalar que pertenece a la corriente de la psicología crítica en su país. Desde esa adscripción ha realizado estudios que analizan los efectos de las políticas públicas brasileñas inscriptas en el enfoque psicogenético.

alfabetización”. Más adelante comenta sobre un concurso no aprobado para el Profesorado de Educación Inicial:

Hay lineamientos muy claros y no sé si son los correctos o no, pero...(...) En el momento en que ellos me lo plantearon, titubeé en cómo llevaría la escritura a los chicos, cómo se las presentaría. Me pareció que me estaban pidiendo una mirada más psicogenetista (...) Yo lo veo así. Lo que yo veo que es positivo, lo tengo ahí como para llevarlo en algún momento. Por lo menos estoy contenta, llevo a Braslavsky como la postura que a mí me parecía la más... Y veo que tan lejos no estaba. Y me parece que en Inicial está la otra postura, me dio la impresión.

Daniela se afirma en un saber acerca del sistema formativo provincial para la educación primaria que no le fue otorgado en sus estudios terciarios ni universitarios, que logra constituirlo a partir de su experiencia en los concursos y a su inquietud por interpretar los veredictos del tribunal. A su vez, su inscripción en trayectos formativos ofrecidos por el INFD dentro del Programa Nuestra Escuela²¹⁹ le permite conocer la existencia de varios enfoques en la alfabetización inicial, con ello puede reconocer que lo que se le solicita es la adscripción a un enfoque determinado, el psicogenético. Nuevamente, entonces, se puede observar cómo el concurso es la instancia de selección del perfil del formador para el dispositivo de poder/saber. En este caso, Daniela no alcanza a aprobar porque sostiene una posición epistemológica, didáctica y discursiva cercana al enfoque equilibrado sustentado en la bibliografía que selecciona y que considera valiosa: Berta Braslavsky. En la cátedra que lleva adelante, DPL1, logra desarrollar el currículum en un sentido no previsto por el dispositivo que consiste en ofrecer a los estudiantes el conocimiento de dos enfoques en la alfabetización inicial. Estábamos conversando acerca de la llamada “alfabetización académica” y al preguntarle qué trabajaba sobre ese tema comentó:

El hecho por ejemplo de que puedan resumir y saber qué es lo más importante. Por ejemplo el otro día trabajamos la lectura, la postura de Ferreiro, la postura de

²¹⁹ Como explicamos anteriormente, se trata del Programa Nacional de Formación Permanente (Res. CFE 201/13). En particular, Daniela trabajaba al momento de la entrevista como tutora del Postítulo Superior en Alfabetización Inicial, que se inscribía en el enfoque equilibrado para la alfabetización inicial.

Braslavsky y les hice escribir un texto en el que compararon qué coincidencias encontraban, qué diferencias. Eso nos llevó más de una clase. Tenemos dos horas semanales. Lamentablemente es muy poco el tiempo. Y hoy tienen que leer sobre alfabetización. Ya voy preparada con las cosas subrayadas que voy a releer. Una realidad. Cuesta todavía instalar el hábito de la lectura (...) Eso es lo que priorizo: la escritura la voy trabajando durante todo el año. Los trabajos son de escritura, incluso el parcial es más bien de pequeñas escrituras sobre distintos textos. Después lo que priorizo en el proyecto son las posturas sobre la lectura, la postura sociocultural sobre la lectura, los hago comparar con otras posturas, pero digamos que el centro es la lectura desde la mirada sociocultural. En escritura, en alfabetización, priorizo la postura de Berta Braslavsky pero se las hago comparar con la de Emilia Ferreiro porque son las dos grandes en alfabetización y lo que ellos van a ver en las escuelas. Después, en las escuelas tenemos todavía psicogénesis al máximo, con los problemas que ellos ya empiezan a plantear, los que están en escuelas más alejadas, no éstas sino las que están más cerca de lugares carenciados, que están en tercer año y todavía no escriben. Van a encontrar eso o van a encontrar el conductismo tradicional, que les deletrea. Entonces un poco como que en segundo vemos la diferencia que puede haber entre lo que es la psicogénesis, lo que puede ser el método tradicional y lo que propone Braslavsky, que sería una unión de las dos cosas, y a trabajar no solamente el sentido sino también el código. El otro día me preguntaban “¿usted trae esto para qué? ¿Para criticar?” Primero lo vamos a leer, todavía estamos con Ferreiro. Vamos a leer, vamos a ver por qué ustedes se van a encontrar en la escuela a la que vayan (...) Entonces ustedes tienen que saber cómo está trabajando la docente y después veremos qué aspectos positivos, qué aspectos negativos puede tener para que ustedes elijan después el método con el que acuerden o no. Empezamos con algo de psicogénesis y terminamos con Berta Braslavsky, y la propuesta de trabajar las dos posturas. La idea es que ellos se lleven un paquete y puedan tomar una decisión. Es más, el año pasado terminaron escribiendo con su postura, opinando sobre una y sobre la otra. Lo ideal sería, yo siempre pienso en que lo van a retomar en cuarto en el Ateneo.

Daniela encuentra que, más allá de su identificación con la línea de alfabetización propuesta por Braslavsky, resulta pertinente que los estudiantes puedan conocer los fundamentos de la psicogénesis y las características de la alfabetización según los métodos tradicionales, ya que entiende que todo ello se encuentra en el cotidiano escolar en distinta medida y que la formación de los futuros maestros alfabetizadores no puede desconocer ninguno de los abordajes posibles. De esta manera, ella está imaginando un docente empoderado y profesional que puede tomar decisiones sobre la base de un saber pedagógico amplio y especializado al mismo tiempo, es decir, no estaría formando un sujeto del dispositivo, sino un sujeto que pueda habitar el cotidiano escolar y actuar en él. Trae los decires de los estudiantes que se desconciertan frente a su propuesta de “alfabetización académica” consistente, entonces, en poner en

diálogo autores y tomar distancia crítica frente a sus propuestas. También comienza a aparecer en la voz de los estudiantes que ella refiere los problemas de alfabetización inicial concreta en escuelas periféricas: “están en tercer año y todavía no saben escribir” que se repetirá en la voz de otros formadores, pero a veces con sentidos distintos. Ana, de RE 4, no muestra la tensión sino que desarrolla el currículum en el sentido que este demanda y se encuentra, por ello, inscripta en el régimen de verdad:

En la [DPL] 1 el trabajo en el que más nos centramos es la alfabetización inicial. Es decir, el enfoque es trabajar desde el enfoque de ver al niño como lector y escritor. Es el niño el que escribe en el sentido de que él es el que va a decir qué personaje va a entrar en esa historia, o que va a poner en esa invitación a un evento en la escuela para que la familia se acerque. Digamos desde el punto de vista de la formación el alumno tiene claro que hay niños que están en distintas etapas, muchas veces hay niños que llegan a tercer o cuarto grado y no están alfabetizados. Yo siempre les digo que son indicadores, miradas de cómo se apropian los niños del sistema de escritura. A nosotros nos tiene que interesar es que si nosotros trabajamos interesantes propuestas de escritura y lectura va a haber acciones específicas en función de la alfabetización pero que no tenemos que centrarnos tanto en dilucidar en qué etapa está el niño porque sino hemos visto barbaridades como agruparlos por alfabetizados, monosilábicos, etc. Todo lo contrario, tienen que estar todos mezclados. El tema es al momento de guiar la escritura. Hay algunas instituciones como por ejemplo te decía la escuela 2 que tiene un trabajo muy fuerte en el tema de alfabetización inicial, pero trabajando desde la reformulación de Kaufman, de alguna manera ella hace la propuesta didáctica, qué materiales trabajar en el aula, con qué recursos, da también indicadores de avance, etc. Empieza a haber una serie de portadores textuales que van más allá del abecedario famoso que tenía la I con la isla, la X de xilofón que al chico no le significaba nada. Ahora hay una especie de cambio en donde la C va a estar cenicienta, etc. Se trabaja mucho con el nombre, mucho trabajo de escritura del nombre propio, como hacerlo significativo.

En este fragmento de la entrevista, los sentidos que despliega Ana en torno a la alfabetización inicial se encuentran impresos en el régimen de verdad. Con mucha naturalidad va indicando que es el niño quien le otorga sentido a la escritura y se construye como lector y escritor; las escrituras que realiza deben ser significativas en tanto inscriptas en prácticas sociales no escolares, como una invitación; la alfabetización del niño atraviesa distintas etapas que lo caracterizan (silábicos, presilábicos, etc.). Pero no por ello hay que agruparlos en esos niveles, sino que tienen que constituirse grupos con diversos niveles de construcción del sistema de escritura; no importa si el niño está en tercer año y aún no sabe leer ni escribir, porque lo que importa es proponer “situaciones didácticas interesantes”; no se enseña, sino que se “guía la escritura”; señala qué autora dentro del régimen de verdad acerca propuestas didácticas asequibles;

enfatisa el conocimiento por parte de los maestros de los “indicadores de avance”; sitúa la centralidad del ambiente alfabetizador y los portadores textuales que serían distintos que los clásicos “que al chico no le significaba nada”. Y finalmente, expresa la situación didáctica por excelencia en la alfabetización inicial, el trabajo con el nombre propio. Es decir, Ana despliega en un solo párrafo una serie de postulados acerca de cómo ha de ser entendida la alfabetización inicial inscrita en el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje; ni una sola de las cuestiones que entiende como importantes en la formación de futuros docentes cae fuera de la lógica de prácticas del lenguaje: no hay ni siquiera una alusión de la existencia de otras formas de entender la enseñanza de la lectura y la escritura. Así, se encuentra epistemológica, didáctica y discursivamente inscripta en el régimen de verdad del dispositivo. Resulta interesante, sin embargo, destacar una característica particular que asume el enfoque psicogenético en tanto régimen de verdad y que en este testimonio se refiere a la escritura, pero que en el dispositivo también alcanza a la lectura. Dice Ana que “es el niño el que escribe en el sentido de que él es el que va a decir qué personaje va a entrar en esa historia, o que va a poner en esa invitación a un evento en la escuela para que la familia se acerque”, es decir se asume que el niño lee y escribe porque puede participar en las decisiones del texto escrito: leer y escribir son prácticas entendidas como otorgamiento de sentido a frases y palabras sin vinculación directa con la escritura o lectura propia convencional del niño por sí mismo. Esta forma de entender la alfabetización colabora directamente con la concepción de desarrollo y del espiralamiento de los contenidos en la enseñanza, pero no permite dar cuenta de lo que socialmente se entiende por *persona alfabetizada*, esto es, un sujeto que pueda leer y escribir convencionalmente en forma independiente, realizando por sí mismo las acciones físicas y cognitivas implicadas (trazado de letras, palabras y textos en el caso de la escritura; decodificación visual e interpretación oral o silenciosa en el caso de la lectura). Es probable que sea esta concepción de la alfabetización dentro del régimen de verdad la que permita que Ana no problematice el hecho de que “muchas veces hay niños que llegan a tercer o cuarto grado y no están alfabetizados”, porque lo que resulta indispensable por parte del docente es que se realicen “acciones específicas en función de la alfabetización”, no garantizar en los primeros años la escritura y la lectura convencional.

Podemos encontrar esta identificación con el régimen de verdad en la mayoría de los formadores entrevistados que seguirán la perspectiva psicogenética del DCP (2007):

A mí me gusta mucho invitar a personas que saben, entonces a veces he invitado a maestra jubilada a que den una clase y he quedado maravillada, porque yo siempre dando la teoría y la práctica como que te la imaginás. Entonces que vaya una maestra y reparta cartelitos con diferentes grados de alfabetización y diga agrúpanse entre ustedes y tratar de mostrarles a los chicos cómo hacían para leer eso que decía ahí, y cómo el otro ayudaba a completar esa palabra Y los hacía poner como en distintos niveles, y la verdad que estaba buenísimo, después les explicaba por qué lo hacía, les preguntaba a ellos qué les había tocado.

Adriana más allá de sus antecedentes académicos, y el hecho de haber ejercido en el nivel primario, no considera suficiente lo que puede transferir a los alumnos y, por lo tanto, acude a una docente que pueda mostrar a los estudiantes cómo interpretar y cómo intervenir desde el dispositivo. La formadora asume que la alfabetización ha de ser vehiculizada mediante el enfoque oficial y su forma de organización de la enseñanza:

Marinés: ¿Qué criterios usabas para secuenciar, qué cosas dabas del diseño en segundo y del diseño en tercero?

Adriana: Primero era trabajar sobre el diseño para conocerlo. La fundamentación, todos los ámbitos y demás...el tema de los ámbitos, cómo estaba estructurado. Y bueno, tomábamos por ámbito y empezábamos a trabajar la bibliografía por ámbito, tomábamos cuadernos; esto en segundo año, siempre trabajando sobre alfabetización inicial y viendo de qué se trataba eso porque teníamos que trabajar bastante teoría, para ver cómo eso lo bajábamos después a la didáctica. Así que bueno, nos separábamos por ámbito, también eso les costaba a las chicas, pero no tanto a las chicas, sino al docente que está en el ejercicio, esto de trabajar los ámbitos, cómo pensarlos, cómo proyectarlos en la semana. Esto de no hacerlo estanco, sino combinarlo con otra área, eso les costaba bastante a los docentes. Nosotros tratábamos de ver eso, de diagramarlo. En realidad en el primer ciclo era más fácil, porque era como tener biblioteca el viernes y el lunes contábamos qué habíamos podido leer en casa, quién lo había leído y qué; y armar las fichas con el nombre propio, trabajamos con Diana Grundfeld, el tema del nombre propio. Y después esto de armar el ambiente alfabetizador, cómo armarlo, cómo trabajar las palabras y ver cómo agrupamos a los chicos, qué hacemos con el que ya sabe y no agarrarlo de maestro a ese. Siempre tratando de ver cómo todos los días alguien se tenía que llevar algo. Bueno, eso sí lo hacíamos por ámbito y después trabajábamos muy fuerte la reflexión y la evaluación. Pero nos llevaba un tiempito entender el diseño; y en segundo año lo mismo.

Como señalamos anteriormente, cuando los formadores hablan del profesorado de educación primaria van apareciendo en simultáneo referencias a otros momentos laborales que les hacen sentido, porque se trata de que el trabajo docente aparece en las

voces de los formadores como un todo no discriminado por niveles o locales de trabajo en cuanto entienden que el núcleo central de esta labor es la enseñanza de la didáctica específica. Y esto, además, es posible porque se trata de un trabajo ejercido en el marco de un dispositivo de poder/saber conformado por distintos elementos por los que los formadores entrevistados se ven permeados. En esta cita Adriana se desliza de DPL1 al AT o bien a su trabajo como capacitadora en Escuelas del Bicentenario cuando refiere al trabajo por ámbitos en segundo año del profesorado: “también eso les costaba a las chicas, pero no tanto a las chicas, sino al docente que está en el ejercicio, esto de trabajar los ámbitos, cómo pensarlos, cómo proyectarlos en la semana (...) eso les costaba bastante a los docentes”. En segundo año, las estudiantes (las chicas) no se encuentran en relación con docentes co-formadoras aún, de manera que esa irrupción en el recuerdo de la profesora de “las docentes en ejercicio” no se halla vinculada directamente con el grupo de estudiantes a los que se refiere, sino que se vincula a través de las dificultades que presenta el dispositivo para ser comprendido por unas y otras. Es decir, es una vinculación temática de espacios laborales no idénticos, pero alcanzados por el mismo régimen de verdad.

Andrea se refiere a la formación de los estudiantes en alfabetización y si bien presenta algunas distancias discursivas con el dispositivo, en la narración que realiza acerca de las cuestiones que busca que queden encarnadas en las estudiantes aparece la insoslayable en el dispositivo: la referencia al conocimiento y estudio del DCP (2007).

Marinés: Contame ahora sobre el tercer año, contame cómo son tus clases ahí, cómo te organizas vos ahí, me habías dicho que trabajabas principalmente con alfabetización.

Andrea: Me lleva el primer cuatrimestre y parte del segundo lo que es práctica de la alfabetización. Empiezo con la historia de la alfabetización, la historia de la escritura. Ahora estamos tratando de coordinar con mi compañera de segundo para que ella trabaje también esos temas.

Marinés: Sino te quedaba como muy recargado.

Andrea: Claro, me quedaba muy recargado y no llegaba a nada. También tengo que enseñar el diseño, porque cuando trabajan se los piden. Ahora este año estuve bastante relajada porque ya anticipo que este diseño tiene corta vida, pero sí, más o menos el enfoque de las prácticas del lenguaje, las complicaciones que les trae, trabajo docente en cuadernos de clase, etc. Y después lo que me queda del tiempo paso a la enseñanza de la lengua en el segundo ciclo.

En la distribución de contenidos entre DPL1 y DPL 2 que se definió en su ISFD, alfabetización inicial se ubica en el tercer año junto con enseñanza de la lengua en Segundo Ciclo, razón por la cual “queda muy recargado”. Esto, además de la escasez de

tiempo, se debe a que Andrea decidió incorporar una historia de la escritura y de la alfabetización, que si bien está enunciada en el DCFDP (2008) los entrevistados no suelen considerarla como parte de lo prescripto. Más bien, la estiman como una desviación de la norma en tanto introduce el reconocimiento de formas históricas de alfabetización escolar que, en términos del dispositivo de saber/poder prácticas del lenguaje, serían conductistas. Esto quizás pueda deberse a que no se encuentran materiales de orientación didáctica que tematizan la cuestión y, que, además exista cierto control epistemológico-discursivo en los concursos en donde el énfasis se encuentra en la presencia o no de la psicogénesis como forma de abordaje de la alfabetización. De esta manera, la entrevistada debe recortar muchos otros temas y anticipa que cree que el DCP (2007) “tiene corta vida”. Creencia que efectivamente fue corroborada un año después, pero no puede de ninguna manera dejar fuera de ese recorte “más o menos el enfoque de las prácticas del lenguaje”. Las distancias que Andrea enuncia respecto de su identificación con el dispositivo se encuentra reforzada por la percepción de un pronto cambio de prescripción curricular. En ese sentido, intentamos comprender en esta lectura que realiza acerca de la inestabilidad actual del dispositivo qué cuestiones considera relevantes en la enseñanza. Así explica:

Yo creo que, por ejemplo, para tercer año todos tienen que irse con nociones básicas por lo menos de cómo enseñar a leer y escribir a los chicos, los distintos métodos y por ahí diferentes situaciones didácticas como para poder alfabetizar, recursos, que puedan analizar secuencias, etc.

Es decir, para Andrea este tercer año de la carrera debe servir para que los futuros maestros comprendan que no existe una sola forma de alfabetizar, que es necesario pensar en distintas situaciones y recursos didácticos y que, de todas maneras, la organización del trabajo docente en el nivel primario seguirá siendo la secuencia didáctica. Y por ello propone que las alumnas puedan analizarlas. Estas presunciones de la formadora siguieron siendo acertadas, en tanto el DCP (2018) introduce una serie de modificaciones, pero sigue sosteniendo las formas de organización del trabajo docente del DCP (2007). De todas maneras, estos desarrollos curriculares que realiza Andrea con la introducción de enfoques de alfabetización le son posibles porque sus antecedentes como capacitadora la avalan, la cátedra a su cargo fue concursada hace tiempo y, principalmente, ella posee un rol jerárquico por el que debería controlarse a sí misma. Son estas condiciones laborales las que le allanan el camino para resolver los

contenidos a enseñar según lo que entiende como relevante para DPL2. Distinta es, entonces, la situación en un concurso como vivenció Florencia:

Florencia: Me acuerdo cuando otro concurso-tengo una larga lista del otro concurso que no aprobé-, en [nombra localidad del conurbano sur], que yo ahí había visto. No sé cuándo fue. No me acuerdo pero sé que ahí yo había preparado... que eso lo vi en [nombra Universidad] (...) Después preparé para la tesina , preparé algo de alfabetización.

Marinés: Sí, que me la pasaste, vos preparaste sobre Braslavsky.

Florencia: Entonces, estaba entusiasmada. Me sentía más segura (...) ahí no quedé, ni siquiera...era para el taller que tenías una unidad, para el de tercer año, Didáctica para las Prácticas del Lenguaje II. Y ahí tenías una unidad. Entonces yo quería decir que lo que yo intentaba enseñar en esa unidad de alfabetización era visitar todos los distintos enfoques y hacer una crítica. Esto me dijo la directora tal cual (...) "Ellos ya están haciendo las prácticas, ellos necesitan que vos los orientes cómo armar con esto contenidos, una clase para ir." Y es así el ritmo ¿entendés? Ya no hay, o sea, qué loco que es porque antes en el secundario²²⁰ iban y enseñaban y ahora son cuatro años y no alcanza el tiempo.

En este caso, el control epistemológico discursivo que opera el dispositivo en instancia de concurso, como ya se señaló, resulta decisivo para la incorporación o no de un formador al ISDF. Florencia en el momento de realizar la entrevista no vislumbra que lo que se le está objetando no tiene que ver con una cuestión de tiempo como ella interpreta ("ahora son cuatro años y no alcanza el tiempo"), sino que lo que ella propone para la formación de maestros se desvía de lo previsto: no debe incluir otros enfoques ni menos aún posicionar a los alumnos críticamente frente a ellos, sino que debe prepararlos técnicamente para alfabetizar desde enfoque psicogenético. De esta manera, más allá de su entusiasmo por sus estudios sobre el tema, indica que "ahí no quedé, ni siquiera", en donde "quedar" significaba aprobar el escrito y, con ello, estar en condiciones de pasar a la entrevista. En otro concurso, volverá a suceder lo mismo, pero esta vez comienza a entrever y enunciar causas posibles que validan las hipótesis que venimos sosteniendo:

Bueno, no sé pero la alfabetización lo ves en una unidad dentro de esto. Y encima lo dan profesores del área, pero que también... la otra vez presenté en un

²²⁰ Se refiere a la Escuela Normal: sus dos padres fueron maestros normales rurales.

concurso ahí y me habló esta²²¹, ni siquiera pasé, no pasé y después ya no quise hacer nada más. Pero lo que decía es eso, que los que van son profesores de Literatura y Letras y no sabés esos contenidos. No tenés formación en el profesorado sobre esos contenidos para enseñar a los maestros cómo tienen que enseñar (...) Ni en el profesorado, ni en la licenciatura. A menos que hagas una licenciatura específica con la Castedo que te enseñe cómo enseñar según ella.

Florencia refiere a la devolución del proyecto que le realiza una especialista enmarcada en el dispositivo de saber/poder prácticas del lenguaje, docente del ISFD en el que se encontraba la vacante, quien la desalienta a seguir concursando porque no sabe “esos contenidos” y la razón radica en el hecho de ser Profesora de Letras y, por lo mismo, no tener una formación específica para enseñar a maestros. Claramente, puede verse una defensa corporativa en la devolución: que su título acredite las incumbencias para el cargo no significa que sea suficiente si no tiene una formación acorde al dispositivo. Florencia asume como ciertas estas afirmaciones y, por más que su tesina de licenciatura haya sido sobre alfabetización inicial, considera que no posee una formación suficiente “a menos que hagas una licenciatura específica con la Castedo que te enseña a alfabetizar según ella”. Es decir, en el relato que viene realizando en la entrevista va reconstruyendo distintas instancias de concurso y toma de horas en acto público, y en esa conversación recupera esta escena que resulta clave para entender el control epistemológico-discursivo que es, además, corporativo. Florencia no pertenece a prácticas del lenguaje, su trayectoria formativa y profesional se ha desarrollado hasta el momento que rememora por fuera de los circuitos de especialistas y adherentes al régimen de verdad y, ello, se vuelve una desventaja clara a la hora de ampliar su campo laboral. En pos de sortear esta situación desfavorable entiende que debería formarse con quienes estructuraron el diseño curricular. Posteriormente, en su historia laboral irá incorporando paulatinamente un repertorio fraseológico que aprende de colegas. En momentos en los que revisamos sus proyectos de cátedra, me muestra uno y dice al respecto: “Esta doble conceptualización podés creer que me lo dijo Érika²²² y fue la llave mágica para aprobar el concurso”. Y más adelante refiere: “Erika me dijo: Aprendete el coso porque después es todo lo mismo”. Es decir, Florencia va aprendiendo cuál es la estilística propia del régimen de verdad que sostiene el dispositivo a partir de que una colega le comparte sus saberes experienciales. Por lo

²²¹Florencia nombra a una especialista en prácticas del lenguaje, autora de documentos de orientación didáctica en la DGCyE.

²²² Érika es una amiga que es también ETR en el área.

mismo, no es necesario que se asuma una posición de sujeto del dispositivo, sino que sepa reconocer los momentos en los que se le pide que explicita ciertos tópicos que funcionan como claves de identificación de un sujeto del dispositivo y para ello no es necesario “hacer una licenciatura en la que Castedo te enseñe a alfabetizar según ella”, sino apropiarse de un estilo discursivo particular que conoce a partir de los saberes docentes que una colega decide compartirle.

En otro momento de la entrevista indica nuevamente cómo esta relación profesional y de amistad le permite seguir aprendiendo las particularidades de ser docente formadora en prácticas del lenguaje. Así, cuando conversábamos acerca de su trabajo en el profesorado al momento en que los estudiantes realizan las prácticas, nos relata:

Claro en concreto tenés que ayudarlo a hacer las planificaciones para presentar. Por ejemplo, en Literatura, la otra vez me mandaron, me lo corrigió Erika porque había que armar la secuencia, hay que armar no toda la planificación, hay que armar la secuencia didáctica, que son varias actividades. Para trabajar la chica propuso lectura de cuento para trabajar los personajes de princesa y de ogro. Está lleno, yo no doy abasto porque por ejemplo, Erika o todos los que empezaron se los conocen de memoria. Entonces ya hay un discurso, un lenguaje que ellos lo manejan a full. Si vas a trabajar con personajes de princesas y de ogros, no te podés sacar la galería de personajes.

Para la literatura y la alfabetización inicial el DCP (2007) se proponen unas situaciones prototípicas que se distribuyen en tanto orientaciones didácticas oficiales que forman parte de los cursos de capacitación y que luego quedan disponibles en la web de la DGCyE. Estas secuencias didácticas se proponen como modélicas en tanto se encontrarían “probadas” y sobre su base los docentes en ejercicio y formación pueden organizar las propias, sin salirse demasiado de la lógica del DCP (2007); funcionan, de esta manera, como traductoras prácticas del diseño curricular. Florencia narra cómo se encuentran en el cotidiano de la formación docente estas orientaciones y los temas propiciados por el dispositivo de saber/poder prácticas del lenguaje para enseñar a leer y a escribir: los cuentos maravillosos con ogros y princesas se deben presentar con una organización de actividades determinadas, no con lo que a la formadora o a la estudiante se les ocurra como pertinente. La entrevistada señalará nuevamente su desconcierto frente a un dispositivo que en esta situación aparece como tecnocrático: “está lleno [de orientaciones], no doy abasto” y nuevamente frente a esa desestabilización será la ayuda de su colega la que le permitirá sortear con cierta justeza ese momento laboral: Erika o

todos los que empezaron se los conocen de memoria. Entonces ya hay un discurso, un lenguaje que ellos lo manejan a full. Cuando Florencia dice todos los que empezaron se está refiriendo a los capacitadores que conforman los ETR que desempeñan esa función desde los inicios de la renovación curricular. Nuevamente, aquí señala que se trata de poseer un saber retórico discursivo, en el sentido de que esto es lo necesario (en cuanto a dominar) para ser docente del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje. Entonces, luego de varios años de reprobador concursos, Florencia aprende las características estilísticas propias del régimen de verdad, conocimiento que le permite finalmente ser también ella ETR ganando varios concursos en la actualidad.

La alfabetización inicial para el dispositivo requiere de un docente que conozca *a full* un estilo discursivo, un repertorio fraseológico, una forma de enunciación más allá de su identificación, o no, con su régimen de verdad. El control epistemológico discursivo de los concursos se vuelve más intenso cuando bordea temas de alfabetización inicial, no admite otros enfoques ni posiciones críticas, sino que necesita de un formador que tecnocráticamente enseñe a aplicar secuencias didácticas que garantizarán en su organización las condiciones para que el niño se alfabetice progresivamente, sin que requiera en los primeros años que el maestro se alarme si un niño pasa a Segundo Ciclo sin leer ni escribir convencionalmente por sí mismo. Esta convicción del dispositivo deja a los formadores que no se identifican totalmente con su régimen de verdad con preguntas y dudas, con malestar docente, pues consideran que la escuela no estaría garantizando el derecho de los niños a leer y a escribir según la sociedad entiende "correctamente". Es decir "en términos de Bourdieu, la escuela no puede suspender en su interior, graciosamente y por decreto, las normas del mercado lingüístico pues con ello se pueden comprometer seriamente las oportunidades de los alumnos" (Bixio, 2003, p.26). Más adelante, comentando sobre cómo es una clase en la capacitación Florencia narra:

Cómo recurrís al ambiente alfabetizador, cómo los chicos discuten... Está bueno...si las cosas funcionaran así, los chicos están haciendo preguntas: "BALLENA, BA, BA, BA..." "Ah, con la de BARCO", "Bueno, fijate en el cartel cómo va BARCO". Entonces el pibe escribe, BA. Y ahí donde era BALLENA, creo que queda de toda esa clase, de ese registro, queda A, E, A. BALLENA. Y después en un segundo momento, que se vuelve porque la escritura es un proceso, se vuelve ahí entonces vos ajustás de ese segmento, vas viendo criteriosamente, que es otra de las cosas que "Bueno, fijate" "¿Pero cómo intervenimos acá, en todo el segmento?" Yo si no leía eso no sabía qué mierda podía hacer. Intervenir toda la palabra, corregir todo (...) Bueno, en realidad el

mismo diseño y todo eso te está diciendo que el docente tomó un criterio para ver si corrige todo el segmento o podés corregir esa palabra. Quedó más o menos escrita así, lo dejás. Hay varias clases como reedición. Entonces se vuelve y vas corrigiendo cosas. Y a veces la palabra queda A A. Se terminó ahí las intervenciones.

MI: ¿Y eso es lo que te dicen las maestras?

F: Por supuesto yo lo que quería comentar es, los registros que nosotros manejamos son registros sobre cómo llevar adelante esas clases, mediante la construcción del chico que no queda solo, eso también hay que remarcarlo, que no es el ambiente alfabetizador nada más, sino que hay una interacción y el docente está mediando para que el pibe construya conocimiento. Y ahí te muestra [el registro de clase] cómo va y se supone que sobre eso vas avanzando. Por otro lado está, no hay registros de clases donde vos veas que el pibe está en 6to año, que es lo que me decía una chica cuando se armó toda la discusión.

Florencia describe minuciosamente cómo se explica desde el régimen de verdad a la alfabetización inicial, la enseñanza por inmersión en la cultura letrada equiparada con el ambiente alfabetizador, la enseñanza por cotejo con escrituras normalizadas, la recursividad de la escritura en borradores, la mediación del docente para lograr que el niño conflictúe sus hipótesis y construya su conocimiento de la lengua escrita. Sin embargo, no todos los docentes que se capacitan son proclives a aceptar sin más las verdades del dispositivo, por eso en su relato irrumpe la voz de una maestra que señala que en los registros de clase modélicos -que son material de estudio de las capacitaciones- no se ve el final del proceso espiralado de alfabetización, ya que no hay registros que muestren, justamente, cómo escribe y lee un niño que aprendió con el enfoque propuesto. Es decir, no se garantiza ni siquiera modélicamente que al finalizar la escuela primaria un niño, sujeto del dispositivo, lea y escriba convencionalmente por sí mismo como es socialmente esperable.

Hacia el final de la entrevista, uniendo como siempre en el concepto de trabajo docente, formación inicial y continua, Florencia expone su posición al respecto:

Y lo que sí, me pareció que por ahí estaba bueno es que los tres [alumnos, maestras, inspectores] te dicen: "Es que los chicos no aprenden". Es que es el sistema así. Nadie te quiere decir que es una mierda. Porque encima, mira lo loco. Es que para ellos es novedoso (...) El constructivismo. Emilia Ferreiro. "Estos nuevos métodos" (...) "Estos nuevos métodos están bien, puede ser que sean buenos pero los chicos no aprenden. Me llegan a tercero y no saben" (...) Las maestras lo que dicen es que con ese método nuevo los chicos no aprenden. "Este método estará bueno, pero la verdad... No aprenden. Es muy lento". Y lo dicen con sentido, con pesar. Y la verdad es que por ahí estaría piolísimo que ellos construyan su propio conocimiento, pero no lo podés hacer con aulas que tienen 40 pibes (...) Eso digo, ¿cómo se puede hacer para empezar a mostrarlo a

visibilizar que no están aprendiendo? (...) Que en realidad, la situación está demostrando de que hay algo en este sistema, en tanto a la enseñanza o los modos de pensar a los chicos que no está funcionando. Entonces digo, ¿cómo visibilizar que no está funcionando y que la culpa no es siempre de los pibes que no quieren aprender o que no acatan normas? Eso me parece.

Florencia trae las voces de otros actores de la enseñanza y realiza una síntesis de los sentidos que convergen en sus voces respecto de la falta de efectividad del sistema educativo para lograr que todos los niños se alfabeticen en la escuela primaria. Esas voces poseen, según entiende, pesar: los docentes no son felices con niños que no logran sortear el aprendizaje de la escritura. Florencia no logra identificar las causas de este fracaso educativo del sistema, enuncia como posibles puntos de tensión a la enseñanza o a la forma del pensar a los niños, es decir, las prácticas del lenguaje como propuesta didáctica y a la psicogénesis como teoría de la cognición. Presenta como una urgencia visibilizar “que no está funcionando y que la culpa no es siempre de los pibes”. Es decir, el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje con sus formas de control discursivo logra que no se pueda enunciar con claridad y abiertamente que no existe una relación exitosa entre la psicogénesis de la lectura y la escritura y la escuela. Señalar que los chicos de sexto año no aparecen en los registros de clase leyendo y escribiendo convencionalmente según lo que resulta esperable para la sociedad se torna un tema tabú, que solo aparece en discusiones que se acallan en medio del despliegue del dispositivo como política pública para el área. Y no es que los actores asuman una posición epistemológica-didáctica diferente y que, por consiguiente, se encuentren apoyando corporativamente a los especialistas de otro enfoque. Al contrario “estaría piolísimo que ellos construyan su propio conocimiento, pero no lo podés hacer con aulas que tienen 40 pibes”, es decir, a la lógica del dispositivo se encuentran oponiendo no discusiones teórico-didácticas, sino la cotidianeidad escolar y el fracaso de la escuela en su rol alfabetizador. Podría pensarse que este es un problema local de las escuelas del conurbano bonaerense donde efectúa su trabajo Florencia; sin embargo, tenemos la voz de Adriana quien explica algunas cuestiones que van en el mismo sentido para escuelas del interior de la provincia:

Bueno, en primer ciclo es alfabetizar, el segundo es enseñar a estudiar: ¡mentira! Tendríamos que ver si realmente están alfabetizados, pero si vamos, seguimos con esta parte..., bueno, suponete, nadie va a aprender porque todavía no leen ni escriben correctamente. En la secundaria vamos a enseñar contenidos porque ya saben estudiar, leer y escribir y tampoco es verdad, entonces los chicos son los

únicos que no aprenden a leer ni a escribir ni a estudiar, ni los contenidos, ni nada, porque nadie revisa lo anterior. Y somos todos responsables de eso.

Tenemos, entonces, una situación de alarma por aquello que la escuela debería garantizar y no está logrando, esto es, enseñar a leer y a escribir para que luego los niños y adolescentes puedan estudiar contenidos en los niveles superiores de educación: “y somos todos responsables de eso”. Cabe, entonces, quizás hacer lugar a la inquietud de Flor para visibilizar el problema del sistema educativo en cuanto a los métodos habilitados para alfabetizar y a la concepción de enseñanza-aprendizaje que es solidaria con una idea de sujeto cognoscente que *construye su saber sobre la lengua* escrita a partir de la *inmersión en la cultura letrada*, representada por el *ambiente alfabetizador* del aula. Proceso “lento” según entienden los docentes y que no alcanza a corroborar su eficacia en la finalización de la escuela primaria.

Finalmente, el control discursivo epistemológico que opera en los concursos docentes se hace presente también en otras instancias del dispositivo de saber/poder prácticas del lenguaje. Se trata del circuito de capacitación, particularmente en la capacitación de los mismos ETR, que ya adelantamos, y que suele ofrecerse centralizada dos veces al año. En la entrevista con Regina, se dio una conversación que tuvimos en un recreo en medio de un trabajo compartido y que citamos a continuación:

Marinés: Me estaba acordando (...) nos sentamos a comer en un escalón y vos me comentaste sobre un registro de clase que les habían dado en capacitación donde aparecía algo que podría haber sido abordado por conciencia fonológica y que lo censuraron completamente.

Regina: Es que es así. Incluso el hecho de decir directamente "No, Borzone no", en lugar de decir qué de Borzone puede ser incorporado, con qué mirada. No. Directamente se dice no. Y el docente no sabe cómo enseñar porque el problema es que no sabe cómo intervenir.

Marinés: Más allá de la intervención que es lo más interesante, pero a nivel de conocimiento no hay idea que existe Borzone, conciencia fonológica...

Regina: No, ni conciencia fonológica ni ningún otro. Nosotros lo damos igual. Nosotros en el profesorado les mostramos a las estudiantes. Porque yo siempre les digo: "Más allá del diseño, ustedes van a ser profesionales y ustedes van a tener que optar y van a tener que elegir. En algún momento van a dejar de ser practicantes para ser docentes. Bueno, sepan que existen otras formas de abordaje." Y en la capacitación también lo digo aunque sea políticamente incorrecto porque me parece que mostrarles una sola cosa no está bien.

Es decir, en la formación centralizada a la que acceden los ETR con el Equipo Técnico Central (reconfiguración del CapdeCap) se estudian algunos registros o secuencias que van a ser incluidas en los cursos que se ofrecen en todo el territorio

provincial a través de los CIE. En esa ocasión recordada por Regina enfatiza que el control epistemológico-discursivo en ese nivel de compromiso con el dispositivo es directo y frontal: no se admite que los capacitadores introduzcan como posibilidad interpretativa conceptos o formas de abordaje desde otros enfoques didácticos. No se debate, no se confrontan posiciones y formas de intervención posibles y, de esta manera, el capacitador tampoco tiene seguridad acerca de cómo dialogar con los docentes que presenten objeciones a la mirada oficial. En consecuencia, de suyo, todo el dispositivo se vuelve tecnocrático, ya que no se discute el régimen de verdad ni siquiera para reafirmarlo o tener a mano respuestas posibles a impugnaciones que desde la experiencia cotidiana del aula los docentes que tomen estos cursos podrían realizar. Así, el régimen de verdad se explica por sí mismo confiando en la eficacia de sus disposiciones como una cuestión de fe indiscutida.

La fortaleza del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje en su despliegue desde el 2007 hasta el año 2018²²³ debe atribuirse también a la política curricular general que, posicionándose en forma contrapuesta en lo discursivo y en lo organizativo a la LFE (1993), propició un énfasis mayor en la prescriptividad de los diseños y otros documentos curriculares como se señala en el documento Marco General de la Política Curricular (MGPC, 2007):

Los diseños curriculares son prescriptivos porque pautan la enseñanza de conocimientos social y científicamente significativos, pertinentes a la compleja realidad sociocultural. El término hace referencia a la dimensión normativa del currículum, en tanto los diseños establecen con carácter de ley qué y cómo enseñar en los establecimientos educativos de la provincia. El carácter prescriptivo marca una diferencia con el discurso de autonomía institucional en lo referente a las decisiones curriculares, promovido durante la década de 1990, que tuvo su origen en la desresponsabilización del Estado como garante de lo común. Esta política produjo como consecuencia una alta fragmentación de las prácticas de enseñanza, reforzando las desigualdades en el acceso y en la apropiación de los conocimientos y, por lo tanto, las desigualdades sociales. De esta forma, se desvirtuaron las potencialidades que podrían haber desarrollado las instituciones educativas en cuanto a su capacidad de participación, de decisión, de mirar reflexivamente sus propias realidades y contextos y de distribuir con justicia los conocimientos como bienes simbólicos comunes. Por esta razón la política curricular actual de la provincia se distancia de la caracterización de los diseños como abiertos y flexibles -tal como se definían en

²²³ Si bien las entrevistas las realizamos también durante el año 2019, consideramos efectuar un corte necesario a fines de 2018 cuando cambia el diseño curricular de inicial y primaria. Solamente retomamos en esta algunos aspectos del DCP (2018) que nos permiten explicar la conformación del dispositivo y su régimen de verdad.

el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires del año 1999- y enfatiza su carácter prescriptivo en pos de garantizar la unidad del sistema educativo provincial y la igualdad de los sujetos en su derecho a la educación (MGPC, 2007, p.18).

El carácter fuertemente prescriptivo de los documentos curriculares permitió, entonces, un resguardo legal para la proscripción de otros enfoques epistemológicos didácticos. Con ello, se avaló el control discursivo en todos los niveles educativos a través de indicaciones precisas de los roles de la inspección, las direcciones escolares y los docentes. Además, se refuerza su obligatoriedad al fundarse en un ideario de lucha contra la desigualdad educativa que los “diseños abiertos y flexibles” habrían propiciado. Ahora bien, como se señaló anteriormente, lo crucial del dispositivo de saber/poder prácticas del lenguaje reside en que no prescribe conocimientos disciplinarios novedosos, sino que cambia el objeto de enseñanza: esas prácticas del lenguaje que se prescriben como objeto de enseñanza se enuncian en términos de “saber hacer”, que como ya se señaló, permitían que se las conceptualizara como una nueva forma de considerar los *contenidos procedimentales*. La fuerte disrupción que opera el dispositivo en el sistema educativo provoca una gran desestabilización del trabajo docente y formas de difícil convivencia entre lo prescripto y las prácticas de enseñanza que los docentes estiman pertinentes en el cotidiano escolar. En ese sentido, resultan iluminadores los sucesos que narra Florencia cuando conversábamos acerca de las situaciones prototípicas de enseñanza orientadas por las secuencias didácticas, objeto de las capacitaciones. En este largo fragmento que nos permitimos citar, Florencia va enlazando cuestiones diversas pero que refieren a un problema central que produce el dispositivo en su despliegue: la disociación que presenta el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje como elemento del DCP (2007) respecto de la cultura y la disciplina escolar. La prescriptividad hace posible que en los documentos oficiales de circulación en cada institución educativa (planificaciones, secuencias didácticas, proyecto institucional), aquello que se documenta de las prácticas de enseñanza y que por lo mismo tienen un carácter público, aparezcan los lineamientos de prácticas del lenguaje como orientadores de todas las acciones que realizan los docentes desde la didáctica específica. Sin embargo, en aquello que no se encuentra suficientemente documentado podemos observar cómo la disrupción que opera el dispositivo con las formas enunciativas y conceptuales que constituye la disciplina escolar tornan muy

oscuros sus postulados de verdad y provocan resistencia en los educadores que se traduce en un desdoblamiento entre las prácticas oficiales y las no oficiales:

(...) Si vas a trabajar personajes de princesas y de ogros, no te podés sacar la galería de personajes, que es lo que dice el diseño y ahí entendí porqué no te da contenido. Te dan situaciones donde vos ejerce esas prácticas. No hay contenido. Y el problema que presentan es, que el otro día me dijeron una cosa tan loca, me lo dijo una mina: "Porque después- como me dijo una maestra amiga-no viste que no se puede enseñar las letra." Este es el nivel de confusión metodológica. "¿Y cómo enseñas a escribir y a leer?" "No, no hay un método para enseñar. Vos vas juntando". Pero hay prescripciones que se corren. No podés enseñar las letras. Teóricamente lo que no se puede enseñar son las letras sueltas. Pero se llega hasta ese nivel de confusión. Después otra cosa que marcaban, cosas interesantes que salen como: "Eso es lo que vos hacés en el cuaderno que mira la directora, pero en el cuaderno de tarea, ahí me dan la letra para que pique, la S con la A, SA (...)". Pero la que me dijo eso, [lo hizo] como diciendo que nadie entendía nada.

Marinés: ¿Nada de qué? ¿de la psicogénesis? ¿del diseño curricular?

Florencia: Del diseño curricular. El pibe este que te decía [se refiere a un maestro que asiste al curso de capacitación que ella lleva adelante], cuando yo dije una clase antes de cerrar el curso, digo: "¿Se entiende?", "Para mí es como en el diseño" me dice "Nadie entiende". Yo misma me pongo a leer el diseño, ¿qué hago con esto? ¿Qué enseño? ¿Cómo enseño? Si te dice "situación de lectura con los chicos". Eso es una actividad diríamos nosotros. Pero ahí entendí por qué te lo dan de esa manera. Porque son prácticas lo que vos tenés, situaciones en concreto donde van a poner en juego conocimiento. Pero no queda claro qué conocimiento. Y después te dice: Intervenciones del docente. Ahí te dice todo lo que tenés que decir o cómo intervenir. Pero en realidad es esto. Y después para enseñar, para que el pibe aprenda realmente a escribir, tiene ese cuadernito donde vos le mandas las letras sueltas, la sílaba, recortar palabra donde este esa sílaba, lo que hacíamos antes.

Marinés: Pero eso no es oficial.

Florencia: No es oficial en el sentido todos saben que circula ahí, directora sabe, pero no es lo que la directora firmará o te pedirá.

La disrupción que presenta el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje como parte del DCP (2007) con relación a la cultura y a la disciplina escolar se revela en varios sentidos. En primer lugar, el cambio de objeto de enseñanza *lengua* por *prácticas del lenguaje* rompe con una concepción de contenidos arraigada en la cultura escolar, esto es, un listado de temas que los docentes pueden seleccionar según la secuenciación que decidan de acuerdo a su grupo y también a su estilo docente. Los contenidos en prácticas del lenguaje son una serie de "quehaceres", "actividades diríamos nosotros" señala Florencia y es en medio de ese "saber hacer" que los niños deberían alcanzar a conceptualizar "pero no queda claro qué conocimiento". La fuerte

disrupción que efectúa prácticas del lenguaje respecto de la cultura y disciplina escolar provoca una desestabilización del trabajo docente al punto que, quien es formadora y capacitadora, todavía se encuentra preguntándose qué debe enseñar en tanto sólo tiene claridad respecto de cuáles son las intervenciones docentes prescriptas, pero no hacia dónde van dirigidas y qué saber de la disciplina escolar debería obtener de los estudiantes como corroboración del éxito del proceso. En segundo lugar, la fuerte prescriptividad del DCP (2007) junto con la negación de dar a conocer otros enfoques y discutir francamente sus presupuestos teóricos y metodológicos en la formación docente inicial y continua, como ya analizamos con Daniela y Regina, conlleva un gran nivel de “confusión metodológica” en palabras de Florencia, porque lo que logra comprenderse de prácticas del lenguaje es solamente su oposición sin más a los métodos tradicionales de carácter sintético. En tercer lugar, la disrupción con la cultura y la disciplina escolar que conlleva a una gran confusión metodológica, se resuelve en el trabajo docente con prácticas no oficiales, por lo tanto, no documentadas de enseñanza: se planifica y se orientan las clases según lo prescripto, sin embargo, luego “para que el pibe aprenda realmente a escribir, tiene ese cuadernito donde vos le mandas las letras sueltas, la sílaba, recortar palabra donde este esa sílaba, lo que hacíamos antes”. De esta manera, se produce una gran disociación en el trabajo docente entre las prácticas de enseñanza oficiales y las no oficiales. Entonces, podemos hipotetizar que precisamente porque la enseñanza tradicional de la alfabetización inicial se aloja en las prácticas que deben ser ocultas, no sistematizadas, sin diálogo abierto con los métodos globales propiciados por el dispositivo, sin poder ser discutidas en ningún ámbito de colaboración y capacitación docente y desarrolladas principalmente como tareas para el hogar es que tampoco parecen lograr una alfabetización eficaz en los niños de la provincia de Buenos Aires. La reconstrucción de estas disrupciones aparece en la voz de Florencia en un ir y venir en distintas situaciones de capacitación enmarcadas en el dispositivo en las que recoge las voces de los maestros en ejercicio y en sus propias relaciones sociales en las que encuentra voces docentes convergentes que señalan con preocupación que la prescripción que deben seguir en sus lugares de trabajo resulta difícil de ejecutar. Porque, sus sentidos son oscuros, el diseño no resulta comprensible y produce confusión: “me lo dijo como diciendo nadie entiende nada”, “Para mí es como el diseño: nadie entiende”. Florencia docente formadora y capacitadora del dispositivo de saber/poder prácticas del lenguaje, es decir, teniendo ya un lugar como palabra autorizada, va enhebrando en la conversación los momentos en los que logra asir esos

sentidos que resultan escurridizos respecto del régimen de verdad: “Yo misma me pongo a leer el diseño, ¿qué hago con esto? ¿Qué enseño? ¿Cómo enseño? Si te dice “situación de lectura con los chicos”. Eso es una actividad diríamos nosotros. Pero ahí entendí por qué te lo dan de esa manera. Porque son prácticas lo que vos tenés, situaciones en concreto donde van a poner en juego conocimiento. Pero no queda claro qué conocimiento”. Es en medio de su trabajo como capacitadora que logra comprender el sentido de prácticas del lenguaje: ejercer prácticas donde se ponen en juego conocimientos que nunca quedan claros cuáles son y de allí provienen las confusiones metodológicas que se resuelven en el retorno a prácticas tradicionales de enseñanza ofrecidas como transgresión a la prescripción, pero que permitirían comunicar unos saberes del objeto lengua de los que carece el dispositivo.

9.3. Conformación con el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje: la posición exegética

Si la pretensión del dispositivo hubiera sido solamente -lo que de ninguna manera hubiese sido poca cosa-propiciar y prescribir situaciones didácticas que vehiculizaran con claridad conocimientos de la disciplina escolar, la desestabilización del trabajo docente podría no haber existido. El dispositivo de saber/poder prácticas del lenguaje con su régimen de verdad constituye una reforma ambiciosa de la didáctica específica y, por ello, conmueve y desestabiliza el trabajo docente de los maestros, pero aún más de los formadores que deben asumir una posición inédita en relación a una prescripción curricular: la *posición exegética*.

Como fundamentamos en el marco teórico de la presente tesis, tomamos el concepto de *posición docente* en tanto nos permite nombrar algunos aspectos que aparecen en los decires de los entrevistados, pero no asumimos en su totalidad el concepto para reemplazar al de *trabajo docente*. La mirada que sostenemos respecto del trabajo docente refiere más bien a la relación económico laboral en la que el tiempo de trabajo es ocupado por una serie de decisiones que los sujetos formadores toman, pues conciben la didáctica específica como un núcleo central de la constitución de su labor. El concepto de posición docente tiene una raigambre posmarxista del análisis del discurso político y, como señalamos en el capítulo 5, existen vínculos nocionales que permiten un diálogo entre los conceptos que vienen orientando nuestro estudio (dispositivo, régimen de saber, sujetos del desarrollo curricular) y los ofrecidos por esta

línea interpretativa como *posición de sujeto*. Así, y como argumentamos anteriormente, podemos considerar al régimen de verdad como una hegemonía discursiva determinada en la que también se encuentran elementos flotantes y en la que los sujetos van otorgando significaciones específicas a alguno de ellos (la gramática o enseñanza de la lengua, por caso), que los ubican dentro o fuera del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje o bien, en medio de la tensión que la misma inestabilidad del sistema conlleva. En ese sentido parece pertinente la conceptualización a la que arriban Southwell y Vassiliades:

La categoría de posición docente se compone de la circulación de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella (2014, p.5).

Y más adelante señalan:

El concepto de posición docente se funda en la idea de que la enseñanza supone el establecimiento de una relación con la cultura que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas. Esta relación supone vínculos con los saberes y las formas de su enseñanza que nunca se encuentra del todo estabilizada, al sufrir alteraciones motorizadas la construcción de una posición docente implica formas de sensibilidad y modos en que los maestros y profesores se dejan interpelar por las situaciones y los “otros” con los que trabajan cotidianamente, como así también por las vías a través de las cuales intentan “ponerse a disposición” (2014, p.5).

Es decir, el trabajo docente desde esta perspectiva se configura en la relación que establecen los docentes con el saber, con los otros, con la cultura; posición que es variable, inestable, en construcción y que, en principio, tiene que ver con “formas de sensibilidad y modos en que los maestros y profesores se dejan interpelar por las situaciones y los “otros” con los que trabajan cotidianamente, como así también por las vías a través de las cuales intentan ‘ponerse a disposición’”. Los formadores entrevistados se encuentran claramente en una posición inestable, estableciendo una relación con un saber articulado en un régimen de verdad del dispositivo de saber/poder prácticas del lenguaje. Ahora bien, ese vínculo con el saber tiene la particularidad de ser un saber para enseñar, un saber para poner a disposición de otros y que, por ello, es un saber que deberían dominar. Las distintas disrupciones que provoca el DCP (2007) dentro del dispositivo revelan que no resulta un saber sencillo de ser apropiado, por lo

que la posición que asumen los formadores entrevistados es la elucidar primero para sí y luego para los estudiantes (y los otros colegas en el caso de las capacitaciones) los sentidos alojados en los documentos curriculares. En tanto tales, esos documentos se orientan a dirigir las acciones de enseñanza de los docentes, son textos primariamente normativos y, como vimos en este caso debido al entorno social dentro del cual se configuraron, fuertemente prescriptivos. Sin embargo, la discontinuidad enunciativa, estilística y de contenido respecto de la cultura y la disciplina escolar del DCP (2007), en especial, hace que resulte un texto esotérico, de difícil comprensión aún para quienes se encuentran siendo agentes que buscan desplegar el dispositivo como son los formadores y los capacitadores, funciones que conviven en algunos entrevistados. Entonces, la posición que asumen los formadores en relación con los distintos elementos documentales distribuidos en el dispositivo, pero particularmente, el DCP (2007) es interpretativa, develadora, exegética: los formadores en cuanto enseñantes buscan dar a conocer a los estudiantes las lógicas del régimen de saber articuladas en el dispositivo y sus inflexiones para la enseñanza en la educación primaria; para que puedan hacerlo, deben primero estudiar en profundidad el documento y develar las posibles articulaciones con el cotidiano escolar. Podemos decir que en términos de Angenot (2010) que buscan facilitar la *cointeligibilidad* entre este elemento nodal del dispositivo y cómo los estudiantes y las docentes co-formadoras, u otros colegas en la capacitación, entienden la enseñanza de la alfabetización, la lectura y la escritura, la lengua y la literatura.

Esta *posición exegética* constituye la concreción de la voluntad de poner y ponerse a disposición de los futuros docentes de educación primaria. No resulta una necesidad transparente en los primeros acercamientos que realizan al dispositivo; de hecho, es una posición que van afirmando desde el momento en que deciden concursar y tienen la oportunidad de comenzar a desplegarse cuando sus presentaciones a concursos no resultan exitosas y el DCP (2007) se vuelve un texto de estudio que no puede ser soslayado ni discutido, sino solamente interpretado. Y, en ese sentido, podemos señalar que los concursos docentes constituyen el lugar del control epistemológico-discursivo por excelencia en el que se permite el acceso al trabajo como formador a aquel postulante que demuestre asumir una posición docente de tipo exegética frente a DCP (2007).

Esto que en la voz de Florencia resulta claro, aparece de diversas maneras en los decires de los formadores entrevistados, pero en el que podemos comprender sentidos

convergentes en torno a la necesidad de posicionarse exegéticamente para poder “enseñar a enseñar” según el dispositivo.

Conversábamos con Andrea acerca de qué temas priorizaba en DPL2 y señalaba que luego de alfabetización inicial, el otro aspecto que tenía en cuenta en sus clases era la enseñanza en el Segundo Ciclo de EP:

Marinés: ¿Y ahí qué temas ves o con qué bibliografía te manejas?

Andrea: Ahí básicamente lo que trato de mostrarles, cómo están atravesadas por el diseño, trato de ver cómo incorporan ellos la enseñanza de la lengua, los puntos que no están tan claros dentro del diseño curricular, como enseñar la gramática, como enseñar normativa, etc. Porque ellos se encuentran, cuando van al diseño curricular o la práctica, y tienen algún tema particular que enseñar en tercero, se encuentran con que en el diseño no lo encuentran.

Andrea, quien participó del postítulo que sirvió de antecedente del dispositivo, como ya explicamos antes, posee una larga experiencia en asumir la posición exegética frente al DCP (2007) y, por ello, puede orientar a los estudiantes en “los puntos que no están claros” y que ellos por sí mismos no podrían encontrar. El documento prescriptivo necesita de un intérprete iniciado que actúe como traductor de las verdades de prácticas del lenguaje y que enseñe a posicionarse de la misma manera a los estudiantes. Fátima va a señalar que la dificultad para comprender el DCP no es tan solo de los estudiantes, sino que alcanza también a los directivos que tendrían la función de acompañar a los docentes en el desarrollo curricular:

Ese es otro problema. Prácticas es un área que nadie quiere supervisar (...) porque se conjugan un montón de cosas, primero que está separada por ámbitos. El Director no sabe cuál ámbito, cómo manejarlo, cómo relacionarlo. Se dieron asistencias técnicas, pero piensan que es leer, cuento, novela y dar la actividad como media suelta. Y Prácticas es involucrar al otro porque es la única forma de darlo. Y sentarse, es muchas horas Prácticas.

Matemáticas los contenidos son más concretos. El diseño, es cierto, no es ambiguo, es abierto. Y hay que leer un poquito más abajo del diseño (...) Entonces eso pasa Prácticas es un cuco y te encontrás con maestros con directores muy tradicionales.

E: ¿Esa tradición que vos la atribuí a que no están de acuerdo, a que no lo manejan, o a una combinación?

F: Yo creo que es una combinación. A ver todo el mundo hizo Prácticas y es súper difícil. El diseño es muy largo, es muy difícil. Hay un límite muy finito entre un contenido y otro, y vos tenés que tener muy en claro que es lo que querés trabajar para poder llevarlo a cabo. Esa es la realidad. Uno tiene que tener la mente muy clara en lo que vos querés lograr.

Fátima, como ya dijimos, se identifica con el régimen de verdad prácticas del lenguaje cuyos sentidos logró dominar al cabo de varios años como docente de primaria, secundaria, como capacitadora del programa Escuelas del Bicentenario y ahora, finalmente, como formadora en el profesorado de educación primaria. Desde esa asunción de las verdades del régimen señala que “prácticas es súper difícil”, “es un cuco”, “lleva muchas horas”, “el diseño es largo”, “hay un límite muy finito entre un contenido y otro”, “en Matemáticas los contenidos son concretos”, “el diseño no es ambiguo, es abierto”. Se trata de toda una serie de aserciones que dan cuenta de un conocimiento profundo de prácticas del lenguaje en el DCP (2007) y, al mismo tiempo, una declaración de que su puesta en práctica necesita de una elucidación problemática para los tiempos del cotidiano escolar. Es decir, exige de un intérprete iniciado ya que no basta con haber accedido a “asistencias técnicas” para poder comprender el sentido y el alcance de ese texto: comprender para poner en acto prácticas del lenguaje requiere de una posición docente exegética que no todos logran asumir. Esa descripción que realiza de las dificultades de comprensión del DCP (2007) nos vuelven al interrogante de cómo es posible que un documento que prescribe el trabajo docente se configure con tal nivel de oscuridad para los agentes a quienes va dirigido, los que inmersos en la lógica de la cultura escolar y del trabajo docente, no poseen en principio tanto tiempo disponible como para poder enseñar de acuerdo a lo prescrito dentro de sus aulas con la certeza de estar alcanzando la articulación precisa en pos de que las prácticas del lenguaje habiliten *la construcción de un conocimiento* (que se ignora cuál es) implicado en ellas.

Fátima, entonces, sí se encuentra posicionada exegéticamente y puede ver las ventajas del DCP (2007) y también cuáles son las dificultades frecuentes que se presentan a quienes no se encuentran iniciados en esa posición interpretativa. Conversábamos un día sobre cómo algunos docentes y directivos de su distrito consideraban que la razón por la que en las escuelas no se enseña a leer y a escribir convencionalmente es debido a que los docentes no logran realizar clases que se orienten claramente al eje Reflexión sobre el lenguaje. Esto era “culpa de Bicentenario”, aludiendo a ese programa de capacitación y dotación de materiales escritos a todas las escuelas de su partido. En palabras de Fátima:

Yo creo que es un conjunto de cosas. Porque, a ver, vos tenés que ver finito, la secuencia [las del Programa Escuelas del Bicentenario] dice que sí, que lo trabajes como dice el diseño, de acuerdo a lo que uno piensa que tiene que trabajar con lo que surge en el texto. Vos no vas a dar hiperónimos si en el texto no surgen los hiperónimos como para tener una relación, no darlo fraccionado. Entonces eso de que el docente tenía que indagar, leer, releer, adaptar, buscar, era molesto y sigue siendo molesto porque es más fácil ir a la página 42 del libro.

Nuevamente, la entrevistada señala la necesidad de la posición exegética por parte de los docentes de educación primaria “tenés que ver finito”, es decir, los docentes deben ser capaces de interpretar las secuencias didácticas de Bicentenario para trabajar desde ellas aspectos no explicitados de Reflexión sobre el lenguaje, siempre en relación con los textos literarios que constituyen los tipos textuales privilegiados de este programa. Señala que los docentes deben asumir una posición exegética cuando explica que entonces los docentes que pertenecían a las escuelas destinatarias del programa tenían “que indagar, leer, releer, adaptar, buscar” y finaliza expresando que eso resulta molesto para los docentes en ejercicio “porque es más fácil ir a la página 42 del libro”. De esta manera, pareciera haber un retorno a la concepción de la docencia como vocación y esta, además, sacrificada. No sólo el documento es oscuro, sino que interpretarlo y llevar adelante prácticas de enseñanza ajustadas al régimen de verdad del dispositivo saber/ poder prácticas del lenguaje, en torno a objetos de enseñanza que no se enuncian claramente (gramática, normativa) implica evitar ciertas prácticas consolidadas en la comunidad profesional como es el recurso al libro de texto, pues son entendidas como facilistas, que no evidenciarían un compromiso docente como sí lo hace la posición exegética. Hacia el interior de esta concepción el docente no es un trabajador, es un apóstol que sacrifica tiempo para poder indagar en el DCP (2007) y actuar de acuerdo con él. Más adelante, cuando conversábamos acerca de los estudiantes en situación de prácticas, Fátima ofrece una metáfora para graficar lo que significa prácticas del lenguaje en relación al cotidiano escolar:

Se empiezan a observar el 5 de septiembre, los temas, contenidos, por ejemplo de esta chica que le rechazaron la práctica era la noticia periodística. Como contenido, en realidad no es un contenido, estamos hablando del ámbito de la participación ciudadana. Entonces eso es lo que no se destierra, por ahí el texto informativo como contenido. Vos texto informativo lo podés trabajar en un montón de lugares, puede salir desde una novela para conocer más el contexto histórico o cultural, eso falta. Falta la tela de araña que teje a prácticas del lenguaje. Porque Prácticas es una tela de araña.

En esta frase, “Prácticas [del lenguaje] es una tela de araña”, la formadora condensa las dificultades que conlleva el dispositivo para entrar en diálogo honesto con la cultura y la disciplina escolar. Los contenidos disciplinares que estarían implicados en las prácticas del lenguaje prescritas (un tipo textual, por caso) se encuentran entramados de tal manera que quien no asuma una posición exegética queda atrapado en una tela de araña: poder decidir que los alumnos escriban o lean un texto periodístico en relación a un tema-generalmente propiciado por un texto literario-requiere conocer en profundidad *la tela de araña*, es decir, las tramas que a modo de filigrana articulan quehaceres del lector y del escritor en distintos ámbitos sin explicitación de contenidos conceptuales referidos a la disciplina escolar. Lo que falta, en nuestros términos, no es la tela de araña, sino quien pueda comprender su entramado, es decir, lo que escasea son docentes que asuman la posición exegética.

Esta posición docente particular frente a la “tela de araña” que, además, resulta un texto con ciertas características esotéricas-en tanto es disruptivo de la estilística y modos de enunciar de la disciplina y la cultura escolar- habilita que los formadores realicen sus apropiaciones e interpretaciones sobre el sentido de prácticas del lenguaje que no necesariamente son idénticas entre formadores que asumen la posición exegética. De esta manera, tenemos dos interpretaciones que siendo solidarias no resultan equivalentes en las voces de Adriana y Sergio:

Adriana: Entonces a mí el diseño me parece espectacular, lo que me parece también que hay que hacer acuerdos institucionales, y que no es verdad que la gramática no hay que darla, no. Creo que el docente que está frente a este diseño tiene que ser un experto en el área, que es bien difícil porque está parado en el discurso y nosotros estamos acostumbrados a ver lengua, no es mi caso pero en el historial docente. Entonces es difícil separarse de la clase de palabra para irnos a leerlo al discurso en su totalidad, y entonces es eso que me parece que les cuesta mucho, mucho; porque cuando yo les pregunto en qué están menos fortalecidos y responden que es el área nuestra, evaluación y reflexión sobre el lenguaje; nosotros no logramos eso de entender de qué se trata cuando yo digo vamos a trabajar sobre el error, vamos a revisar esto y vemos cómo lo corregimos y por qué está escrito así y por qué sería mejor que esté escrito de la otra manera.

Adriana enfatiza que hay una falsa interpretación del DCP (2007) “no es verdad que la gramática no hay que darla, no”; a partir de la exégesis que realiza en torno al DCP (2007) afirma que el documento de prescripción estaría “parado en el discurso” y luego afirma “el discurso en su totalidad”, entonces la forma de trabajo con la gramática

tendría que ver con el “trabajar sobre el error” y ver cómo se corrige comprendiendo “por qué sería mejor que esté escrito de otra manera”. Es decir, claramente señala que el dispositivo se aparta de la enseñanza de la lengua entendida como una descripción formal de elementos constitutivos y que lo que propone es el trabajo sobre el error, esto es, discutir si las frases y textos elaborados por los estudiantes se ajustan a los objetivos que se proponen al escribirlos. Adriana estaría entendiendo el análisis del discurso desde una perspectiva textualista y la gramática como instrumento de corrección en el momento de la revisión de la escritura. Por otro lado, nos explica Sergio:

Sergio: Me pasó con el Secundario, por ejemplo, el proyecto que armamos estaba bien y cuando fui hablé poco de mi proyecto, hablé de la fundamentación, no sé qué error había ahí en la fundamentación. Avendaño me decía que no era el enfoque comunicativo y de las prácticas del lenguaje [Enfatiza] La práctica del lenguaje es la consecuencia lógica del enfoque comunicativo llevado a una práctica institucionalizada, no habría que hacer muchas vueltas.

Marinés: Pero vos reconoces mucho del enfoque comunicativo en práctica del lenguaje, ¿no?

Sergio: Para mí sí, lo mismo, pero llevado a la práctica. Si partís de la idea de que la lengua no es solo para comunicarse, pero gran parte es para comunicarse y vos tenés un enfoque donde vas a trabajar la comunicación eficiente, en algún momento vas a tener que trabajar las prácticas que te llevan a esa comunicación eficiente y podés teorizarla como quieras, pero estás trabajando eso (...) La práctica del lenguaje sería un comportamiento lingüístico estable vinculado a una actividad humana, o sea, leer un texto de algo o hacer un texto instructivo, no me parece que haya tanta distancia. Y el enfoque me parece a mí muy, la pretensión del enfoque me parece acertado. A veces llevarlo a la práctica no es tan, por eso digo que el diseño es muy optimista además de que en cierta forma es muy contradictorio porque plantea para cada año un cúmulo de cosas que es imposible trabajar. Es decir si vos decís el diseño es prescriptivo, y el segundo año te dice seguir un género sugerido, ahí ya es una contradicción.

Sergio, posicionado exegéticamente, sostiene dicha posición más allá de que esta le haya sido objetada en un concurso para nivel secundario. Entiende que no existe un cambio de objeto de lengua en uso a prácticas del lenguaje que, en definitiva, esos quehaceres del lector y del escritor resultan la consecuencia lógica de ahondar el enfoque comunicativo. Como señalamos antes el enfoque comunicativo es propio de los CBC (1995) de la LFE (1993) y esta interpretación que realiza de prácticas del lenguaje sería desde ese punto de vista solidaria con la sostenida por Adriana, ya que el análisis del discurso de raigambre textualista formó parte del enfoque comunicativo (Cuesta, 2019). Sergio enfatiza que es esta lengua comunicativa la que se entrama con las prácticas del lenguaje institucionalizadas y parece estar entendiendo, de allí, a las

esferas de uso de la lengua bajtiniana. Más allá entonces de la estilística disruptiva del DCP (2007) respecto de la disciplina escolar, los formadores posicionados exegeticamente establecen fuertes líneas de continuidad con la política lingüística establecida a través de la escuela en la década del '90, "no habría que hacer muchas vueltas" señala Sergio. Es, entonces, una prescripción que sigue las orientaciones del enfoque comunicativo, enfatizando los contenidos procedimentales, el saber hacer, como ya vimos en el proyecto de cátedra de la RE3.

La posición exegetica se afirma y se consolida a lo largo de los años de experiencia en traducir para sí mismos y para los estudiantes las verdades del dispositivo en relación a la cotidianeidad escolar. Magdalena narra ese recorrido desde las capacitaciones que realiza para el nivel secundario hasta su trabajo como formadora de profesores para la educación primaria:

Y en el 2007 un día nos cita la directora de otra institución educativa y nos dijo que los que estábamos trabajando habíamos sido convocados a una capacitación en servicio obligatoria, y la capacitadora profesional a la que le reconozco un saber y una capacidad de transmitir conocimiento extraordinaria, recuerdo que en la primer capacitación nos dijo: "Chicas, nos quedamos sin test disciplinario". Yo no sabía de qué estaba hablando, pero vi que las colegas estaban preocupadas. Dijo "ahora tenemos que entender que son las prácticas del lenguaje" y a mí me encantó. Pero cuando me enfrenté al diseño, digo me enfrenté porque no tuve un acompañamiento para la lectura del diseño, de hecho la formación la hicimos con un material que era para semipresencialidad, porque no estaba el material para trabajar las capacitaciones presenciales pero las hice todas, de primero a sexto año, completé la totalidad de las capacitaciones. El diseño curricular de primero, segundo y tercero de prácticas del lenguaje no me permitía claramente ubicarme, me daba cuenta que entre los colegas volvíamos a viejas estructuras de organización curricular, porque no era claro, y uno conversaba en sala de maestros y esto circulaba. El mayor problema estuvo en la noción de prácticas y es algo que actualmente hoy tanto en inicial, primaria o especial, me doy cuenta que es aquello que les cuenta a los estudiantes comprender: trabajamos sobre prácticas, y a partir de prácticas construimos conceptualizaciones, vemos de qué manera eso funciona en la vida social de los sujetos (...) Y pienso qué perdidos que estábamos nosotros y me parece que de alguna manera eso yo todavía lo vivo ante el diseño curricular de primaria, pero al conversar con otras colegas de las didácticas, no sé si es tanto porque nosotras tuvimos dificultades para apropiarnos, sino porque los chicos a diferencia de los diseño de sociales o matemática, les cuesta ubicar en qué año dar teatro y no pueden entender que la práctica de lectura del teatro es una práctica que nosotros vamos a trabajar a lo largo de toda la escuela primaria con distinta traducción de la complejidad o de abordaje (...) Si uno piensa en una trayectoria completa debería pensarse en esos temas, la articulación entre los diferentes años para pensar justamente esa progresión de las prácticas del lenguaje en una escuela que está atravesada por suplentes que entran y salen de las instituciones como de

una tienda de ropa, porque realmente esto es algo que en la escuela primaria sobre todo sucede.

Magdalena va presentando un proceso paulatino en el que posicionarse exegéticamente le permite al cabo de algunos años arribar a una conceptualización clara de lo que significa prácticas del lenguaje: “trabajamos sobre prácticas, y a partir de prácticas construimos conceptualizaciones, vemos de qué manera eso funciona en la vida social de los sujetos”. Señala, sin embargo, la dificultad propia y de los colegas para arribar al dominio del concepto que les permita llevar adelante la enseñanza en los términos que la prescripción solicita “porque no era claro”, aún, cuando había realizado todas las capacitaciones. Esta misma dificultad para conceptualizar prácticas del lenguaje la encuentra entre los estudiantes del profesorado y señala un aspecto problemático que también había indicado Viviana de RE 7 y Fátima RE 15: el DCP (2007) articula otras disciplinas escolares y con estas los estudiantes no presentan las mismas dificultades que con prácticas del lenguaje. En palabras de las docentes formadoras entrevistadas ciencias sociales, ciencias naturales, matemática “tienen contenido” y es solamente el área destinada a la disciplina escolar lengua y literatura, ocupada actualmente por la reconfiguración en prácticas del lenguaje la que resulta disruptiva de la cultura escolar y, además, oscura y necesitada de exégesis para alcanzar la comprensión de qué es lo que se halla prescribiendo. Por otra parte, resulta notoria cómo la exégesis que realiza en torno al espiralamiento de los contenidos-quehaceres que presenta el DCP (2007) le permite también comprender que las condiciones cotidianas escolares no resultan las adecuadas para que el dispositivo se despliegue y, con ello, logre su efectividad. De hecho, Magdalena señala que esta solo podría lograrse en su experiencia en escuelas privadas:

Que a lo mejor en algunas instituciones privadas que asesoré en algunas épocas, sobre todo instituciones privadas de cierto nivel en la ciudad, cuando uno observa esa consistencia de equipos docentes, independientemente de la edad que tengan, uno eso lo puede apreciar con muchísima mayor facilidad, ingresa al aula de primero y encuentra ciertas prácticas, ve cómo esas prácticas son retomadas en segundo, es más se animan, proponen talleres de escritura y lectura, proponen otras actividades que permiten de alguna manera acompañar las prácticas del lenguaje, porque honestamente cuando uno ve la propuesta si intentara graduarla no me alcanza el tiempo en la escuela pero porque se sigue pensando en términos de una estructura compartimentada cuando los estudiantes o los docentes puedan entender

que las prácticas del lenguaje atraviesan todas las prácticas de la escuela, y que lo interesante está en ver cómo esas prácticas sociales se convierten así al atravesar todos los ámbitos de la escuela, ahí se ven buenos resultados, pero cuesta mucho que eso ocurra. Lo he visto en equipos más consolidados y a veces en la escuela pública eso no se logra.

Entonces, según la interpretación que va realizando Magdalena, sólo las instituciones privadas “de cierto nivel” pueden llevar a adelante la propuesta del dispositivo y “ahí se ven buenos resultados”, pero “en la escuela pública eso no se logra” y explica que “cuando los estudiantes o los docentes puedan entender que las prácticas del lenguaje atraviesan todas las prácticas de la escuela” esto podría lograrse. Así, encontramos en las opiniones de Magdalena la misma conclusión a la que había arribado Fátima en otro momento: prácticas del lenguaje resulta una utopía para las escuelas de la provincia de Buenos Aires. Utopía que podría volverse realidad “cuando los estudiantes o los docentes” la entiendan, pero esto no es posible porque esa propuesta llegó “a mentes que no estaban preparadas para la innovación” según Fátima. En definitiva, no es el dispositivo el que falla, sino la escuela y, consecuentemente, los y las docentes de educación primaria.

Los docentes entrevistados dedicados durante años a afirmarse en el saber de las verdades del dispositivo a partir de asumir una posición exegética acumulan así un capital cultural específico y valioso en el mercado escolar semiespecializado de los formadores en tanto persista en DCP (2007) y DCFDP (2008) prácticas del lenguaje como prescripción para el área. Este capital cultural puede verse depreciado si esas condiciones del trabajo de enseñar cambiaran. Pareciera que algo de esto entra en juego en las situaciones narradas por Cintia de RE 22. Se encontraba comentando de qué manera y por qué había implementado como herramienta en el profesorado el guion conjetural²²⁴ y, entonces, nos dice:

¿Me entendés? Como para desestructurar un poco, no lo evaluó solo al guión estructural, lo evaluó ya con con la secuencia armada, planificada, con la estructura que se da habitualmente, ¿No cierto? Y el guión de la clase, como para completar. Que se complementen los dos, que no sea solo el cuadrado (...) y como disparador para una charla de cómo se imaginan ellos en una clase, porque

²²⁴Gustavo Bombini (2006, p. 95) lo define como “una suerte de relato de anticipación, de género 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 ellas participan”.

si no es copia y pega, pega y copia, y como que no sé hasta qué punto... Me sirve también para ver los contenidos, para ver si ellos entienden o no, ¿Me entendés? Porque pueden ponerlo ahí pero yo necesito saber si comprenden el contenido o no.

Cintia venía señalando que la incorporación del guion conjetural le servía de herramienta para que los estudiantes en situación de práctica pudieran desarrollar con mayor amplitud qué esperaban de las clases planificadas, es decir, la narrativa contribuía a que ella pudiera evaluar la pertinencia de los planteos que estos realizaban más allá de las secuencias didácticas ajustadas al diseño curricular que, para la época de la entrevista, ya había cambiado en DCP (2018).

Marinés: Te hago una pregunta que ahora me había quedado pensando y bueno, después seguimos la conversación y ahora me acordé. Vos al principio me decías que buscabas los materiales del ABC y me dijiste “del diseño anterior, no de este” ¿No? ¿Qué me podés decir con respecto a eso? (...)

Cintia: Mirá, obviamente uno realiza sus clases de didáctica en base al diseño vigente, pero agradezco haber empezado con el diseño anterior, porque a mí me parece que es más claro el anterior que este, como que es más guiado, tiene más intervenciones, tiene más fundamentación, más fundamentación sobre todo que la de esta. Es más pobre, digamos, si te encontrás solo con eso... Ahora, si lo ve alguien que ya viene trabajando con el anterior como que puede manejar, porque si no es como que le falta material.

Marinés: Claro, claro. ¿Material en cuanto orientación didáctica, decís?

Cintia: Exactamente, en lo que es orientación y en lo que es fundamentación. Entonces, trabajo con este diseño pero permanentemente hago referencia al anterior o a los materiales que circulaban en el ABC como acompañamiento del anterior (...) en definitiva creo que el cambio en el diseño no es tan brusco si no que lo extirparon, digamos, quedó muy sintético. Para trabajar en formación docente digo.

Según Cintia el DCP (2018) no resulta suficiente orientación para la formación docente en tanto posee menos orientaciones didácticas y su fundamentación le resulta, justamente, insuficiente. Por ello, considera que para formar a los estudiantes debe referenciarse y referenciarlos en el DCP (2007) y en los distintos materiales de orientación didáctica. En relación con este último porque “es más guiado, tiene más intervenciones, tiene más fundamentación”, en definitiva, el DCP (2007) que se correspondía con el dispositivo resulta un documento superior al actual DCP (2018),

dice claramente que este es “más pobre”. La operación de política educativa realizada en el área es significada en forma radical: “lo extirparon”, señala. Entonces, aquellas dificultades que las formadoras entrevistadas señalaban respecto del DCP (2007) “es largo, es difícil” no son significadas por Cintia como tales, sino como aspectos positivos porque entendemos que ella ha logrado sostener una posición exegética. Posición que se ve inutilizada en esta nueva versión de un documento prescriptivo que “quedó muy sintético”. Explica más adelante qué aspectos sí resultan un aporte en el DCP (2018) y cómo, igualmente, no alcanzan para resolver el conflicto que se le presenta en relación al control de los saberes que los estudiantes poseen:

Marinés: ¿Y encontraste algunas cosas distintas además de esto que considerás que está achicado? ¿Algo diferente, algo que sea más disruptivo, o es solo esta cuestión del achique?

Cintia: (...) Después me pareció que el de inicial es más drástico los cambios, acá me parece que no es tanto. Los modos de conocer, que por ahí como una diferencia no estaba antes y que están ahora, refiriendo a los contenidos. Son indicadores de avance (...)

Marinés: Y estas cuestiones que aparecen en el nuevo diseño, que en el anterior no estaba, ¿No contribuyen a la formación docente según tu experiencia?

Cintia: No, sí contribuye, porque en verdad a simple vista parece estar más organizado, más estructurado, a los estudiantes les resulta más cómodo para manejarlo, ¿No cierto? Más manejable. Pero vuelvo a lo mismo, yo estoy en contra del cuadradito armado, que ellos puedan cortar y pegar. Si bien te sirve porque es más fácil, es más fácil copiar y pegar que pensar, que armar, que relacionar y entender por qué, ¿Me explico? Es como que me pasa lo mismo, como que ellos la planificación de secuencias se las pueden hacer más fácil de entenderlo. Esa es la impresión que a mí me da.

Marinés: Claro, sí. Porque es más diáfano en ese sentido, en la organización de los contenidos, ¿Sería?

Cintia: Claro, porque está estructurado el cuadradito parecido al cuadradito que ellos mismos te sugieren para que uno haga una secuencia. Entonces yo corto el contenido, corto esto y lo pongo al lado... Y la planificación quedó. Ahora, qué sabe ese estudiante acerca de ese contenido, ¿Me entendés? Qué orientaciones va a dar... Cómo va a intervenir, por qué eso y no otra cosa, como que eso no está.

La extensión, la ruptura de las lógicas disciplinares y sus formas de enunciación disruptivas respecto de los diseños curriculares de otros momentos históricos que constituían las dificultades para comprender y llevar adelante la prescripción en el DCP (2007) no existen en el DCP (2018). Cintia acepta que la incorporación de los modos de conocer y los indicadores de avance hacen que “a simple vista” se encuentre más organizado y que, por ello, resulte más manejable para los estudiantes y allí radica el

peligro que busca evitar recurriendo a la prescripción que no se encuentra vigente: “yo estoy en contra del cuadradito armado”, “es más fácil copiar y pegar que pensar, que armar, que relacionar y entender por qué”. Es decir, en los sentidos que presenta la entrevistada el DCP (2018) no necesitaría de una posición exegética, porque aquello que ha de seleccionarse para armar las secuencias didácticas de las prácticas son contenidos, modos de conocer e indicadores de avance que se encuentran con una estructuración sencilla. Es esta sencillez lo que le hace peligrar la posición exegética y su capital cultural acumulado. La posición exegética sostenida y defendida de esta manera deja en evidencia que prácticas del lenguaje es un dispositivo de poder/saber que habilita que el exégeta requiera de los futuros docentes muestras de dedicación y sacrificio para develar el “texto sagrado”: se requiere un no iniciado dispuesto a dejarse marcar por el dispositivo para que el poder/saber del exégeta tenga sentido. Un diseño curricular “más estructurado, más organizado” permite que esa posición docente no sea necesaria, con lo que el capital cultural acumulado pierde valor. Ya no es necesario “hilar finito” e ir en búsqueda de, a través de un texto extenso y críptico, intervenciones y contenidos en términos de quehaceres que combinen con los contenidos disciplinares que la cultura escolar conserva y valora. Eso le genera la inseguridad respecto de no saber si “están comprendiendo”. Como fuimos viendo en el análisis realizado en DPL1, DPL2 y AT la función principal que posee un formador de docentes para la educación primaria era enseñar el DCP (2007) que, en tanto texto extenso, críptico ya dijimos, pero altamente prescriptivo, lleva muchísimo tiempo para ser enseñado (“develado”) a los estudiantes. Con esta nueva configuración curricular, el DCP (2018), estos espacios curriculares pierden su objeto de enseñanza privilegiado y deja a los docentes formadores en medio de la incertidumbre.

El dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje según fuimos analizando en este capítulo, necesita de un docente iniciado en la cripticidad de sus formulaciones, es decir, requiere la posición exegética de los docentes que resulta de un proceso extenso de elaboración no obtenida en ningún ámbito formal en particular. El dispositivo así tiene un punto de fuga peligroso para su despliegue que consiste en la falta de sus especialistas, particularmente, en la formación docente inicial. No bastaron los 93 docentes capacitados para ser capacitadores en procura de cubrir la demanda de ese nivel de expertise para toda la provincia de Buenos Aires. Sin embargo, hubo un momento entre el año 2012 y finales de 2013 en que esto no fue necesariamente así:

Orientada principalmente a la investigación pedagógica y a la formación continua de docentes, directivos y funcionarios del sistema educativo, la UNIPE se creó en agosto de 2006, como Universidad Pedagógica Provincial a partir de la Ley Provincial 13.511. Fue concebida bajo la gestión de la Dra. Adriana Puiggrós como Directora General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Por su especificidad, centrada en lo educativo y pedagógico, la UNIPE se propuso ocupar un espacio vacante en el sistema universitario argentino. Desde sus inicios, el proyecto se planteó “incidir fuertemente en una transformación de la cultura pedagógica del sistema educativo, a través de la renovación de la formación de sus agentes”. (Universidad Pedagógica Provincial). La gran mayoría de los docentes realiza su formación en Institutos superiores no universitarios. Al constatar que “un tercio de los docentes en ejercicio en los tres niveles –inicial, primaria y secundaria- que no cuenta con titulaciones universitarias, inició y no pudo concluir una formación universitaria”, la UNIPE, desde una perspectiva de derechos, buscó hacer viable ese acceso anhelado a las aulas académicas.

La actual Universidad Pedagógica Nacional surgió como lo indica la reseña de su página web como una institución provincial destinada a atender principalmente las necesidades de formación superior universitaria de los agentes del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires. Respondiendo entonces a ese objetivo fundacional, en el año 2011 comienza un acercamiento entre los equipos técnicos de la Dirección General de Escuelas y, en lo que nos incumbe, particularmente con las especialistas que habían desarrollado los diseños curriculares para todos los niveles educativos en el área de Prácticas del Lenguaje. Este equipo elaboró un plan de carrera del tipo Ciclo de Complementación Curricular²²⁵ que se orientaba a formar a los docentes en las perspectivas epistemológicas y didácticas que fundamentan prácticas del lenguaje. La carrera denominada Licenciatura en Enseñanza de las Prácticas de Lectura y Escritura para la Educación Primaria comenzó a dictarse en marzo de 2012 en tres distritos de la provincia de Buenos Aires: Almirante Brown, La Plata y Pilar. Una característica central en la estructura curricular del plan de estudios consistía en su semejanza con las características de los espacios curriculares de los otros niveles educativos del área:

²²⁵ Los Ciclos de Complementación Curricular (CCC) son carreras de aproximadamente dos a tres años de duración que exigen condiciones especiales de ingreso destinadas mayormente a postulantes con títulos “terciarios” o de pregrado. La formación que certifica el título del ciclo está destinada a completar y complementar la formación obtenida con anterioridad y generalmente constituye una respuesta a una demanda social por mayores niveles de formación en determinadas áreas disciplinarias y diversos campos de desempeño profesional. Se constituyen en una posibilidad cierta de obtener un título de grado universitario de Licenciatura o título profesional equivalente (LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR N° 24.521-LES-, art. 40) Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm> [Última consulta: 22/03/2020].

Año 1		
	Primer cuatrimestre	Segundo cuatrimestre
Módulo	Panorama sociohistórico de las prácticas de lectura y escritura y de su enseñanza	Alfabetización y sistemas de escritura
Taller	Literatura: Narrativa de tradición oral	Literatura: Narrativa de autor
Año 2		
	Primer cuatrimestre	Segundo cuatrimestre
Módulo	La Literatura en la escuela primaria	Prácticas del lenguaje en contextos de estudio
Taller	Lectura de relatos de Historia Argentina y Latinoamericana	Literatura: Teatro o poesía
Año 3		
	Primer cuatrimestre	Segundo cuatrimestre
Módulo	Reflexión sobre el lenguaje	Formación orientada en investigación
Módulo	Formación orientada en investigación	

Figura 7: Distribución de los módulos de la formación especializada correspondiente a la caja curricular de Licenciatura en Enseñanza de las Prácticas de Lectura y Escritura para la Educación Primaria, año noviembre 2011, página 18. En tanto formamos parte del cuerpo docente de la carrera durante el año 2012, tenemos acceso a algunos datos que ya no son públicos en sitios web (Anexo 1, pp 699-736). Fuente: Archivo personal.

En el plan de la carrera, la literatura tenía un lugar preponderante consecuente con la perspectiva general del dispositivo en relación con la ponderación de este objeto cultural como habilitante de la alfabetización inicial y avanzada; la inmersión en la cultura letrada tiene en este enfoque una predilección por la literatura, ya lo explicamos antes. De todas maneras, podemos observar cómo se preveía también la inclusión de Alfabetización desde el primer año, las Prácticas del Lenguaje en Contexto de Estudio y Reflexión sobre el lenguaje. La primera cohorte del año 2012 tuvo un número de inscriptos considerable en la sede Almirante Brown (aproximadamente 80), 40 en Pilar y 25 en La Plata, datos que significaban un éxito debido al escaso tiempo de promoción. Dificultades de diverso orden referidas en primer lugar al ahogo presupuestario que sufría la universidad dentro de la órbita provincial impidieron un despliegue mayor en tanto el plan requería que el dictado de cada espacio curricular estuviera a cargo de varios docentes en cada sede²²⁶, lo que la transformaba en una carrera onerosa. Otra

²²⁶ “Instancias presenciales: para la formación general pedagógica y formación orientada, 20 horas mensuales distribuidas en dos jornadas-días consecutivos de 8 horas cada uno más un encuentro de 4 horas. Las jornadas reúnen a todos los alumnos de cada sede con al menos dos profesores dictantes a cargo del módulo; el encuentro se realiza en pequeño grupo con la coordinación del tutor. Trabajo no

dificultad consecuente con la anterior fue cierta inflexibilidad de la dirección de la carrera respecto de modificar esta idea original para hacerla sustentable y el inicio del proceso de nacionalización que, finalmente logró la universidad en 2017, requería un ajuste de los planes de estudio a la normativa nacional. Esto condujo a que en diciembre de 2012, Mirta Castedo, directora de la carrera renunciara a esa función y que al proponerse a finales de 2013 otra directora, Carolina Cuesta, todo el cuerpo de docentes especialistas en el dispositivo renunciara²²⁷.

Lo que queremos señalar, en definitiva, es que el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje requería de una mayor cantidad de especialistas que pudieran consolidarlo en el territorio provincial y que estos debían ser formados específicamente para esa función, en tanto vimos que la formación autónoma de los formadores resultaba dificultosa y lenta para los tiempos de la gestión del sistema. Al fracasar este intento de fortalecer el dispositivo, y de alguna manera, cerrarlo y estabilizar con ello todos sus elementos, sigue produciéndose ese tipo de formación autodidacta por parte de los formadores que asumen así la posición exegética como requisito para poder iniciar a los futuros profesores de educación primaria en el dominio del régimen de verdad del dispositivo de saber/poder prácticas del lenguaje. El dispositivo perfecto es aquel en el que todos los elementos convergen sinérgicamente consolidando un régimen de verdad y neutralizando así la inestabilidad de la hegemonía discursiva, que como se indica desde el análisis político del discurso, siempre tiene un elemento expulsado que tiende a hacer fracasar la hegemonía. Como venimos señalando en nuestro análisis, el elemento expulsado es la disciplina escolar lengua y literatura, condensada en los sentidos de la gramática y la normativa de la lengua escolar. De allí, que aparezca tabuado hablar de esos temas al mismo tiempo en que se señalan las virtudes del dispositivo y que se tema estar por fuera del régimen de verdad cuando se señala la falta, como aparece claramente en las palabras de Sergio al referirse a la normativa:

presencial: a través de la plataforma de Unipe, con asistencia permanente del tutor, y con el apoyo de materiales en soporte papel y digital que permitirían que el estudiante no dependa permanentemente de una conexión a Internet” (Anexo 1, p.712).

²²⁷ La relación conflictiva del equipo psicogenético con la universidad tuvo su punto más alto en este momento en el que-incluso- dieron a conocer públicamente una carta firmada por todos los integrantes del cuerpo docente de la carrera (Anexo 1, pp. 737-741).

Más allá de que yo creo que la ortografía es una cuestión de actitud con respecto a la escritura, no tanto de reglas. Me parece que no tiene mucho sentido. Digamos si no uno no tiene como un valor de la escritura, la corrección en la escritura, saber las reglas ortográficas no tiene sentido (...) Para empezar, docentes que puedan escribir y que corrijan a sus alumnos. Que le pongan un valor a eso.

Marinés: ¿ Y vos ves en el instituto que eso está presente como algo valioso?

Sergio : Yo creo que a veces como discurso e incluso como discurso medio conservador, que a mí a veces me da vergüenza plegarme a eso (...) Lo que pasa que a veces ciertas unidades ideológicas funcionan dentro de un discurso de una manera y dentro de otro de otra manera. A mí enunciarlas me da miedo de caer en el otro. La queja de la ortografía, en general, aparece en el discurso de alguien que dice “y que cuando hacíamos dictados, etc.”. Y así y todo es muy fácil ver en Facebook gente que tuvo dictados y hoy sigue escribiendo mal. Que en algún momento haya funcionado en un caso y en otro no, habría que hacer un trabajo sobre cómo será el método más efectivo para trabajar con la ortografía.

En los sentidos que Sergio despliega en este recorte de la entrevista se puede entrever cómo la normativa es un elemento flotante en términos de Laclau (2014, p.31-36) que puede cargarse de varios sentidos y participar en diferentes cadenas equivalenciales. Por ejemplo, la enseñanza tradicional y alguna nueva forma de concebirla que aún no se ha consolidado de manera que pueda ser enunciada con claridad; cuando Sergio quiere pensar en la necesidad de incorporarla dentro de los límites del dispositivo debe anteponer algunas consideraciones en tanto “me da vergüenza plegarme a eso” porque “enunciarlas me da miedo de caer en el otro”. Es decir, en los enunciados de la enseñanza tradicional “cuando hacíamos dictado”, pero sigue sosteniendo la necesidad de pensar la normativa como un problema de la enseñanza de la escritura vacante en los desarrollos didácticos: “habría que hacer un trabajo sobre cómo será el método más efectivo para trabajar con la ortografía”.

Entonces, el despliegue del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje garantiza la identificación con un régimen de verdad, estableciendo una hegemonía discursiva, que se denuncia por la presencia de elementos expulsados y flotantes que al mismo tiempo amenazan su estabilidad. De haberse logrado el cierre del dispositivo por un lapso de tiempo considerable, esa estabilidad hipotéticamente se encontraría resguardada y pareció estarlo en un momento histórico preciso, 2011-2013, como se muestra en la figura 8. Ya que, podemos observar la consolidación del dispositivo en la convergencia y circularidad en que se disponen los distintos elementos. Un sujeto del dispositivo es aquel que se encuentra marcado por haber transitado por uno o más de los espacios sociales en los que este se despliega. Tomamos para graficar estrictamente lo

que concierne a nuestra tesis, sabiendo que existen otros elementos que constituyen al dispositivo por fuera del sistema educativo como, por ejemplo, el mercado editorial y las ONG y grupos de especialistas que ofertan cursos y conferencias entre otras instancias de capacitación *ad hoc*.

Finalmente, queremos volver a situar la importancia que tuvo, o pudo haber tenido, la permanencia de la Licenciatura en Enseñanza de las Prácticas de lectura y escritura para la Educación Primaria en relación con las conceptualizaciones de Ivor Goodson (1991) que habíamos comentado en el capítulo 3: para el autor el establecimiento de una disciplina entendida como “la invención de una tradición” y de un nuevo papel profesional posee un momento clave de institución con la creación de una “materia académica”, una “disciplina universitaria”. Prácticas del lenguaje, con el despliegue del dispositivo que puso en circulación un régimen de verdad inscripto dentro del discurso psicogenético, asumiendo un claro antagonismo constitutivo respecto de la disciplina escolar lengua y literatura, se propuso su desplazamiento del sistema educativo, pero para poder efectuarlo en forma eficaz debía constituirse en una auténtica disciplina escolar, en una materia académica, en una disciplina universitaria. El cierre del dispositivo en tanto forma local del discurso hegemónico psicogenético pareció ser posible en ese punto durante un breve tiempo, pero la misma constitución política discursiva mostró nuevamente su condición precaria, inestable y contingente.



Figura 8: Convergencia y circularidad de los elementos del dispositivo de poder/saber prácticas del Lenguaje durante su configuración entre los años 2011-2013. Elaboración propia

CONCLUSIONES

Realizar esta tesis nos permitió conocer la complejidad que conlleva la formación de docentes para la educación primaria en la provincia de Buenos Aires en relación con la disciplina escolar y sus reconfiguraciones actuales en lectura y escritura. Si bien, como desarrollamos a lo largo de toda la investigación, tomamos las conceptualizaciones sobre currículum de Alicia de Alba, mientras llevamos a cabo nuestro trabajo de campo notamos que no podíamos comprender las tensiones en el trabajo de los formadores si no modificábamos nuestro marco conceptual, ya que el que nos habíamos propuesto en el plan de investigación no nos permitía dar cuenta de ciertas particularidades que escuchábamos reiteradamente en las voces de nuestros entrevistados. En esos sentidos convergentes no era el currículum de la formación docente en su totalidad lo que entraba en tensión con la cultura escolar, sino una parte que se escindía de él, ganando cierta autonomía y que se vinculaba a otros elementos de los diseños curriculares de otros niveles educativos, a acciones de capacitación y al mercado editorial. Esta complejidad que ignorábamos refiere a la presencia de lo que dimos en llamar *dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje* que en tanto tal implica la articulación de diversos elementos (diseños curriculares de los niveles inicial, primario, secundario y superior; circuitos de capacitación provinciales y distritales, planes de capacitación en servicio como el Proyecto Escuelas del Bicentenario, publicaciones académicas y de divulgación, conferencias, entre otros) que actúan a manera de red que vehiculiza y sostiene un *régimen de verdad*.

Se trata, como vimos, de un dispositivo que forma parte de la puesta en marcha de una reforma educativa ambiciosa como parte de un contorno social posicionado discursivamente como antagónico a lo que fuera el neoliberalismo en la educación de la Ley Federal de Educación y su consecuente Ley provincial. Este antagonismo, sin embargo, no logra romper ciertos hilos de continuidad que hacen a la inscripción de ambos proyectos en el neoliberalismo, signado por la injerencia de los organismos internacionales y sus orientaciones para la política pública.

El marco conceptual del APD nos permitió, a su vez, nombrar algunas cuestiones particulares en la dinámica discursiva del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje: las articulaciones de elementos-momentos-como los que ya

nombramos-, pero también las equivalencias que borran las singularidades: didáctica de las prácticas de lectura, de literatura, de escritura, de oralidad, de la reflexión sobre el lenguaje, de la alfabetización parecieran diluir sus fronteras a partir de los encastrados de perspectivas y de su oposición a la disciplina escolar lengua y literatura. La misma existencia del dispositivo es garantizada por la presentación de un *antagonismo* con los sentidos históricos de la disciplina escolar, condensados en la enseñanza de la gramática y la normativa de la lengua.

La escucha nos permitió encontrar una serie de *tensiones* propiciadas por el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje en la enseñanza de los formadores de ISFD y son estas tensiones las que nos permitieron comprender las lógicas del régimen de verdad detrás de los hechos referidos acerca del cotidiano escolar. De esta manera, la incomodidad e insatisfacción con la propia formación de base de los entrevistados da cuenta de los sentidos antagónicos del régimen de verdad frente a la enseñanza de la disciplina escolar; la ruptura con la cultura escolar se manifiesta en tensiones específicas en los espacios curriculares que *engarzan* con otros niveles educativos, ruptura que también muestra su huella en el desconcierto frente a la letra cursiva. El régimen de verdad se muestra también en la dificultad para resolver problemas de escritura de los estudiantes en el nivel superior como uno de los efectos de la expulsión de la gramática escolar en otros niveles educativos y, aún más, la dificultad de hablar de estos problemas evidencia un tema tabú: la exclusión de los alumnos de la cultura escolar, de los saberes de la disciplina escolar, más allá de que ellos posean sus títulos primarios y secundarios. El régimen de verdad excluye otras miradas posibles sobre la alfabetización, impidiendo con ello la reflexión sobre los límites de sus propios abordajes, opera restricciones discursivas muy claras en los concursos docentes y propicia la emergencia de una posición de sujeto particular, propia del formador psicogenético: la *posición exegética* que se alcanza a lo largo de muchos años de trabajo y estudio del discurso psicogenético propio del dispositivo de poder/saber revela que es un *discurso para ya iniciados* y, de esta manera, consigue especialistas que valoran y cuidan de su depreciación al capital cultural adquirido. Comprendimos así cómo se inscriben las subjetividades de los formadores en medio del despliegue del dispositivo de prácticas del lenguaje: la interpelación del régimen de verdad y estas posiciones de sujeto que habilita como identificación. La *posición exegética* es aquella que algunos formadores asumen como respuesta a la interpelación que realiza el dispositivo,

implicando algo más que creencias y representaciones, sino toda una posición de sujeto que se asume y se consolida con esfuerzo y tiempo, y que constituye así el ideal del formador psicogenético para la formación docente, es decir, aquel que puede traducir el texto críptico de manera que los futuros profesores de educación primaria accedan al régimen de verdad que debe guiar sus prácticas de enseñanza. Esta posición exegética es característica del formador de prácticas del lenguaje y una vez alcanzada esta identificación, es defendida de otras interpelaciones que podrían ponerla en peligro y hacerles perder su valor en el campo laboral.

Por otra parte, observamos la urgencia en la que se desenvuelven las prácticas de enseñanza y que son estas las que permiten la elaboración de saberes docentes por parte de los formadores como manera de resolver el encuentro entre las *verdades* del dispositivo y las *certezas* del cotidiano escolar; estas resoluciones producen desarrollos curriculares que no siempre responden a los lineamientos ideales del dispositivo. De esta manera, los formadores resuelven la tensión recolocando la gramática escolar mediante una enseñanza incidental y enseñan, justamente, a los futuros docentes de educación primaria a negociar entre las verdades del dispositivo y las certezas de la cotidianeidad del trabajo docente.

Frente a estas complejidades, en general, los formadores están solos: existen pocas situaciones en las que genuinamente pueden encontrarse con sus pares e intercambiar dudas y hallazgos; cuando esto sucede, sin embargo, permite que el desarrollo curricular que llevan adelante guarde cierta coherencia entre un espacio curricular y otro. Son los acuerdos autogestionados hacia el interior de cada instituto los que permiten que algunas de esas tensiones se tramiten de mejor manera.

Existe en la voz de los entrevistados, creemos muy poco atendidas, una denuncia continua acerca de lo que no estaría “funcionando” en la formación docente y en el sistema educativo general: los estudiantes no leen ni escriben como se espera que deberían poder hacerlo en el nivel superior; los niños no se están alfabetizando como imaginamos deberían hacerlo al concluir el primer ciclo; la formación docente dentro del dispositivo no dialoga con el cotidiano escolar; los profesores de ISFD tienen escasas oportunidades de formarse para su función; y, finalmente, todos ellos en mayor o menor medida, se interrogan, buscan, cambian de estrategias, autogestionan su formación, están en estado de emergencia permanente. Y, aunque suele gustarles el

trabajo de enseñar, no se encuentran satisfechos, no logran asir del todo las lógicas que atraviesan su trabajo y lo tensionan.

Esta tesis busca aportar a los formadores una posible descripción y explicación de esas lógicas que hacen a su trabajo de enseñar en la disciplina escolar lengua y literatura y sus reconfiguraciones actuales en lectura y escritura. No se trata de que planteemos verdades reveladas, sino que escuchamos en las voces de los formadores sentidos convergentes que explican ciertos núcleos del trabajo de formar maestros y maestras en la didáctica específica que procuramos interpretar desde el enfoque etnográfico y desde un horizonte hecho de teorías sociales y educativas. Aquí están sus voces y nuestros sistemáticos intentos por comprenderlas.

BIBLIOGRAFÍA

Abadía, Ó. M. (2003). ¿Qué es un dispositivo? *Empiria: revista de metodología de Ciencias Sociales*, (6), pp. 29-46. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/empiria/article/view/933> [Última consulta: 05/05/2020]

Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica (México)*, 26(73), pp. 249-264.

Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: un estudio socio-histórico sobre los orígenes del magisterio*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia*. Buenos Aires: Granica.

Alvarado, M. (2001). Enfoques en la enseñanza de la escritura. En Maite Alvarado (Coord.) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Ediciones Manantial, pp. 13-51.

Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Angulo, F. y Redon, S. (2011). Competencias y contenidos: cada uno es su sitio en la formación docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), pp. 281-299.

Antista, D. (2017). El diseño curricular como texto prescriptivo y la relación con las propuestas didácticas de enseñanza de la gramática en la escuela primaria. En: Riestra, D. (Comp.). *Quintas jornadas internacionales de investigación y prácticas en didáctica de las lenguas y las literaturas*. UNRN. Formato Ebook.

Arditi, B. (2000). *El reverso de la diferencia. Identidad y Política*. Venezuela: Nueva Sociedad.

Battistuzzi, L. (2011). Políticas educativas como políticas democráticas y de Estado: Otras variables de investigación para el abordaje de los CBC. En: *El todo de Astier*, 2, (3), (74-86). Recuperado de <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 20/11/2020].

Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós/MEC.

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.

Baron, J. y Treiman, R. (1980). Use of orthography in reading and learning to read. En: J.F. Kavanagh y R.L. Venezky (Eds.). *Orthography, reading and dyslexia*. Baltimore: University Park Press.

Berger, P. L., Luckmann, T. y Zuleta, S. (1968). *La construcción social de la realidad* (Vol. 975). Buenos Aires: Amorrortu.

Bernstein, B. B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico* (Vol. 4). Madrid: Paideia.

Bixio, B. (2007). Condiciones de posibilidad de una práctica. En: Bombini, Gustavo (Comp.) *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Homenaje a Maite Alvarado*. Buenos Aires: Editorial El Hacedor.

Blanco, A. B. y Sánchez, M. S. (2015). El neoliberalismo es la primera formación histórica que trata de tocar la propia constitución del sujeto. Entrevista a Jorge Alemán. *Diferencias*, 1(1), pp. 165-178. Recuperado de <http://www.revista.diferencias.com.ar/index.php/diferencias/article/view/29/9> [Última consulta: 25/09/2020].

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives. Vol. 1: Cognitive domain*. New York: McKay, pp. 20-24.

Bombini, G. (2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860–1960)*. Buenos Aires: UBA / Miño & Dávila.

----- (1998). *Historia y problemas de la enseñanza de la literatura en el nivel secundario. Argentina 1884-1960. Vol. I y II*. [Tesis de doctorado. Universidad Nacional de Buenos Aires]. Repositorio institucional. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

Boron, A. (1996). ¿"Postmarxismo"? Crisis, recomposición o liquidación del marxismo en la obra de Ernesto Laclau. *Revista Mexicana De Sociología*, 58(1), pp. 17-42. doi: 10.2307/3541022

Borzzone De Manrique, A. M. (1994). *Leer y escribir a los 5*. Buenos Aires: Aique.

Boulan, N. (2019). *Políticas de formación de profesores de nivel primario en la provincia de Buenos Aires: Discursos, currículum y procesos identificadorios (2006-2016)*. [Tesis Doctoral. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación]. Disponible en Repositorio institucional UNLP-FaHCE a partir del 20/03/2021.

Bourdieu, P. (1985). *Qué significa hablar*. Madrid: Editorial Akal.

----- (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

----- (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- (2002). *Campo de poder. Campo Intelectual*. Buenos Aires: Montessor.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Braslavsky, B.(1981). *Lectura en la escuela de América Latina*. Buenos Aires: CEPAL.
- (1984) [1962]. *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura: sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*. Buenos Aires: Kapelusz.
- (1985) El método: ¿Panacea, negación o pedagogía? *Lectura y Vida*, 6 (4), pp. 1-15. Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 15/06/2020].
- (1995). El entorno y el maestro en diversas perspectivas de la alfabetización inicial. *Lectura y Vida*, 16(1), pp. 5-12. <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 15/06/2020].
- (2000). Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana. *Lectura y Vida*, 21(4), pp. 32-43. <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 15/06/2020].
- (2002). Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina. ¿Cómo se enseñó a leer desde 1810 hasta 1930? En: Pineau, P. (Coord.). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y Vida*, 24(2), pp. 1-17. <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 15/06/2020].
- (2004). *¿Primeras letras o primeras lecturas?: una introducción a la alfabetización temprana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2005). *Enseñar a entender lo que se lee: la alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2014). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura: sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*. Gonnet: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Bratosevich, N. y Rodríguez S. C. (1985 [1971]). *Expresión Oral y Escrita: Métodos para primaria y secundaria*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Bronckart, JP. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- y Schurmans, M. (2005). Habitus, esquemas y construcción de lo psicológico. En: Lahire, B. (2005). *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Brousseau, G. (2007). *Iniciación al Estudio de la Teoría de las Situaciones Didácticas*. Buenos Aires: Libros Zorzal.

Brovelli, M. (2003). *Los procesos de construcción de los diseños curriculares para la formación docente en el contexto de la reforma educativa: la experiencia argentina* [Tesis de Doctorado. Universidad de Educación a Distancia]. Repositorio institucional. UNED.

----- (2008): Los Cambios Curriculares: ¿una posibilidad de mejora de la formación docente y de encuentro de los actores responsables o de mantenimiento del status quo y de desencuentro? *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. 4 (2), Rosario: Laborde Editor, pp. 23-41. Recuperado de <https://rephip.unr.edu.ar/xmlui/handle/2133/12437> [Última consulta: 21/10/2020].

Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

----- (1990). *Actos de significado más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.

Buitrago, J. P. (2009). Análisis crítico de los aspectos antropológicos y pedagógicos en la educación emocional. *Revista Iberoamericana de educación*, (49), 247-265. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/800/80011142011.pdf> [Última consulta: 11/09/2020].

Butler, J., Laclau, E. y Zizek, S. (2003). *Contingencia, hegemonía, universalidad: diálogos contemporáneos en la izquierda*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Camilli, E. (1962). *Los nombres de las cosas*. Buenos Aires: Kapelusz.

----- (1966) *Cómo aprender a redactar*. Buenos Aires: Huemul.

Camilloni, A. R., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

Cardini, A. y Olmeda, J. C. (2003). *Estudio comparado sobre el Estado, el poder y la educación en las 24 jurisdicciones argentinas. Provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires: CIPPEC.

Carli, S. (1995). Entre Ríos. Escenario educativo (1883 - 1930). Una mirada a la cultura pedagógica normalista y sus transformaciones. *Cuadernos N° 5. Serie Historia de la Educación*. Paraná: Centro de Producciones en Comunicación y Educación. Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER.

Caruso, M. y Fairstein, G. (1997). Las puertas del cielo. Hipótesis acerca de la recepción de la psicogénesis y el constructivismo de raíz piagetiana en el campo pedagógico argentino (1950-1981). En: Puiggrós, A. (Comp.). *Historia de la Educación en la Argentina, tomo VIII: Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Galerna, pp. 157-220.

Castedo, M. y Waingort, C. (2003). Escribir, revisar y reescribir cuentos repetitivos: Segunda parte. *Lectura y Vida*, 24(2), pp. 1-19. <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 15/06/2020].

Castedo, M. y Torres, M. (2012). Un panorama de las teorías de la alfabetización en América Latina durante las últimas décadas (1980-2010). En: Cucuzza, H. y Sprengelburd, P. (Coord.). *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Buenos Aires: Editoras del Calderón, pp. 615-667.

Castedo, M. (1989). Construcción de un texto dramático: Relato de una experiencia. *Lectura y Vida*, 10(1), pp. 1-15. <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 15/06/2020].

----- (1991). Trayectoria de una maestra desde el ejercicio a la escritura y de la palabra al texto. *Lectura y Vida*, 12(2), pp. 1-7. <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 15/06/2020].

----- (1995). Construcción de lectores y escritores. *Lectura y Vida*, 16 (3), pp. 1-26. <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 15/06/2020].

----- (2007). Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes. *Lectura y Vida*, 28(2), pp. 6-18. <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 15/06/2020].

Castorina, J. A. (1993). La psicología genética como una tradición de investigación: problemas y apreciación crítica. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, (56), pp. 5-26.

Castro, E. (2016a). Dispositivo y veridicción. *Revista latinoamericana de filosofía*, 42(2), pp. 195-216. Recuperado de <http://mail.rlfCIF.org.ar/index.php/RLF/article/view/27/8> [Última consulta: 15/03/2020].

----- (2016b). De la verdad del poder al poder de la verdad en los cursos de Michel Foucault. *Asociación Revista de Filosofía de Santa Fe; Tópicos*; 31; 7-2016; pp. 42-61. Repositorio Institucional CONICET.

----- (2017). Los dispositivos foucaultianos. *Revista Fermentario*, 2(11), pp. 1-19. Recuperado de <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/285/374> [Última consulta: 13/03/2020].

----- (2019). *Diccionario Foucault: temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Cavallo, G. y Chartier, R. (dir.) (2011) [1997]. *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid: Taurus.

Chaile, M. O. (2004). Planes de estudio de la formación docente en Salta. Coincidencias y diferencias en tres ámbitos de formación, a lo largo de cincuenta años de estudio. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (15), pp. 1-15.

Chall, J. S., & Goodman, K. S. (1992). El lenguaje integral vs. los modelos de enseñanza directa. *Reading Today*, 10(3). Versión en español en *Lectura y Vida*, 14 (4), pp. 1-12. Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 15/06/2020].

Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.

----- (1989). *The Role of Phonics in the Teaching of Reading: A Position Paper Prepared for the Secretary of Education*. Office of Educational Research and Improvement (ED), Harvard University. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED328899.pdf> [Última consulta: 20/07/2020].

----- (1998). My life in reading. *Literacy and community*, pp. 12-24. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443107.pdf> [Última consulta: 20/07/2020].

Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de educación*, (295), pp. 59-111. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=482> [Última consulta: 11/07/2020].

Cherryholmes, C. H. (1987). Un proyecto social para el currículo: Perspectivas postestructurales. *Revista de Educación*, (282), pp. 31-60. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=509> [Última consulta: 11/07/2020].

Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Cook-Gumperz, J. (1988). Introducción: la construcción social de la alfabetización. En: *La construcción social de la alfabetización*. Madrid: Paidós/MEC.

Cossettini, O. (1935). *Sobre un ensayo de la Escuela Serena en la provincia de Santa Fe* (Vol. 3). Rosario: Universidad Nacional del Litoral, Instituto Social.

Cuczza, H. R. (2017). Desembarco de la escuela nueva en Buenos Aires: heterogéneas naves en puertos heterogéneos. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica*, 2(5), 310-329. Recuperado de <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3396> [Última consulta: 11/03/2020].

Cuesta, C. (2003). *Los diversos modos de leer literatura en la escuela: la lectura de textos literarios como práctica sociocultural*. [Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio institucional. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

----- (2010). Un bosquejo de un posible relato histórico: transición democrática, Estado, intelectuales y enseñanza de la lengua y la literatura. *Revista El hilo de la fábula*, 10(8), pp. 1-15.

----- (2011). *Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. [Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de La

Plata]. Repositorio institucional de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

----- (2014). Políticas educativas, enseñanza de la lengua y diversidad lingüística. *Revista Pilquen*, 15(11), pp. 1-9.

----- (2015). Enseñanza de la lengua y la literatura, lectura y escritura: problemas conceptuales de sus abordajes como prácticas sociales. *Professare*, 4(1), pp. 23-40.

----- (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente: Problemas metodológicos de la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Cuesta Fernández, R., Maines, J., Mateos, J., Merchán, J. y Vicente, M. (2007). ¿Por qué y para qué el Proyecto Nebraska? Autoanálisis de un itinerario intelectual y afectivo. En J. Romero y A. Luis (Comp.). *La formación del profesorado a la luz de una profesionalidad democrática*. Gobierno de Cantabria, Santander, pp. 189-216. Recuperado de <http://www.nebraskaria.es/wp-content/uploads/2016/08/Itinerario-Nebraska2006.pdf> [Última consulta 12/07/2020].

Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Dalton, I. y Goodman, Y. (1991). Juego, Notaciones Gráficas e Intervención Docente: Factores en la Alfabetización Precoz. *Lectura y Vida*, 12(3), pp. 1-10. <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 15/06/2020].

Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

----- (2015). *Estudio de Calidad y Cantidad de oferta de formación docente, investigación y capacitación en la Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Repositorio institucional del Instituto Nacional de Formación Docente [Última consulta: 18/05/2020].

de Alba, A. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

----- (2006). *Entrevista a Ernesto Laclau* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=D9lmeUGykQA> [Última consulta: 18/10/2020].

----- (2007). *Currículum-Sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México: IISUE- Plaza y Valdés.

----- (2015). Cultura y contornos sociales. Transversalidad en el currículum universitario. En de Alba, A. y Casimiro Lopes, A. (Eds). *Diálogos Curriculares entre México y Brasil*. México: IISUE, pp. 172-192.

----- (2012). Pensar la política educativa universitaria desde el espacio del currículum. El currículum como dispositivo educativo de poder-saber. Voluntad de poder y voluntad de ser. En: *The Fourth World Curriculum Studies Conference*, Rio de Janeiro, Brasil.

Decroly, O., Van Gorp, A., Simon, F. y Depaepe, M. (Eds.). (2006). La función de globalización y la enseñanza, y otros ensayos. *Memoria y Crítica de la Educación, Serie Clásicos*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Defior, S. (1996). "Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora", *Infancia y Aprendizaje* 73, pp. 49-63. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/02103709660560546> [Última consulta: 11/05/2020].

De Ipola, E. (1979). Populismo e ideología (A propósito de Ernesto Laclau: "Política e ideología en la teoría marxista"). *Revista Mexicana de Sociología*, 41(3), pp. 925-960. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/3540096> [Última consulta: 22/06/2020].

Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En: A.A.V.V. *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa.

De Lisle, J. (1998). El informe Delors dentro del contexto americano. *Boletín 45. Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*. UNESCO, OREALC. Santiago.

Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W. y Stavenhagen, R. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. Ediciones UNESCO. Santillana.

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa* (Vol. 1). Barcelona: Gedisa.

De Mier, V., Sánchez Abchi, V., & Borzone, A. M. (2008). Propuestas y debates en la enseñanza de la lectura y la escritura: Una experiencia de comparación de métodos. *Cadernos de psicopedagogia*, 7(12), pp. 1-20.

del Rey, A. (2011). Un "hombre sin atributos". *Propuesta Educativa*, (36), pp. 35-43. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041707005.pdf> [Última consulta: 03/05/2020].

de Zunino, D. L. (1985). La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: Un enfoque psicogenético. *Lectura y Vida*, 6(4), pp. 1-9. <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 15/06/2020].

Díaz Barriga, D. y Espinosa, C. I. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de educación*, 25, pp. 17-41.

Díaz-Barriga, Á. y Garduño, J. M. G. (Eds.). (2014). *Desarrollo del currículum en América Latina: Experiencia de diez países*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Díaz Barriga, Á. (1997). *Didáctica y currículum*. Barcelona: Paidós.

----- (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28(11), pp. 7-36.

----- (2011). Competencias en educación: Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista iberoamericana de educación superior*, 2(5), pp. 3-24.

----- (2014). Competencias. Tensión entre programa político y proyecto educativo. *Propuesta educativa*, (42), pp. 9-27. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041713003.pdf> [Última consulta: 03/05/2020].

Diker, G. y Terigi, F. (s/f). *Panorama de la formación docente en Argentina*. Ministerio de Cultura y Educación Argentina. OEI.

Diuk, B. (2017). Diversidad sociocultural y proceso de alfabetización. *Actas del 4to Coloquio sobre Inclusión Educativa*, Buenos Aires, UNIPE, pp. 490-498.

Dubin, M. (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]. Repositorio institucional. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Ducrot, O. y Todorov, T. (1995). *Diccionario de las ciencias del lenguaje*. México: Siglo XXI.

Duhalde, M. (2019). La participación del sindicalismo docente en la formación de las/los futuras/os maestras/os. *Voces en el Fénix*, 9 (75), pp. 1-8.

Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate contemporáneo. En: *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. México: Paidós.

Enrico, J. (2012). La construcción de procesos hegemónicos en los orígenes del sistema educativo argentino: el imaginario sarmientino y la génesis de la pedagogía normalista. *Cuadernos de Educación*, 6(6), pp. 127-141. Recuperado de <https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/viewFile/748/705> [Última consulta: 21/05/2020].

Esland, G. M. y Dale, R. (eds.) (1973). *School and Society*, Curso E282, Unidad 2, Universidad Abierta, Milton Keynes.

Ezcurra, A. M. (1998). *El Neoliberalismo frente a la pobreza mundial*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Ezpeleta, J. (2004a). Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma educativa. En: Tenti Fanfani, E. (Ed.). *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.

----- (2004b). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), pp. 403-424. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002106.pdf> [Última consulta: 23/01/2020].

----- (2005). Entre la gestión del cambio y el cambio de las prácticas. Anderson, Gary y otros, *Escuela: producción y democratización del conocimiento*. Ciudad de Buenos Aires: Secretaría de Educación-GCBA.

Fanlo, L. G. (2008). Sobre usos y aplicaciones del pensamiento de Michel Foucault en Ciencias Sociales. *Revista Discurso y argentinidad*, 2, pp. 1-10. Recuperado de <https://www.aacademica.org/luis.garcia.fanlo/40.pdf> [Última consulta: 11/05/2020].

----- (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, 74, pp. 1-10. Recuperado de <https://philarchive.org/archive/FANQE> [Última consulta: 22/05/2020].

Feeney, S. (2014). Los estudios del currículum en Argentina: particularidades de una disputa académica. En: Díaz-Barriga, Á. y García-Garduño, J.M. (2014). *Desarrollo del currículum en América Latina: Experiencia de diez países*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.

----- y Vernon, S. (1992). La distinción de palabra/nombre en niños de 4 y 5 años. *Infancia y aprendizaje*, 15(58), pp. 15-28.

----- (1991). Desarrollo de la alfabetización. En: Yetta Goodman (Comp.). *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires: Aique.

----- (1998). *Alfabetización: teoría y práctica*. México: Siglo XXI.

----- (2007). Leer y escribir en un mundo cambiante. *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, (11), pp. 99-112.

----- (Ed.). (2002). *Relaciones de (in) dependencia entre oralidad y escritura* (Vol. 21). Barcelona: Gedisa.

----- (1986). *Proceso de alfabetización, la alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

----- (1982). Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.

----- [Coord.] (1989). *Los hijos del analfabetismo: Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. México: Siglo XXI.

----- (1994). Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. *Lectura y Vida*, 15(3), pp. 5-14. <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 15/06/2020].

----- (1997). La revolución informática y los procesos de lectura y escritura. *Estudios Avanzados*, 11(29), pp. 277-285. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141997000100015>

----- (2003). *Los niños piensan sobre la escritura*. México: Siglo XXI.

----- (2006). La escritura antes de la letra. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, julio-diciembre, 3, pp. 1-52. Recuperado de <https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/5202> [Última consulta: 3/08/2020].

----- (2007). *Las inscripciones de la escritura*. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). Repositorio Institucional de UNLP.

----- (2008). La alfabetización de los niños en la última década del siglo. En: AA. VV. *Lecturas complementarias para maestros: Leer y escribir con niños y niñas*. Bogotá: Fundalectura y Fundación Corona, pp. 93-105.

Feldfeber, M. (1999). Las políticas de formación docente en el contexto de la reforma educativa. En: *Revista del IICE*, 8 (15), pp. 15-20. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la UBA / Miño y Dávila Editores.

Feldfeber, M.; Ivanier, A. (2003). La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (8), pp. 421-445. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. Distrito Federal, México.

Flower, L. y Hayes, J. (1996). Los procesos de lectura y escritura. *Textos en contexto*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Uruguay: Tierra Nueva Editorial.

Fonseca de Carvalho, J. S. (2001). “Os slogans educacionais e o discurso pedagógico construtivista”, en *Construtivismo. Uma pedagogia esquecida da escola*. Porto Alegre: Arnet Editora, pp. 95-119.

Foucault, M. (1977a). Las relaciones de poder penetran en los cuerpos. En: *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de La Piqueta, pp. 163-172.

----- (1977b). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.

----- (2012). *Du gouvernement des vivants: cours au Collège de France: 1979-1980*. París: Gallimard.

----- (1979 [1970]). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.

----- (1995). *Verdad y poder*. Barcelona: Ediciones Altaya.

----- (1993). Genealogía I: erudición y saberes sujetos. En: *Genealogía del racismo*. Buenos Aires: Altamira.

----- (1994). *Dits et écrits* (4 vol). París: Gallimard.

----- (1996). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50 (3), pp. 3-20. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/3540551?seq=1> [Última consulta: 25/08/2020].

----- (1992 [1979]). *Microfísica del poder*. Editorial La Piqueta: Madrid.

Frederic, S. (2013). Exhumando la magia del etnógrafo. *PUBLICAR-En Antropología y Ciencias Sociales*, (15), pp. 97-100. Recuperado de

<http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/publicar/article/view/3702/4243> [Última consulta: 02/02/2020].

Galaburri, M. L. (2000). Una experiencia de revisión de textos o cómo recuperar el tesoro de la cueva de Alí Babá. *Lectura y Vida*, 21(3), pp. 1-10. Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 15/06/2020].

García Palacios, M. y Castorina, J. A. (2014). Método clínico-crítico y etnografía: su articulación en investigaciones sobre conocimientos sociales. *Cadernos de Pesquisa*, 44(154), pp. 1052-1068. Repositorio institucional de CONICET.

----- (2010). Contribuciones de la etnografía y el método clínico-crítico para el estudio de los conocimientos sociales en los niños. *Desarrollo del Conocimiento Social*, pp. 83-111.

Giuliano, F. (2019). Entonces, ¿qué es un dispositivo? De la matriz colonial de poder a los dispositivos (pedagógicos) contemporáneos. *Voces de la Educación*, 4(8), pp. 28-68.

González, H., Spessot, A., Rinaldi, M. R., Crespo, A. y Escalante, M. (2009). *Reconociendo nuestro trabajo docente. Un diálogo necesario entre teorías y prácticas*. Buenos Aires: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.

Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Comps.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo Veintiuno, pp. 13-28.

----- (1973). Miscue Analysis: Applications to Reading Instruction. ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills. Agency National Inst. of Education, Washington, D.C. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED080973.pdf> [Última consulta: 20/07/2020].

----- (1990). El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *Lectura y Vida*, 11(2), pp.1-16. Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 15/06/2020].

Goodson, I. F. (1991). La construcción social del currículum: posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de educación*, (295), pp. 7-37.

----- (1995). ¿Por qué estudiar las disciplinas escolares? *Historia del currículum: la construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor, pp. 95-107.

Gramsci, A. (1975). *Quaderni del carcere*. Turín: Editorial Einaudi. [Edición crítica completa].

Grosrichard, A. (1977). El juego de Michel Foucault. *Entrevista publicada en la Revista Ornicar*, (10), pp. 1-25. Recuperado de <https://forofarp.org/beta/wp-content/uploads/2019/02/ElJuegoDeMichelFoucault.pdf> [Última consulta: 3/11/2020].

Grunfeld, D. (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*. [Trabajo final de

posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación]. Repositorio institucional FaHCE-UNLP.

----- (2004). La intervención docente en el trabajo con el nombre propio. *Revista Lectura y Vida*, 25(1), pp. 1-13. Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 15/06/2020].

Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. Sonora: El Colegio de Sonora, pp. 113-145.

Guber, R. (2008). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

----- (2020). *La articulación etnográfica: Descubrimiento y trabajo de campo en la investigación de Esther Hermitte*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

----- (2016). “Clase 2. El registro de campo en las Ciencias Sociales”. En: *Métodos cualitativos para la investigación social contemporánea*, IDES (<http://cursos.ides.org.ar/>), Argentina.

----- (2016). “Clase 3b. La articulación etnográfica (continuación)”. En: *Métodos cualitativos para la investigación social contemporánea*, IDES (<http://cursos.ides.org.ar/>), Argentina.

Guglielmi, F. (2015). Sobre el poder y sus regularidades. Michel Foucault y Pierre Bourdieu. *Nuevo Itinerario*, (10), pp. 1-19. Recuperado de <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/nit/article/view/1710> [Última consulta: 24/05/2020].

Halliday, M.A.K. (1994). *El lenguaje como semiótica social*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Herrera de Bett, G. (2008). La producción curricular en Lengua y Literatura. Distintas perspectivas de análisis. En: Fioriti, G. y Cuesta, C. (Comp.) *Actas del I Congreso Internacional de Didácticas Específicas. Debates sobre las relaciones entre las Didácticas Específicas y la producción de materiales curriculares*. San Martín: UNSAM Edita. Formato CD- ROM.

Hjelmslev, L. (1961). *Prolegomena to a Theory of Language*. Madison: University of Wisconsin Press.

----- (1970). *Language: An Introduction*. Madison: University of Wisconsin Press.

Imen, P. (2008). Políticas Educativas y modos de trabajo docente en Argentina: un recorrido por las imposiciones y resistencias entre la reproducción y la emancipación. *Perspectiva*, 26(2), pp. 401-432. DOI:<https://doi.org/10.5007/2175-795x.2008v26n2p401>

Insaurralde, M. y Agüero, C. (2009). La formación de profesoras/es para la Educación Primaria: las decisiones centrales de los gobiernos nacionales de la década de los' 90 y

los post 90. ¿Cambios o enmascaramientos? En: Vior, S.; Misuraca, M.R. y Más Rocha, Stella (comps). *Formación de docentes: ¿qué cambió después de los 90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones, pp. 207-234.

Jiménez, J. y O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), pp. 1-22.

Jiménez, M. R. M. (2010). El conflicto entre competencias y capacidades. *Revista Paca*, (2), pp. 37-76. Universidad Surcolombiana. DOI: <https://doi.org/10.25054/2027257X.2155>

Juliá, D. (2000). La construcción de las disciplinas escolares en Europa. En: Ruiz Berrio, J. (ed.). *La cultura escolar en Europa. Tendencias históricas emergentes*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 45-78.

----- (2001). A cultura escolar como objeto histórico. En: *Revista Brasileira de História da Educação*, (1), pp. 9-43. Recuperado de <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749> [Última consulta: 28/06/2020].

Kaufman, A.M.; M. Gómez Palacio, M. y colaboradores (1982). *Implementación en el aula de nuevas concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura*. México: SEP-OEA.

----- y Rodríguez, M. E. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Aula XXI.

----- y Perelman, F. (1999). El resumen en el ámbito escolar. *Lectura y Vida*, 20(4), pp. 6-18. Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 15/06/2020].

-----; Gallo, A. y Wuthenau, C. (2009). ¿Cómo evaluar aprendizajes en lectura y escritura? *Lectura y Vida*, 30(2), pp. 1-16. Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 15/06/2020].

-----; Lerner, D.; Castedo, M. y Torres, M (2015). *Seminario Acerca de la evaluación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.641/pm.641.pdf> [Última consulta: 15/09/2020].

----- (1987). No es bueno que una letra esté sola... Notas de una investigación sobre ortografía. *Lectura y Vida*, 8 (1), pp. 1-18. Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 15/06/2020].

----- (1988). *La lecto-escritura y la escuela*. Buenos Aires: Santillana

----- (1993). Lengua en grados medios y superiores: aspectos psicogenéticos, lingüísticos y didácticos. *Lectura y Vida*, 14(1), pp. 27-41. Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 15/06/2020].

----- (1994). Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién. *Lectura y Vida*, 15(3), pp. 15-32. Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 15/06/2020].

----- (2001). ¿Por qué cuentos en la escuela? *Lectura y Vida*, 22(1), pp. 1-27. Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 15/06/2020].

----- (2005). Cómo enseñar, corregir y evaluar la ortografía de nuestros alumnos... y no morir en el intento. *Lectura y Vida*, 26(3), pp. 6-20. Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 15/06/2020].

----- (2007). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique

Kuperman, C. (2015). *La lectura en dos contextos de enseñanza: Conocimiento sobre cuentos y enciclopedias en niños pequeños de escuelas públicas* [Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio institucional. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Lacan, J. (2009). *Escritos* (Vol. 1). Buenos Aires: Siglo XXI.

Laclau, E. y Mouffe, Ch. ([1985] 2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

----- (2000). Posiciones del sujeto y antagonismo: la plenitud imposible. En: Ardití, B. *El reverso de la diferencia. Identidad y política*. Caracas: Nueva Sociedad, pp. 153-168.

----- (1996). ¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política? *Antología del pensamiento crítico argentino contemporáneo*, 85, pp. 69-86.

----- (2002). *Misticismo, retórica y política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

----- (2004). Discurso. *Topos & tropos*, 1(1), pp. 1-7. Recuperado de <http://institutocienciashumanas.com/wp-content/uploads/2020/03/Laclau.-discurso.pdf> [Última consulta 20/08/2020].

----- (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

----- (2014). *Los fundamentos retóricos de la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Lahire, B. (2008). 'Iletrismo' y usos sociales de la escritura. En Vaca Uribe, J. (comp.). *El campo de la lectura*. Universidad Veracruzana, pp.117- 128.

Landau, M. (2006). Laclau, Foucault, Rancière: entre la política y la policía. *Argumentos (México D.F.)*, 19(52), pp. 179-197.

Leoz, G. (2006). Cien años de normalismo en el imaginario social argentino. *Revista Hermes (Argentina)*, 1 (2), pp. 1-10. Recuperado de <http://www.hermes.ifdcsanluis.edu.ar/article> [Última consulta: 02/01/2020].

Lerner, D.; Castedo, M.; Alegría, M. y Cisternas, T. (2018). Alfabetización inicial desde una perspectiva constructivista psicogenética. Una entrevista con Delia Lerner y Mirta Castedo. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11 (2), pp. 100-119. Recuperado de :Memoria Académica http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9033/pr.9033.pdf [Última consulta: 03/12/2020].

-----; Caneschi, G. y colaboradores (1985). La lengua escrita: proceso de construcción espontánea y aprendizaje en el aula. *Memorias de la Primera Jornada Nacional de Lectura*, 1982, Caracas: Ministerio de Educación y Fundación para el Desarrollo de la Educación Especial.

----- (1994). Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente. *Lectura y Vida*, 15(3), pp. 33-54. Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 15/06/2020].

----- (1996a). ¿Es posible leer en la escuela? *Lectura y Vida*, 17(1), pp. 1-25. Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 15/06/2020].

----- (1996b). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En: Castorina, J. A., Ferreiro, E., de Oliveira, M. K. y Lerner, D. (1996). *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Barcelona: Paidós, pp. 69-118.

----- (1998). Lectura y escritura. Apuntes desde la perspectiva curricular. *Textos en Contexto N° 4*, Buenos Aires: Asociación Internacional de la Lectura, pp. 8-33.

----- (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible, lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

----- (2002). La autonomía del lector. Un análisis didáctico. *Lectura y Vida*, 23(3), pp. 6-19. Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 15/06/2020].

----- (2007). Enseñar en la diversidad. *Lectura y Vida*, 28(4), pp.6-17. Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 15/06/2020].

Lorenzotti, M. (2017). Los escenarios de las reformas: un camino desarticulado entre las propuestas curriculares y las aulas de lengua. *El toldo de Astier*, 8 (14), pp. 82-90. Recuperado de <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 20/11/2020].

Luquez, S. y Ferreiro, E. (2003). La revisión de un texto ajeno utilizando un procesador de palabras. *Lectura y Vida*, 24(2), pp. 50-61. Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 15/06/2020].

Mannocchi, C. (2010) Aprender a leer y escribir durante la última dictadura. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4(4). Recuperado de Memoria Académica: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4776/pr.4776.pdf [Última consulta 22/07/2020]

Marcus, G. E. (2008). El o los fines de la etnografía: del desorden de lo experimental al desorden de lo barroco. *Revista de Antropología Social*, 17, pp. 27-47. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/838/83813159002.pdf> [Última consulta: 22/02/2020].

----- (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, (22), pp. 111-127. Recuperado de <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/388/387> [Última consulta. 26/02/2020].

Martinet, A. (1974). La lingüística, el lenguaje y la lengua. *Elementos de lingüística general*. Madrid: Gredos.

Massarella, M.(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] Repositorio institucional Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

----- (2016). La enseñanza de la poesía en la Escuela Secundaria: la tradición escolar y lo *no documentado*. Sawaya, S. y Cuesta, C. (Comp.). *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata, EDULP. Repositorio institucional de la UNLP, pp. 72-81.

Marder, S. y Borzone, A.M. (2016). El cerebro convoca al mundo social del niño. Bases del programa de alfabetización leamos juntos para el desarrollo cognitivo y lingüístico en la primera infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, pp. 147-168.

Mariátegui, J. C. (1975). *Temas de educación (Vol. 14)*. Laboratorio Educativo.

Martínez Martínez, F.J. (2009). Tecnologías del yo. En: Román Reyes (Dir).*Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico-Social. Tomo 1/2/3/4*. Madrid-México: Ed. Plaza y Valdés. Recuperado http://webs.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/T/tecnologias_yo.htm [Última consulta: 28/08/2020].

Marzoa, K., Rodríguez, M. y Schoo, S. (2013). Dos décadas de reformas educativas. El impacto de los ciclos de reformas en las políticas de formación docente de dos jurisdicciones. *Anales IV Congreso Nacional/III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación: ¿Hacia dónde va la Educación en la Argentina y en América Latina? Construyendo una nueva agenda*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación, pp. 1-21.

Más Rocha, S. M. y Vior, S. E. (2009). Nueva legislación educacional: ¿nueva política? En: Vior, S., Misuraca, M.R. y Más Rocha, S.M. (Comps.) *Formación de docentes. ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* Buenos Aires: Baudino Ediciones, pp. 17-46.

Mella, O. (2000). Grupos focales ("Focus groups"). Técnica de investigación cualitativa. *Documento de trabajo*, (3). Recuperado de <http://files.palenque-de-egoya.webnode.es/200000285-01b8502a79/Grupos%20Focales%20de%20Investigaci%C3%B3n.pdf> [Última consulta: 18/02/2020].

Menghini, R.; Andreozzi, G. y Villanueva, M. (2015). La formación de profesores para nivel primario e inicial en la Escuela Normal Superior: ¿cambio o permanencia del mandato fundacional? *Actas del I Encuentro Internacional de Educación*. Tandil, pp. 1-13. Recuperado de Repositorio institucional UNICEN.

Menghini, R. (2009). Nuevas regulaciones para la formación de docentes en la Argentina (2004-2008). En: Vior, S., Misuraca, M.R. y Mas Rocha, S.M. (Comps.). *Formación de docentes. ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* Buenos Aires: Baudino Ediciones, pp. 169-187.

Menin, O. (1998). El ensayo de «Escuela Serena» realizado por las hermanas Cossetini en la República Argentina. *Revista da Faculdade de Educação*, 24(1), pp. 160-176. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000100011>

Milstein, D. (2016). La etnografía como enfoque para el tratamiento de procesos educativos. Clase 4. En: *Métodos cualitativos para la investigación social contemporánea: técnicas y claves en etnografía y análisis del discurso*. Formación de posgrado IDES (<http://cursos.ides.org.ar/>), Argentina.

Miranda, E. M.; González, S. S. y Lamfri, N. Z. (2003). *Políticas de reforma del sistema educativo en los noventa: nuevas configuraciones emergentes a partir de la Ley Federal de Educación y su implementación en Córdoba*. Córdoba: Editorial Brujas.

Misuraca, M. R. (2009). Formación de docentes: o cómo superar la fragmentación con políticas fragmentadoras. En: Vior, S., Misuraca, M.R. y Mas Rocha, S.M. (Comps.). *Formación de docentes. ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* Buenos Aires: Baudino Ediciones, pp. 155-168.

Misuraca, M. R. y Menghini, R. A. (2010). La formación de docentes en la Argentina del siglo XXI: ¿Consolidación de las tendencias de los' 90? *Revista de currículum y formación del profesorado*. 14 (2), pp. 251-266.

Molinari, C. y Ferreiro, E. (2007). Identidades y diferencias en las primeras etapas del proceso de alfabetización. *Lectura y Vida*, 28(4), pp. 18-30. Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 15/06/2020].

Molinari, M. C. (1998). Diversidad y continuidad en situaciones de escritura y revisión en el Jardín de Infantes. *Lectura y Vida*, 19(2), 1-7. Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 15/06/2020].

Monge, E. (2014). Saberes y Verdades, la construcción de una política de la verdad en Foucault. *El Banquete de los Dioses*, 2(2), pp. 125-143. Recuperado de <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/ebdld/article/view/191/166> [Última consulta: 03/09/2020].

Monner Sans, R. (1915). *De gramática y de lenguaje*. Madrid-Buenos Aires: Sucesores de Hernando-Cabaut.

Montessori, M. Manual práctico del método Montessori. Barcelona: Araluce, [ca. 1920]. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?dir=00026422> [Última consulta: 10/05/2020].

Muñoz, S. C. y Vernon, S. A. (2008). Denominación y uso de consonantes en el proceso inicial de alfabetización. *Lectura y Vida*, 29(2), pp. 32-45. Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 15/06/2020].

Navarro, P. (2014). La enseñanza de la oralidad en el nivel secundario en Argentina: el caso del género debate. *Eutomia. Revista de Literatura e Lingüística*. N°14 (1), pp. 101-119. Recuperado de http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/1315_07.pdf

Narvaja de Arnoux, E.; Romero de Cutropia, A.; Melgar, S. y Castedo, M. (1995). Los CBC en el Área de Lengua (mesa redonda). *Voces de un campo problemático. Actas del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura [octubre de 1995]*. La Plata: UNLP.

Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito: y temas aledaños*. Ciudad de México: Paidós.

Nietzsche, F. (2009). *La voluntad del poder*. España: Editorial Edaf.

Nova, A. P. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), pp. 67-80. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3678767> [Última consulta: 11/05/2020].

Olson, D. R. y Willson, P. (1999). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Ortega de Hocevar, S. y Torre, A. (2018). Educación: ¿desigualdad o inclusión? Análisis de los predictores del aprendizaje de la lengua escrita en niños mendocinos de educación inicial y primaria. En: *Actas del Segundo Simposio Internacional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura ¿Qué significa leer y escribir hoy? Nuevas tendencias*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, pp. 35-44.

Oviedo, M. I. (2013). La diversidad cultural, social y lingüística en la formación de maestros y profesores. Apuntes sobre un recorrido. *El toldo de Astier*, 4 (7), pp. 105-114.

Recuperado de <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 20/11/2020].

----- (2020). Diversidad lingüística en la formación docente inicial: una aproximación desde lo documentado. *El toldo de Astier*, 11(20-21), pp. 375-397. Recuperado de <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 20/11/2020].

Paione, A. (2007). Saber más de un personaje prototípico de los cuentos clásicos: el mágico mundo de las brujas. *Lectura y Vida*, 28(3), pp. 58-63. Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 15/06/2020].

Palamidessi, M. y Feldman, D. (2003). The development of curriculum thought in Argentina. In: *International handbook of curriculum research*. New York: Routledge, pp. 115-128.

Pantano, E. (2011). Reforma educativa, Diseño curricular y docencia: Un campo tensionado. *El toldo de Astier*, 2 (2), pp. 1-15. Recuperado de <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 20/11/2020].

Pereira, M. A. (2015). El poder como elemento distintivo entre las perspectivas de Michel Foucault y Ernesto Laclau. *Decolonial Horizons*, 1, pp. 40-61. Repositorio institucional CONICET.

Perelman, F.; Estévez, V.; Bivort, M. R. y González, D. (2007). Búsqueda en internet en situaciones de estudio: los sentidos que construyen los alumnos. *Lectura y Vida*, 28(1), pp.16-23. Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 15/06/2020].

----- (1994). La construcción del resumen. *Lectura y Vida*, 15(2), pp. 5-20. Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 15/06/2020].

----- (2001). Textos argumentativos: su producción en el aula. *Lectura y Vida*, 22(2), pp. 32-45. Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 15/06/2020].

----- (2005). El resumen escrito escolar como práctica de adquisición de conocimientos. *Lectura y Vida*, 26(2), pp. 6-21. Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 15/06/2020].

----- (2008). ¿Qué condiciones didácticas son necesarias para las prácticas de lectura exploratoria en el entorno virtual? *Lectura y Vida*, 29(3), pp. 44-54. Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 15/06/2020].

Perla, M. (2015a). Tradiciones, desmontajes, desocultamientos. Experiencias de formación docente en profesorado de educación primaria porteños. *Actas de las IV Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didácticas de las Lenguas y las Literaturas*. Universidad Nacional de Río Negro. Formato Ebook, pp. 1040-1055.

----- (2015b). 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.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 20/11/2020].

----- (2017). Retóricas didácticas y desorientación metodológica. Giros en falso en la formación de maestros/as (en línea). *Quintas jornadas internacionales de investigación y prácticas en didáctica de las lenguas y las literaturas*. Universidad Nacional de Río Negro. Formato Ebook, pp. 244-257.

----- (2019). Reterritorializar la educación: una crítica al enfoque de competencias en la escuela. del Rey, Angélique (2012). Las competencias en la escuela. Una visión crítica sobre el rendimiento escolar. Buenos Aires. Paidós, pp. 296. *El toldo de Astier*. Recuperado de <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 20/11/2020].

----- (2020). Formar ciudadanos lectores “competentes”: concepciones de lectura en las políticas curriculares de la región. *El toldo de Astier*, 11(20-21), pp. 98-414. Recuperado de <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 20/11/2020].

Perla, M. y Oviedo, M. (2017). ¿Qué lugar ocupan los saberes disciplinares en la formación docente para la educación primaria? *Actas de I Jornadas de Enseñanza de la Lengua*, Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10927/ev.10927.pdf [Última consulta: 13/07/2020].

Petrucci, A. (1997). Leer por leer: un porvenir para la lectura. En: *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus, pp. 519-550.

Piacenza, P. (2015). GOLU: el canon escolar entre la biblioteca y el mercado. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 1(1), pp. 109-131. Recuperado de <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1491> [Última consulta: 29/12/2020].

Pineau, P. (2019). Cuatro claves para una lectura actual de “La querrela de los métodos”, de Berta P. de Braslavsky. *Bitácoras de Innovación Pedagógica*. Ministerio de Educación de Santa Fe.

----- (2019). Formar docentes: tradiciones y debates en la historia. *Voces en el Fenix*, 9 (75), pp. 26-31. Recuperado de https://www.vocesenelfenix.com/sites/default/files/pdf/04_22.pdf [Última consulta: 13/06/2020].

----- (2006). Impactos de un asueto educacional: las políticas educativas de la dictadura (1976-1983). In: Pineau, P., et. al. *El principio del fin. Políticas y memorias*

de la educación en la última dictadura militar (1976-1983). Buenos Aires: Colihue, pp. 13-111.

Porta, L. G. y Aguirre, J. E. (2018). Formación docente, narrativas y políticas públicas con rostro humano. Del magisterio de educación básica (MEB) al proyecto “Polos de desarrollo”. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(13), pp. 85-103. Recuperado de <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/326> [Última consulta: 11/05/2020].

----- (2017). Las principales políticas públicas de Formación Docente desde las voces de los actores. El caso de los Polos de Desarrollo (2000-2001). *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12). DOI: [10.24215/23468866e033](https://doi.org/10.24215/23468866e033)

Portilla, C. y Teberosky, A. (2010). Aprender vocabulario por medio de la producción de textos y la generación de tablas de doble entrada. Una experiencia en preescolar. *Lectura y Vida*, 31(1), pp. 50-67. Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 15/06/2020].

Poulantzas, N. (1976). The capitalist state: a reply to Miliband and Laclau. *New Left Review*, 95(1), 63-83. Recuperado de <https://newleftreview.org/issues/i95/articles/nicos-poulantzas-the-capitalist-state-a-reply-to-miliband-and-laclau.pdf> [Última consulta: 28/09/2020].

Pruzzo, V. (2002). Aportes a la historia de la formación de maestros en Argentina. Primer Coloquio Historia y Memoria. Perspectivas para el abordaje de la historia reciente. FaHCE/UNLP, 18 y 19 de abril de 2002. Recuperado de https://www.academia.edu/26341040/Aportes_a_la_historia_de_la_Formaci%C3%B3n_de_maestros_en_Argentina [Última consulta: 11/05/2020].

Puiggrós, A. y Gómez, M. (1992). *Alternativas pedagógicas, sujetos y perspectiva de la educación latinoamericana*. México: UNAM.

-----; Carli, S.; Gagliano, R.; Rodríguez, L. (1992). *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*. Buenos Aires: Editorial Galerna.

----- (1992). *Sujetos, Disciplina y Currículo en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.

----- (2003). *El lugar del saber: conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Buenos Aires: Editorial Galerna.

Ramírez, A. J. (2019). A 50 años del Cordobazo... Pensar las “puebladas” en la Argentina de los años setenta. *Aletheia*, 9(18), pp. 1-17. Recuperado de <https://www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/ALEe003> [Última consulta: 27/05/2020].

Riestra, D. (2010). Para debatir. ¿Cómo surgen y cómo llegan las propuestas didácticas? *Revista El todo de Astier*, 1 (1), pp. 1-15. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/15784> [Última consulta 23/01/2020].

Ribeiro, A. (2013). La psicología genética entre el escolanovismo y la tecnocracia: Dos recepciones posibles. *IV Congreso Internacional de Investigación*, 13 al 15 de noviembre de 2013, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12201/ev.12201.pdf [Última consulta: 22/06/2020].

Ríos, E. A. H. (2016). La Teoría del discurso de Laclau y su aplicación al significante “la paz”. *Analecta política*, 6(11), pp. 283-303. Recuperado de <https://revistas.upb.edu.co/index.php/analecta/article/view/2086> [Última consulta: 28/06/2020].

Rodríguez, M. E. (1988). Los textos en el entorno escolar. *Lectura y Vida*, 9(2), pp. 31-35. Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 15/06/2020].

----- (1995). ‘Hablar’ en la escuela: ¿Para qué?...¿Cómo? *Lectura y Vida*, 16(3), pp. 31-40. Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 15/06/2020].

Rockwell, E., y Ezpeleta, J. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. *Revista Colombiana de educación*, (12), pp. 1-14. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5093> [Última consulta: 02/01/2020].

Rockwell, E. y Mercado, R. (1989). *La escuela, lugar del trabajo docente: descripciones y debates*. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.

----- (1981). Dimensiones formativas de la escolarización primaria en México. *Dialogando*. Santiago de Chile: Red Latinoamericana de Investigación Cualitativa de la Realidad Escolar.

----- (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

----- (2010). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Ediciones Manantial, pp. 25-40.

----- (2015). Contradicciones de la evaluación del desempeño docente: lo que muestra la evidencia cuantitativa. *Educación, Formación e Investigación.*, 1(1), pp. 1-14. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/6221> [Última consulta: 28/02/2020].

Rosenblatt, L. (1996). La teoría transaccional de la lectura y la escritura. *Textos en contexto I*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura, pp. 13-71.

Sawaya, S. (2016). Las prácticas de lectura y escritura o el lugar del alumno como ciudadano. En Sawaya, S. y Cuesta, C. (comp.). *Lectura y escritura como prácticas*

culturales. *La investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata: EDULP, pp. 9-19.

Sériot, P. (2003). Bajtin en contexto: diálogo de voces e hibridación de lenguas (el problema de los límites). En: Vauthier, B. y Cátedra B.[ed.]. *Mijail Bajtin en la encrucijada de la hermenéutica y las ciencias humanas*. Salamanca: SEMYR, pp. 25-43.

Sepúlveda, A. y Teberosky, A. (2008). Elaboración de listas a partir de textos y de textos a partir de listas. Una actividad para aprender lenguaje escrito. *Lectura y Vida*, 29(4), pp. 6-19. Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 15/06/2020].

Solé, I. (1992). Estrategias de comprensión de la lectura. *Cuadernos de pedagogía*, 2(16), pp. 25-27.

Sosa, J. (1968). *Los fundamentos de la nueva pedagogía*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.

Southwell, M. y Vassiliades, A. (2009). Regulación estatal y formación docente durante la última dictadura militar en la provincia de Buenos Aires. *Pensamiento plural* (4), pp. 117-135. En Memoria Académica. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9761/pr.9761.pdf [Última consulta: 18/05/2020].

----- (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*. Gral. Pico: Miño y Davila, 11, pp. 1-25. Recuperado de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1491/1501> [Última consulta: 11/10/2020].

Suárez, D. (1995). Currículum, formación docente y construcción social del magisterio. La producción de representaciones sobre la teoría y las prácticas pedagógicas. *Revista del IICE*, 4 (7), pp. 58-66. Buenos Aires: IICE/FFyL/UBA.

Raiter, A. y Jaichenco, V. (2002). *Psicolingüística. Elementos de adquisición, comprensión, producción y alteraciones del lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Docencia.

Restrepo, E. (2015). El proceso de investigación etnográfica: Consideraciones éticas. *Etnografías Contemporáneas*, 1 (1), pp. 162-179. Recuperado de <http://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/etnocontemp/article/view/21/13> [11/01/2020].

----- (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá: Envión Editores.

Ribeiro, A. (2013). La psicología genética entre el escolanovismo y la tecnocracia: Dos recepciones posibles. *Actas del IV Congreso Internacional de Investigación*, 13 al 15 de noviembre de 2013, La Plata, Argentina. Recuperado de

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12201/ev.12201.pdf [Última consulta: 03/05/2020].

Rodríguez, L. G. (2019). Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 30(59), pp. 200-235. Recuperado de <http://www.pcient.uner.edu.ar/cdyt/article/view/690> [Última consulta: 03/05/2020].

Rosemberg, C. R. (2002). La conversación en el aula: un contexto para el aprendizaje. Una revisión de las investigaciones sobre el tema. *Lingüística en el aula*. 6(5). Centro de Investigaciones Lingüísticas, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 7-28.

Ruiz, G. (2011). *La investigación científica y la formación docente: discursos normativos y propuestas institucionales*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Santiago Muñoz, A. (2017). La sociedad de control: una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault. *Revista de filosofía*, 73, pp. 317-336. DOI: [10.4067/S0718-43602017000100317](https://doi.org/10.4067/S0718-43602017000100317)

Sardi, V. (2007). Historia de lectura y escritura en la escuela: entre la ruptura y la hegemonía. *Anales de la educación común, Tercer siglo, Educación y lenguajes*, 3 (6), pp. 79 -84. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

----- (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura: continuidades y rupturas* (Vol. 4). Buenos Aires: Libros del Zorzal.

----- (2009). En defensa del sin par idioma de Cervantes: historia de una tradición en la constitución de la disciplina escolar Lengua y Literatura. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (4), pp. 107-120. Repositorio institucional de UNLP.

----- (2011). La traducción cultural como dispositivo de nazonalización: una cruzada contra la lengua y la cultura italiana en el Río de la Plata. *Lingüística Iberoamericana*, 51, pp. 153-166, Madrid: Iberoamericana Vervuert.

Sarlo, B. (2019). *La máquina cultural: maestras, traductores y vanguardistas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Señoriño, O. A. y Cordero S. M. (2005). Reforma educativa en Argentina: una mirada sobre las trayectorias laborales y las condiciones de trabajo docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-señoriño.html> [Última consulta 11/05/2020].

Serra, J. C. (2004): *El campo de la formación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Soneyra, N. (2012). La investigación como innovación en la formación inicial del magisterio argentino entre 1988 y 2010. [Tesis de Maestría. Maestría en Educación. Universidad de San Andrés]. Repositorio institucional UDESA.

Suasnábar, C. (2004). Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976), Buenos Aires, Flacso-Manantial.

----- (2012). ¿Pedagogos críticos, expertos en educación, tecno-políticos, o qué? A propósito de las relaciones entre Estado, políticas educativas e intelectuales de la educación en los últimos 50 años. En: M. Plotkin y E. Zimmermann (comp.). *Las prácticas del Estado. Política, sociedad y elites estatales en la Argentina del siglo XX*. Buenos Aires: Edhasa, pp. 187-209.

Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace & World.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (Vol. 97). Narcea Ediciones.

Teberosky, A.; Kaufman, A. M.; Tolchinsky, L. y Ferreiro, E. (1990). Nuevas investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita. *Lectura y Vida*, 11(2), pp. 23-27. Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 15/06/2020].

----- y Martínez, C. (2003). El nombre de las letras. *Lectura y Vida*, 24(3), pp. 1-12. Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 15/06/2020].

----- y Sepúlveda, A. (2009). Inmersión en libros y lecturas: una propuesta para la alfabetización inicial en contextos multilingües. *Lectura y Vida*, 30(1), pp. 18-28. Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 15/06/2020].

----- (2000). Los sistemas de escritura. En: *Congreso Mundial de lectoescritura*, pp. 1-15. Recuperado de <http://www.waece.org/biblioweb07/pdfs/d152.pdf> [Última consulta 22/07/2020]

----- (1987). Actividades iniciales de escritura: los títulos. *Lectura y Vida*, 8(2), pp. 4-14. Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 15/06/2020].

----- (1984). La intervención pedagógica y la comprensión de la lengua escrita. *Lectura y Vida*, 5(4), pp. 4-13. Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 15/06/2020].

----- (1990). El lenguaje escrito y la alfabetización. ,11(3), pp. 5-15. Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 15/06/2020].

Terigi F. (1996). Aportes para el debate curricular. Notas para otro análisis en la política curricular en la Argentina. *Revista Novedades Educativas*, 8(66), pp. 1-9.

Tolchinsky, L. y Sandbank, A. (1990). Producción y reflexión textual: procesos evolutivos e influencias educativas. *Lectura y Vida*, 4(12), pp. 1-26. Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 15/06/2020].

Torres, M. (2002). La ortografía: uno de los problemas de la escritura. *Lectura y Vida*, 23(4), pp. 44-48. Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/> [Última consulta: 15/06/2020].

Tyler, R. W. (1973) [1958]. *Principios básicos del currículum y del aprendizaje*. Madrid: Grupo Anaya.

Vaca Uribe, J. (1999). La evolución de la enseñanza de la lengua escrita en México: 20 años de reflexión didáctica. Universidad Veracruzana. Colección Pedagógica Universitaria, No. 31. Enero – Junio, pp. 65-94. En: http://www.uv.mx/cpue/colped/N_31/la_evoluti%C3%B3n_de_la_ense%C3%B1anza_de_la_lengua.htm. [Última consulta 24/04/2020].

-----; Aguilar Martínez, V.; Gutiérrez, R. F. M. y Cano Ruiz, A. (2015). ¿Qué demonios son las competencias? *Aportaciones del constructivismo clásico y contemporáneo*. Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación. Recuperado de <https://www.uv.mx/bdie/files/2014/08/Libro-Competencias.pdf> [Última consulta: 30/05/2020].

Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis Editorial.

Varela, P. (2009). Consideraciones sobre la "escuela real": instituciones de formación docente en Argentina, provincia de Buenos Aires, 1930-1943. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(41), pp. 343-374.

Varela, P. (2016). Disputas y negociaciones en el campo pedagógico argentino. Influencia de los saberes escolanovistas sobre el sistema educativo público nacional, 1930-1943. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 8(8), pp. 75-104. Recuperado de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1370/1462> [Última consulta: 18/04/2020].

Vasilachis de Gialdino, I. [Coord.] (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Vassiliades, A. (2012). Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa. [Tesis de Doctorado. Universidad de Buenos Aires] Repositorio institucional. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Viñao, A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. *Historia de la Educación*, 25, pp. 243-269. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/11181> [Última consulta: 03/02/2020].

Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

- Villoro, L. (1993). Filosofía para un fin de época. *Revista Nexos*, 185, pp. 45-50.
- Vior, S. (2003): Formación de docentes en la Ciudad de Buenos Aires. ¿Autonomía o subregulación? En: *Coloquio "A diez años de la Ley Federal de Educación ¿mejor educación para todos?"* Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Vital, S. y Spregelburd, R. (2006). La enseñanza inicial de la lectura por el método global en Argentina. Entre la prescripción y la práctica (1930-1965). *Polifonías Revista de Educación*, 5 (9), pp. 100-125.
- Voloshinov, V. N. (1976). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Wallerstein, W. (2005). La imagen global y las posibilidades alternativas de la evolución del sistema-mundo, 1945-2005. *La crisis estructural del capitalismo*. México: Contrahistorias, pp. 77-124.
- Williams, R. (1975). *The Long Revolution*. London: Penguin.
- Wittgenstein, L.; Suárez, A. G. y Moulines, C. U. (1988). *Investigaciones filosóficas* (Vol. 621). Barcelona: Crítica.
- Wittgenstein, L. (1983). *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell.
- Young, M. F. (1972). *Knowledge and control: New directions for the sociology of education*. London: Collier McMillan.
- Zamero, M. (2008). Alfabetización inicial: el diálogo entre materiales curriculares y propuestas metodológicas. *Actas del Primer Congreso Internacional de Didácticas Específicas*. Universidad Nacional de San Martín. Edición CD-Room.
- (2010). *La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- (2019). Alfabetización Inicial: Posicionamientos, Discusiones y Conjeturas. *Scientia Interfluvius*, 10 (2), pp. 44-64.
- (2020) [Comp.]. *Alfabetización inicial y avanzada. Aportes y reflexiones*. Paraná: Editorial UADER.
- Zanotti, L. J. (1993)[1960]. *El normalismo*. Buenos Aires: Jericó. Reimpreso en: L. J. Zanotti. Su obra fundamental, tomo II, Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Educativas.
- Zizek, S. (2001 [1989]). *El sublime objeto de la ideología*. México: Siglo XXI.

DOCUMENTOS OFICIALES, PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO

1. Leyes

Ley de Transferencia de Servicios Educativos N° 24.049 (1992).

Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993).

Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995).

Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires N°12612 (1994).

Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006).

Ley de Educación Provincial N° 13688 (2007).

2. Otros documentos

Poder Ejecutivo Nacional. Decreto 101107/41. Aprobación de Plan de Estudios.

Secretaría de Educación de la Nación. Plan de estudios del Curso de Ciclo Básico (Bachillerato Elemental) y del Ciclo Superior del Magisterio. Programas de 1° año y 4° año de Magisterio. Secretaría de Educación de la Nación. 1948. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003923.pdf> [Última consulta: 11/11/2020].

Ministerio de Educación de la Nación. Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior. Plan de Estudios y programas del Ciclo Superior del Curso de Magisterio. 1951. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003922.pdf> [Última consulta: 5/05/2020].

Ministerio de Educación de la Nación. Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior. Planes y Programas de Estudio. Ciclo Básico. Segundo ciclo del bachillerato. Ciclo Superior del Magisterio. Escuelas Normales Regionales. Escuelas nacionales de comercio. Año 1953. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000725.pdf#page=15> [Última consulta: 10/05/2020].

Ministerio de Cultura y Educación. Resolución 2321/70. Plan Profesor de Nivel Elemental. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/7946.pdf> [Última consulta: 10/05/2020].

Ministerio de Cultura y Educación. Resolución 218/72. Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RM_218-72.pdf. Plan de estudios para la formación de docentes de escuelas primarias. [Última consulta: 10/05/2020].

Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires. Centro provincial de información educativa. Magisterio Superior. Serie Currículo 2. Edición Provisoria. 1977. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004171.pdf> [Última consulta: 10/05/2020].

Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires. Centro provincial de información educativa. Magisterio Superior. Serie Currículo 3. Edición Provisoria. 1977. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004199.pdf> [Última consulta: 10/05/2020].

Ministerio de Cultura y Educación (1979). Realidad educativa. Período 1970-1978. Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo (DIEPE). Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003838.pdf> [Última consulta: 22/09/2020].

Dirección Nacional de Educación Superior. Resolución Ministerial 530/88. Curriculum Académico Maestros de Educación Básica. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004010.pdf> [Última consulta: 10/05/2020].

Ministerio de Educación y Justicia, 1991. Bases para la transformación educativa. Acciones realizadas Mayo 1990/Abril 1991. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003125.pdf> [Última consulta: 10/05/2020].

Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación. 1995, Contenidos Básicos Comunes. recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001215.pdf> [Última consulta: 11/05/2020].

Ministerio de Cultura y Educación, 1996. Acciones para la transformación educativa 1994/1996. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002612.pdf> [Última consulta: 20/10/2020].

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Educación General Básica. Área Lengua. Jornadas I y II. Perfeccionamiento docente. Plan Social Educativo. 1995.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Educación General Básica. Área Lengua. Jornadas IX y X. Perfeccionamiento docente. Plan Social Educativo. 1996.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Educación General Básica. Área Lengua. Jornadas V y VI. Perfeccionamiento docente. Plan Social Educativo. 1996.

Dirección General de Cultura y Educación. Resolución 13271/99. Aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente de Grado. Tomo 1. Inicial

y Primer y Segundo Ciclo de EGB. Recuperado de <https://normas.gba.gob.ar/documentos/xpzpoWFP.pdf> [Última consulta: 11/05/2020].

Dirección de Educación Superior. Curso inicial-Ciclo lectivo 2004. Cuadernillo de actividades para el aspirante. Módulo formativo 1.

Dirección General de Cultura y Educación/ Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa/Dirección de Educación Superior, 2004. Seminario Lengua y Literatura.

Dirección de Educación Superior y Capacitación Educativa, 2006. Redefinición de la Formación Docente de Inicial y EGB Documento de discusión I. Aproximación diagnóstica.

Dirección General de Cultura y Educación/ Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa/Dirección de Educación Superior. Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario. (2007). Buenos Aires.

Consejo Federal de Educación. Resolución N° 4154/07. Aprueba los Diseños Curriculares del Profesorado de Educación Inicial y del Profesorado de Educación Primaria, como parte integrante del Diseño Jurisdiccional para la Formación Docente de Grado.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Consejo Federal de Educación. Resolución 24/07: Lineamientos curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Anexo. 7 de noviembre de 2007.