

Conocimiento lingüístico, enseñanza y formación de docentes en las políticas curriculares de Argentina

Linguistic Knowledge, Teaching, and Teacher Training in the Curricular Policies of Argentina

MATÍAS ANDRÉS PERLA*

Universidad Pedagógica Nacional

MARÍA INÉS OVIEDO**

Universidad Pedagógica Nacional

Resumen:

Este artículo da cuenta de los resultados de un proyecto de investigación recientemente finalizado respecto de las regulaciones curriculares sobre la enseñanza de la lengua y del lugar que en ellas ocupa el conocimiento lingüístico en diversas jurisdicciones de Argentina. Se enmarca en los desarrollos de la didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica vinculados con el análisis de políticas curriculares y su relación con la enseñanza de la lengua, la formación y el *trabajo docente*. Metodológicamente llevamos adelante una *etnografía en el archivo* que aborda las orientaciones rectoras de las codificaciones textuales de las políticas educativas en los documentos curriculares.

Encontramos en el análisis iniciativas deliberadas de desplazamientos de conocimientos lingüísticos, articuladas en la presentación de una lógica disyuntiva entre las concepciones de lengua y lenguaje. Se trata de iniciativas inscriptas en procesos educativos globales más amplios que vienen promoviendo un proyecto de *formación en competencias*. En tanto han generado un proceso de *reconfiguración disciplinar* del área, podrían desestabilizar el trabajo docente de enseñar Lengua, además de producir un conjunto de implicancias éticas, políticas y pedagógicas que se derivarían del retiro deliberado de conocimientos lingüísticos específicos, como objetos de enseñanza en la formación de las personas.

Palabras clave: Conocimiento escolar – Curriculum – Enseñanza de la lengua – Formación docente

Abstract:

This article aims to report on the results of a recently completed research project regarding curricular regulations on language teaching and the place that linguistic knowledge occupies within them in various jurisdictions in Argentina. Our work is framed in the developments of language didactics and literature from an ethnographic perspective linked to the analysis of curricular policies and their relationship with language teaching, training and teaching work. To do this, we methodologically carried out an ethnography in the archive that addresses the guiding orientations of the textual codifications of educational policies in curricular documents.

Cita recomendada: Perla, M. y Oviedo, M. (2023), "Conocimiento lingüístico, enseñanza y formación de docentes en las políticas curriculares de Argentina", en *Propuesta Educativa*, 32 (60), pp. 53 - 65.

Artículos

53

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

We find in the analysis deliberate initiatives of displacement of linguistic knowledge, articulated in the presentation of a disjunctive logic between the different meanings of language, ignoring their specificities. These are initiatives registered in broader global educational processes promoting a skills training project since the 1990s. As they have generated a process of disciplinary reconfiguration of the area, they could destabilize the work of teaching Language, in addition to producing a set of ethical, political, and pedagogical implications that would derive from the deliberate withdrawal of specific linguistic knowledge, such as teaching objects in the training of people.

Keywords: Curriculum - Language Teaching - School Knowledge - Teacher Training

Recibido 26 de febrero 2023 | Aceptado el 9 de marzo de 2023

Este artículo pretende dar cuenta de los resultados de un proyecto de investigación recientemente finalizado respecto de las regulaciones curriculares sobre la enseñanza de la lengua y del lugar que en ellas ocupa el conocimiento lingüístico en diversas jurisdicciones de Argentina. Nuestro trabajo se enmarca en los desarrollos de la didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica vinculados con el análisis de políticas curriculares y su relación con la enseñanza de la lengua, la formación y el *trabajo docente* (Mercado y Rockwell, 1988). Para ello, metodológicamente llevamos adelante una *etnografía en el archivo* (Bosa y Santoyo, 2010; Rockwell, 2009) que aborda las orientaciones rectoras de las codificaciones textuales de las políticas educativas en los documentos curriculares.

Encontramos en el análisis iniciativas deliberadas de desplazamientos de conocimientos lingüísticos, articuladas en la presentación de una lógica disyuntiva entre las concepciones de lengua y lenguaje, desconociendo su relación de reciprocidad. Se trata de iniciativas inscriptas en procesos educativos globales más amplios que vienen promoviendo desde los años noventa, un proyecto de *formación en competencias* (Díaz Barriga, 2011). En tanto han generado un proceso de *reconfiguración disciplinar* del área (Cuesta, 2019), podrían desestabilizar el trabajo docente de enseñar Lengua, además de producir un conjunto de implicancias éticas, políticas y pedagógicas que se derivarían del retiro deliberado de conocimientos lingüísticos específicos, como objetos de enseñanza en la formación de las personas (Young, 2010).

Problema y objetivo de indagación

Los resultados del proyecto de investigación que presentamos continúan y profundizan una serie de problemas abordados en otro proyecto, ya finalizado. Nuestro objeto de indagación son las perspectivas teóricas y metodológicas de la enseñanza de la lengua -que comprende la alfabetización- que se hallan presentes en los documentos de política curricular del nivel primario y superior en diversas jurisdicciones de Argentina. Buscamos conocer cómo las mencionadas perspectivas conforman las orientaciones rectoras de las políticas curriculares para el trabajo docente en el área de Lengua. En la medida en que dichas orientaciones afectan tanto la definición del objeto de enseñanza como su abordaje didáctico, tematizamos puntualmente el lugar que ocupa el conocimiento lingüístico en las mencionadas políticas. La investigación tiene como objetivo relevar y sistematizar las distintas perspectivas teóricas y metodológicas de la enseñanza de la lengua presentes en documentos de política curricular de jurisdicciones argentinas y establecer sus posibles vínculos con las políticas globales para el área. Hallamos de interés este estudio por varias razones. En primer lugar, por la incidencia que vienen presentando las políticas curriculares y sus definiciones en la conformación de la disciplina escolar dentro del sistema educativo. A su vez, por la vacancia que se observa en el estudio acerca de cómo las tematizaciones de las distintas perspectivas teóricas y metodológicas de la enseñanza de la lengua se vuelven normativizaciones presentes en documentos curriculares de las distintas jurisdicciones de Argentina, con escasas excepciones y que no llegan a abarcar todos los niveles del sistema educativo. Finalmente, por la potencialidad explicativa que podría tener nuestra indagación en otros estudios que se centren en las realizaciones cotidianas del trabajo docente de enseñar lengua -que incluye el trabajo de alfabetizar- en las escuelas.

Marco teórico y metodológico

Nuestro trabajo se enmarca en los desarrollos específicos provenientes de la didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica que emprenden análisis de políticas curriculares y su relación con la enseñanza de la lengua, que afectan la formación y el trabajo docente (Mercado y Rockwell, 1988). Dentro de esta perspectiva de estudios, que en la reciente década viene ampliando sus desarrollos de investigación, hallamos una serie de antecedentes entre los que destacamos las producciones de Cuesta (2011, 2019), Dubin (2019), Oviedo (2021) y Perla (2021). Como mencionamos anteriormente, nuestro objeto de estudio son las políticas educativas (Mainardes, 2015), objeto que presenta en las últimas décadas un progresivo interés en diversos desarrollos conceptuales. En particular, abordamos aquellas políticas que presentan iniciativas deliberadas de intervención en el área de Lengua, en cuanto a sus objetos de saber y enseñanza para la educación primaria. Nuestra investigación, si bien se centra en Argentina, se relaciona con una amplia producción latinoamericana de estudios que, desde diversas disciplinas, realizan revisiones epistemológicas y metodológicas respecto de las orientaciones que vienen asumiendo las políticas curriculares del área de Lengua para la formación y el trabajo docente, fundamentalmente en México y Brasil. Particularmente destacamos los desarrollos de Vaca Uribe *et al.* (2015) en cuanto a los impactos del enfoque por competencias en el currículum de primaria de Lengua en México. También los estudios de Fonseca (2001) y Sawaya (2020) acerca de las concepciones de conocimiento vehiculizadas en las reformas curriculares en Brasil. Son relevantes los estudios de Mortatti (2010) sobre la relación entre la producción de especialistas y las orientaciones de política curricular para la alfabetización y la enseñanza de la lengua.

En Argentina, luego de la descentralización educativa operada por la Ley Federal de Educación (1993) por la que se transfirieron los servicios educativos a cada provincia, los diseños curriculares son competencia de cada jurisdicción provincial. En ese sentido, el Estado solo regula el aspecto curricular a partir de lineamientos generales que para la década del noventa se denominaban Contenidos Básicos Comunes (CBC) y que, posteriormente con la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006) fueron reemplazados por otros lineamientos denominados Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). Cada provincia, entonces, a partir de ellos, elabora sus diseños curriculares con relativa autonomía. Si en nuestro anterior proyecto de investigación nos focalizábamos en jurisdicciones que tienen un peso sustantivo en Argentina, como son Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires, en esta ocasión expandimos nuestro estudio a otras jurisdicciones que integran el proyecto federal de la Universidad, lo que implicó la expansión del corpus documental de las políticas curriculares para el área. En particular, nuestro recorte incorpora la producción de documentos curriculares tanto de enseñanza primaria como de formación docente para ese nivel en las provincias de Catamarca, La Rioja, La Pampa, Chaco y Santa Cruz. En virtud de lo expuesto, y de acuerdo con la complejidad de nuestro objeto de indagación, en términos metodológicos emprendimos una *etnografía en el archivo* (Bosa y Santoyo, 2010; Rockwell, 2009). Dicha opción metodológica permite considerar a esos documentos como objeto de indagación desde un enfoque etnográfico, en la medida en que los archivos locales son concebidos como complejos sistemas de enunciados, que indexan una gama de prácticas y relaciones de poder más amplias. El estudio del archivo documental asume un punto de vista etnográfico, perspectiva que se desmarca del hecho de considerarlo una mera fuente de extracción de datos: por el contrario, implica concebirlo como *objeto* y también como

proceso histórico, (Muzzopappa y Villalta, 2022). Como en el presente trabajo se aborda principalmente el *contexto de producción* de políticas (Ball, Bowe y Gold, 1992) del área de Lengua, se analizaron documentos producidos por diversas agencias estatales provinciales. En tanto estos documentos resultan de operaciones de poder específicas, a través de ellos es posible observar cómo emergen ciertos enunciados, significados, temáticas y conceptos. Por eso, desde nuestro repertorio de fuentes documentales debimos construir ejes de análisis, a partir de la localización y seguimiento de reiteraciones, similitudes y recurrencias, que constituyen todas ellas huellas de lógicas particulares que articulan la diversidad intrínseca al corpus analítico. Estos ejes abordan, por un lado, las características de los enfoques de enseñanza promovidos por las políticas curriculares que se codifican en los documentos. Los enfoques mencionados contemplan enmarcamientos pedagógicos, políticos y disciplinarios que pretenden incidir en las realizaciones específicas del trabajo docente. Por otro lado, los ejes alcanzan perspectivas didácticas y disciplinares expresadas en los documentos, cuyos significados movilizados consolidan o no, por distintos órdenes de causalidad, una dominancia. Por último, los ejes dan cuenta de cómo tanto las antedichas perspectivas asignan un determinado lugar a los conocimientos lingüísticos.

De acuerdo con una historicidad extendida a lo largo de cuatro décadas, estas perspectivas componen complejos entramados de alcance ontológico, epistemológico y metodológico que muestran sostenidos agenciamientos en las políticas curriculares de diversas jurisdicciones del país, en el marco de lógicas particulares de acción. Nos estamos refiriendo, siguiendo a Cuesta (2019), a perspectivas didácticas *dominantes* que para las políticas educativas del área de Lengua vienen presentando una lógica de *encastres*. En este sentido, resulta relevante dar cuenta del lugar que las políticas curriculares analizadas vienen asignando a los conocimientos disciplinarios, principalmente a aquellos de naturaleza lingüística. Cabe aclarar que cuando nos referimos al *lugar* de los conocimientos lingüísticos como objetos de saber y enseñanza del área de Lengua en las políticas curriculares de jurisdicciones de Argentina hacemos referencia a un conjunto de aspectos que hacen a su constitución, validez y pertinencia. Más precisamente, a la potencialidad descriptiva y explicativa que suponen como recursos y estructuras propios de las realizaciones verbales y culturales humanas; a las posibilidades formativas que en tanto conocimientos presentan para el desarrollo de las personas en sus circunstancias sociales, culturales e históricas; al derecho de las comunidades escolares a ser enseñadas en lengua/s.

Resultados

La yuxtaposición e indeterminación de los conceptos de lenguaje y lengua

Un aspecto recurrente hallado en los documentos estudiados es el carácter difuso de los conceptos de *lenguaje-lengua* que, por lo general, se emplean sin mediar explicitación acerca de los alcances de cada uno de ellos que, dentro del campo disciplinar suelen referir a objetos distintos. El análisis del nivel de lo documentado evidencia que el par *lenguaje y lengua* forma parte más de un repertorio terminológico que de una conceptualización que se torne operativa para las propuestas metodológicas. En este sentido, no encontramos elucidación en torno de las perspectivas epistemológicas sobre el lenguaje y las lenguas que darían sustento conceptual a los enfoques curriculares, salvo pocas excepciones y de manera muy general. Tal es el caso del Diseño Curricular de Lengua

de Primaria de la Provincia de Santa Cruz (en adelante, DC SC L, 2015) en el que se parte de la idea de lenguaje como “facultad” y de lengua como “actividad”:

“El ser humano, que nace dotado de la facultad del lenguaje, adquiere (al estar inmerso en un grupo social) la lengua de su entorno, desarrollando de esta manera y a partir de su nacimiento, la lengua materna [...] En la actualidad se entiende a la lengua como actividad discursiva puesto que los seres humanos usan textos tanto orales como escritos para comunicarse socialmente en situaciones muy variadas y cambiantes.” (p.36)

Las referencias a la lengua son escasas y por lo general resultan reabsorbidas en el término *lenguaje*. A la vez, en algunos documentos se presenta el lenguaje en oposición a la lengua, a partir de una asignación diferencial de valor. Por ejemplo, en el Diseño Curricular de Primaria del área de Prácticas del Lenguaje de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (DC CABA PL, 2004: 639) se especifica: *“se hace necesario redefinir el objeto de enseñanza: concebirlo como prácticas del lenguaje implica reconocer una responsabilidad mucho mayor que la de enseñar lengua”*.

En otros, el lenguaje -significado como *leer, escribir, hablar y escuchar textos*- adquiere una predominancia en relación con la lengua objeto de saber y de enseñanza. Debido a los límites del trabajo, nos vemos en la imposibilidad de incluir de manera exhaustiva y completa las diversas referencias de nuestro recorte documental que ejemplifiquen nuestras proposiciones. Escogemos un número limitado de ellas que resultan representativas del contenido de la muestra:

“En este sentido, se concibe como objeto de enseñanza las prácticas de lectura, escritura y oralidad. Esta concepción responde a una toma de decisión de poner en primer plano el uso que hacen los niños de la lengua oral y escrita en contextos reales de producción y recepción por sobre la descripción de formas gramaticales o ejercicios de corrección lingüística” (DC CABA PL, 2019: 12-13).

“El aprendizaje de la lengua (el sistema, sus unidades, reglas y las posibles combinatorias), se propone como un medio para una progresiva y cada vez más adecuada respuesta a las necesidades de la lectura, la escritura y la oralidad según los contextos propios de cada práctica del lenguaje.” (Diseño Curricular de Primaria de Lengua de la Provincia de Catamarca, 2016: 85 -en adelante, DC CAT L, 2016).

Si bien más adelante precisaremos de qué manera las políticas curriculares prescriben los modos de abordaje de los conocimientos lingüísticos, en la muestra documental se advierte un desbalance entre el acento puesto en el lenguaje respecto del de la lengua. Esto se advierte también en el DC SC L (2015: 37):

“Se constituye, así, la Escuela primaria como garante de la formación de ciudadanos críticos, reflexivos, autónomos y usuarios competentes del lenguaje, que sean aficionados y desarrollen hábitos de lectura y escritura; es decir, sujetos capaces de leer entre líneas, tomar posturas frente a los textos que leen y escribir diversidad de textos ajustándose a la situación comunicativa que los convoque, entre otras cosas.”

En función del archivo documental analizado, se evidencia –aunque no de manera explícita- una concepción representacionista del lenguaje y la lengua (Bronckart, 2007). Dicha concepción puede advertirse, por ejemplo, en las continuas referencias al abordaje de estrategias cognitivas de lectura (Goodman, 1982) y subprocesos de escritura (Flower

y Hayes, 1996) para incidir, mejorar o predecir los *procesos, comportamientos, habilidades, prácticas* del sujeto lector/escritor. En los documentos analizados se utilizan en no pocas ocasiones múltiples referencias sobre la lectura y la escritura que pertenecen a distintos marcos conceptuales. Este tipo de desfases conceptuales en las nominalizaciones acerca de la lectura y la escritura son propios de ciertas perspectivas didácticas tal como se estudia y sistematiza en Perla (2021: 38-45).

También en el énfasis puesto en la consideración de las *hipótesis y representaciones* sobre el sistema de escritura por parte de los niños a la hora de desarrollar el *proceso de alfabetización*, entendido desde ciertas perspectivas teóricas y didácticas. Aspecto que puede reconocerse en el DC CABA PL (2019:15):

“Tomar como objeto de enseñanza las prácticas sociales significa darle un lugar primordial al sujeto que ejerce esas prácticas. En este sentido, no puede quedar opacado el proceso cognoscitivo que realizan los sujetos al intentar comprender o producir un texto, ya sea oral, escrito o audiovisual. Resulta esencial para el desarrollo de las prácticas del lenguaje de los alumnos tener en cuenta qué piensan en los actos de lectura y escritura (...) resulta necesario conocer las hipótesis que los niños se plantean, los problemas cognitivos que enfrentan y las maneras de resolución que van encontrando hasta comprender la alfabetización del sistema de escritura.”

Desplazamientos de conocimientos lingüísticos y encastramiento de perspectivas didácticas

Un aspecto importante relevado en nuestro estudio refiere al impacto de las políticas nacionales en la estructuración de la política curricular de las jurisdicciones. En todas las provincias estudiadas los diversos diseños curriculares se apoyan en gran medida en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (2006) y para el nivel superior de formación docente dan cuenta de los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (2007). En ese sentido, podemos encontrar recurrencias en la formulación de los contenidos vinculados con los conocimientos lingüísticos y literarios para nivel primario en tanto presentan cierta preeminencia de lo que se ha dado en llamar a partir de la Ley Federal de Educación (1993) como *enfoque comunicativo*, esto es, una amalgama de perspectivas cognitivas de la lectura y la escritura con líneas lingüísticas pragmáticas y textualistas (Lomas y Osoro, 1994), cuya resolución práctica fue la centralización de la lectura y la escritura como procesos psicolingüísticos y cognitivos entendidos como contenidos de enseñanza. Centralización cifrada en el sintagma *lengua en uso*, que trajo aparejada la legitimación del desplazamiento de la enseñanza de la gramática y la normativa, como objetos de enseñanza y aprendizaje. Así, el objeto *lengua*, significado como gesto enciclopedista o resabio de la escuela tradicional, es desplazado por un “hacer” o “quehacer” del sujeto con los textos: leer, escribir, hablar y escuchar. El desplazamiento de los conocimientos lingüísticos como objeto de enseñanza y aprendizaje, encuentra legitimidad en la antedicha centralización de la lectura y la escritura, por cuanto llevaría a la “construcción” de un sujeto “lector y escritor competente”, aspectos ponderados por las directrices educativas globales. Esta operación de legitimación resulta convergente con los lineamientos de los organismos internacionales que desde la década de los años setenta y con más ahínco desde los años noventa vienen promoviendo un *enfoque por competencias* en el área de Lengua (Cuesta, 2011, 2019; Oviedo, 2021; Perla, 2020, 2023; Vaca Uribe *et al.*, 2015). Si bien por razones de extensión en este artículo no podemos profundizar en las características particulares que este asume, sí pretendemos subrayar los evidentes vínculos y articulaciones que las polí-

ticas curriculares del área de Lengua establecen con dicho enfoque global, de tendencia mundializada: *la formación de sujetos competentes en lenguaje* (Perla, 2023).

En este sentido observamos que la operación de legitimación de los desplazamientos realizados en el contexto de producción de políticas se sostiene en buena medida en el agenciamiento de diversas perspectivas didácticas que volvimos a encontrar como ya lo habíamos hecho en anteriores investigaciones como el *encastre de perspectivas* (Cuesta, 2011, 2019). Esto es la conjunción en enunciados prescriptivos de premisas propias de la psicogénesis, de la perspectiva sociocultural y del cognitivismo textualista, perspectivas didácticas que se presentan como articuladores metodológicos o referencias de carácter conceptual. Por lo general, los puntos de encastre se vinculan con los objetivos terminales del área, el estatuto de los contenidos curriculares y su tratamiento metodológico. Respecto de los objetivos del área, se hallan recurrencias en las formulaciones acerca de la formación de “lectores y escritores” o la inserción en la “cultura letrada”. En la jurisdicción de La Rioja, en el Diseño Curricular de Lengua de Primaria de 2016 (en adelante DC LR L, 2016) de Primer Ciclo, precisamente en el apartado “Presentación” como en otros, hallamos significados motorizados por la perspectiva psicogenética, para aludir a la centralidad del “aprendizaje” (p. 91). En el DC LR L de Tercer Ciclo (2016) se alude a la formación de sujetos “competentes” (p. 95), proposición que se encuentra en la producción histórica de la antedicha perspectiva, convergente, como ya hemos señalado, con las políticas globales impulsadas por organismos internacionales para el área. En el caso del DC LR L de Segundo Ciclo, se encuentran significados como la necesidad de “participar” de la “cultura letrada” realizando “prácticas sociales de lectura y escritura” (p. 436), provenientes tanto de la perspectiva psicogenética como de la perspectiva sociocultural. En la jurisdicción de Catamarca hallamos significados recurrentes de similar tenor. Por ejemplo, en el DC CAT L (2016) se menciona que *“el desarrollo de las capacidades de comprensión y producción oral y escrita en la escuela debe alimentar uno de los propósitos fundamentales del nivel primario en relación al área: incorporar al niño en la cultura escrita, a partir de la expansión de los saberes que él ya trae consigo acerca de las prácticas del lenguaje”* (p. 81).

En cuanto a los contenidos curriculares centralizados, observamos reificaciones de conceptos sobre lectura y escritura en tanto procesos, provenientes tanto de la psicolingüística como de la psicología cognitiva. En relación con el tratamiento metodológico de dichos contenidos encontramos continuidades respecto de formulaciones tales como “participar de situaciones de lectura y escritura”, “formar comunidades lectoras”, enseñar a “escribir, escribiendo” y a “leer, leyendo”, lo que está evidenciando la homologación de contenidos de enseñanza a una dimensión del hacer o “saber hacer”, propia de las políticas globales del área, vinculadas con la formación en competencias de lenguaje (Perla, 2023). En el Diseño Curricular de Lengua de Primaria del Segundo Ciclo de La Rioja (2016) se señala: *“[el docente] enseña a los estudiantes a escribir, escribiendo”* (p.96). En el mismo documento pero de Tercer Ciclo se refiere que es necesario abordar la escritura a partir de la *“planificar el texto tomando en cuenta el género, el/los destinatario/s”* (p. 116). En el DC CAT L (2016), se menciona que el docente debe contemplar la *“Escritura en proceso, trabajando colectivamente la planificación, puesta en texto y revisión de lo que se produzca”* (p. 104). En la grilla de contenidos del DC SC L (2015) se explicita que un contenido de “Escritura” es la *“Producción de textos con propósitos y destinatarios determinados considerando el proceso de escritura (planificación, textualización y revisión), con progresiva delegación de autonomía y con orientación constante del docente”* (p. 47). Se trata, nuevamente, de proposiciones convergentes con los desarrollos de la perspectiva psicogenética.

Los mencionados desplazamientos también son legitimados a partir de la vehiculización de significados articulados en *eslóganes educacionales* (Dubin, 2019; Fonseca, 2001), es decir, una serie de enunciados de valor persuasivo más que elucidatorio. En los documentos curriculares de la provincia de La Rioja, tanto de nivel primario como superior, en la medida en que se avanza en los documentos, observamos un conjunto de *eslóganes educacionales* como conformadores de las orientaciones de significados que constituyen la “presentación” del área de Lengua y Literatura. Por ejemplo, en el Diseño Curricular de Lengua (2016) encontramos significados ligados a la necesidad de centralizar la lectura y la escritura, codificados en eslóganes tales como la necesidad de la “toma de la palabra”, participar del “nido de lectura” para “convertirse en “lectores y escritores”, “construir el camino lector” (p. 89), entre otros. Dichos eslóganes portan significados que tienen pretensión dominante y buscan la implicación de los docentes en sus vectores de significación; se trata de una enunciación que se propone como verdad (Oviedo, 2021).

Subordinación de los conocimientos lingüísticos a la lectura y escritura de textos como unidad lingüística predominante

El archivo analizado evidencia que en las distintas jurisdicciones se promueven dos iniciativas diferenciadas y relacionadas entre sí a la vez. En primera instancia, y tal como lo señalamos, un desplazamiento de los conocimientos lingüísticos que trae aparejado un emplazamiento de contenidos ligados a la lectura y escritura como un “saber hacer” (Cuesta, 2019). Se trata de un movimiento histórico que tiene como antecedentes las iniciativas provenientes de organismos internacionales y las políticas globales que delinear e impulsan para promover un proceso de reconfiguración de la disciplina escolar (Cuesta, 2019; Perla, 2023) que opera en las últimas cuatro décadas. Luego, un tratamiento de los conocimientos lingüísticos supeditado o subordinado al mejoramiento de la lectura y escritura, que remite al lugar que los conocimientos gramaticales tenían en las líneas de la gramática normativa: la mejora del “uso”. No obstante, encontramos algunas variaciones respecto de dicho “lugar” presentes en las formulaciones curriculares según las jurisdicciones.

En el DC CABA PL (2019: 28) se explicita:

“Poner en primer plano las prácticas del lenguaje no significa –como ya se ha señalado– dejar de lado el aprendizaje de la lengua; muy por el contrario, significa concebir la lengua como parte integrante de las prácticas y entender que es en el marco del proceso de apropiación de las prácticas del lenguaje como adquiere sentido aprender “lengua”. Es por eso que se ha optado por enseñar gramática en función de los requerimientos de los procesos de producción e interpretación y, sobre todo, en el contexto de la escritura.”

Nótese la referencia al “lugar” que se pone o no en “primer plano” y cuál sería el “lugar” que ocuparía la lengua como objeto de conocimiento. En un sentido similar, el DC SC L (2015: 75) aclara:

“Tradicionalmente, la enseñanza gramatical (entendida como la enseñanza del análisis sintáctico y la memorización de definiciones y clasificaciones sintácticas, semánticas y morfológicas) se instaló como un fin en sí misma, alejada de la reflexión y la significatividad, sin tener en cuenta el desarrollo de las competencias comunicativas necesarias para usar adecuadamente la lengua en diferentes circunstancias. Algo similar ocurrió tiempo después con la gramática textual.”

Una variación la encontramos en el Diseño Curricular de Lengua y Literatura de Primaria de La Pampa (2015: , 85), en el que se evidencia la tendencia de supeditación de los conocimientos lingüísticos a la lectura y la escritura, pero también se menciona el tratamiento de los conocimientos lingüísticos en su potencialidad formativa:

“...es posible generar la reflexión sobre algunos recursos gramaticales de un texto específico, a partir de diferentes propuestas centradas en la comprensión y producción de textos; además es necesario plantear otras situaciones en las que la gramática es un objeto de estudio en sí misma”

Además de registrarse una tendencia de subordinación de los conocimientos lingüísticos al mejoramiento de la lectura y la escritura entendidas desde las lógicas de las políticas globales para el área, ligadas a la formación en competencias de lenguaje, se observa, de manera convergente con dicha tendencia, una preeminencia del texto como unidad lingüística articuladora del proceso de enseñanza- aprendizaje. La lectura y escritura de textos como contenidos centralizados del área se corresponde por la preferencia por la metodología descendente de abordaje de conocimientos (Bronckart, 2007). Por ejemplo, en el DC SC L (2015: 36-37) se explicita la relación entre objetivos terminales del área (desarrollo de la competencia comunicativa), contenidos centralizados (lectura y escritura) y tratamiento didáctico (leer y escribir textos):

“La Escuela Primaria se propone el desarrollo de las competencias comunicativas de los niños, y es ella el lugar privilegiado (y muchas veces el único) donde continúan adquiriendo y desarrollando estrategias mediante la participación en situaciones en las que enuncian opiniones y escuchan a otros, donde también irán aprendiendo a leer textos variados mediante diferentes modos de lectura, escuchando leer y leyendo por sí mismos con diferentes alcances y propuestas, aprendiendo a escribir múltiples textos, con destinatarios reales y en situaciones muy diversas de comunicación.”

Y más adelante vemos el movimiento descendente:

“Es compromiso de la Escuela que cada alumno internalice el sistema de escritura y desarrolle estrategias de lectura y escritura autónoma en situaciones que permitan reflexionar sobre la lengua (sistema, normas, uso) y los textos, a través de propuestas sostenidas a lo largo de la escolaridad.”

Conclusiones

Los dos proyectos de investigación que como equipo llevamos adelante desde el año 2018, centrados en el plano de lo documentado (Rockwell, 2009) nos llevaron a constatar de qué manera conceptos como “encastre de perspectivas” y “eslóganes educativos” así como fenómenos tales como el desplazamiento de conocimientos lingüísticos y el lugar asignado a ellos nos permiten comprender un contexto de producción de política curricular complejo. Este contexto de producción abarca a distritos de envergadura por el peso que tienen en las definiciones nacionales, como Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires, pero también a otras jurisdicciones, como Santa Cruz, La Pampa, La Rioja y Catamarca. Podemos sostener que las perspectivas didácticas dominantes forman parte de los entramados de política curricular y si bien presentan variaciones entre sí, a la vez expresan notorias recurrencias y continuidades en sus orientaciones rectoras. Entre estas continuidades, observamos una lógica de desplazamientos

de conocimientos lingüísticos que se extiende durante no menos de cuatro décadas y que se inscriben en un proceso más amplio de reconfiguración disciplinar afín a un proyecto educativo globalizador que disputa por el área de Lengua (Perla, 2023). Es decir que dichas continuidades en los desplazamientos de los conocimientos lingüísticos presentes en las políticas curriculares de las jurisdicciones estudiadas son convergentes con las políticas globales para el área (Cuesta, 2019; Perla, 2020; Sawaya, 2020). Estos desplazamientos pueden presentar efectos para la formación y el trabajo docente de enseñar Lengua, por cuanto podrían impactar en la objetivación y selección de conocimientos lingüísticos, tanto movilizados en la lectura y escritura de textos como en el abordaje de otras unidades lingüísticas (frase, oración, palabra). También en el establecimiento y/o decisión de posibles relaciones de gradación, secuenciación, progresión en los conocimientos abordados y en la realización de acciones específicas de enseñanza. Por ejemplo, el planteo de instancias de accesibilidad a los conocimientos involucrados en la tarea, reorientación del curso de las actividades, detección de dificultades en la apropiación de dichos conocimientos.

Insistimos en que los resultados presentados se derivan de un análisis de políticas curriculares centradas en el nivel de lo documentado o en el contexto de producción. Si bien contamos con investigaciones que abordan el nivel de lo no documentado y que incluyan prácticas de enseñanza en diversas jurisdicciones de Argentina (Cuesta, 2019; Dubin, 2021; Oviedo, 2021; Perla, 2021), nuestras investigaciones podrían propender al desarrollo de otras indagaciones orientadas al estudio de las realizaciones efectivas del trabajo docente de enseñar Lengua, particularmente aquellas que tematizan los conocimientos lingüísticos como objetos de enseñanza. En este sentido, consideramos necesario aclarar que, más allá de la presión normativa que ejercen las políticas curriculares estudiadas, no sostenemos de ninguna manera que los docentes la acaten sin más. Por el contrario, consideramos que, en tanto sujetos sociales con agencia, los docentes negocian, discuten y reformulan la normativa curricular según cómo entiendan la pertinencia o no de lo que se regula para el trabajo docente de enseñar lengua en contextos diversos.

Bibliografía

- Bosa, B. y Santoyo, A. (2010) "Etnografía y archivos", *Revista colombiana de antropología*, 46 (2), pp.243-248.
- Bowe, R., Ball, S. J., & Gold, A. (2017) *Reforming education and changing schools: Case studies in policy sociology* (Vol. 10). London: Routledge.
- Bronckart, J.P. (2007) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. San Martín: Miño y Dávila.
- Cuesta, C.(2019) *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. San Martín: Miño y Dávila/UNSAM Edita.
- Cuesta, C. (2011) *Lengua y literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. Tesis de Doctorado. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>
- Díaz-Barriga, A. (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.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996) "Teoría de la Redacción como proceso cognitivo", en AA.VV. Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*.
- Fonseca de Carvalho, J. S. (2001) *Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Goodman, K. (1982) "El proceso de lectura" en Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (eds.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI, pp. 13- 28.

- Lomas, C. y Osoro, A. [coords.] (1994) *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Mainardes, J. (2015) "Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa" en C. Tello (Comp.), *Los objetos de estudio en política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina, pp. 25-42.
- Mercado, R. y Rockwell, E. (1988) "La práctica docente y la formación de maestros". *Revista Investigación en la Escuela*, 4, pp. 65-78.
- Mortatti, M. (2010) "Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados", *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), pp.329-341.
- Muzzopappa, E. y Villalta, C. (2022) "El archivo como nativo. Reflexiones y estrategias para una exploración antropológica de archivos y documentos", *Etnografías Con-temporáneas*, 8(15), pp. 202-230.
- Oviedo, M. (2021) 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). Tesis de Doctorado. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2005/te.2005.pdf>
- Perla, M. (2023) "Lengua, lenguaje y enseñanza: transformaciones operadas en el proyecto educativo globalizador". *Revista Argentina de Investigación Educativa*. 3(5) pp. 65-85.
- Perla, M. (2021) Ciclo de políticas del área de Lengua: definiciones curriculares para la formación y el trabajo docente en la educación primaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1979-2019). Tesis de Doctorado. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2058/te.2058.pdf>
- Perla, M. (2020) "Formar ciudadanos lectores "competentes": concepciones de lectura en las políticas curriculares de la región". *El toldo de Astier*. 11 (20-21) pp. 398-414.
- Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- Sawaya, S. M. (2020) "La formación universitaria del profesor de escuela básica: el PEC y la psicología", *Psicología Escolar y Educacional* v 24. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional.
- Vaca Uribe, J. (2015) "El terreno del curriculum formal en México para la enseñanza de la Lengua" en Vaca Uribe, J., Aguilar Martínez, V., Gutiérrez Reyes, F., Cano Ruiz A. y Bustamante Santos, J. *¿Qué demonios son las competencias? Aportaciones del constructivismo clásico y contemporáneo*. México: Instituto de Investigaciones en Educación Universidad Veracruzana, pp. 135-169.
- Young, M. (2010) "Alternative educational futures for a knowledge society". *European educational research journal*, 9(1).

Documentos relevados

CABA

- Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. *Diseño curricular para la escuela primaria: primer ciclo, Prácticas del Lenguaje* (en adelante DC CABA PL, 2019).
- Secretaria de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. *Diseño curricular para la escuela primaria: primer ciclo, Prácticas del Lenguaje* (en adelante DC CABA PL, 2004).

CATAMARCA

- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Provincia de Catamarca (2016). *Diseños curriculares. Nivel Primario*.

LA PAMPA

- Ministerio de Cultura y Educación. Gobierno de La Pampa (2015). *Materiales curriculares Educación Primaria. Lengua y Literatura*. (Última consulta: 26/02/2023) Recuperado de <https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/materiales/primaria/item/lengua-y-literatura-primaria>

- Ministerio de Cultura y Educación. Gobierno de La Pampa (2015). *Diseño curricular jurisdiccional. Profesorado de Educación Primaria*. Recuperado de <https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/materiales/superior/item/profesorado-educacion-primaria-2015>

LA RIOJA

- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología del Gobierno de la Provincia de La Rioja. Dirección General de Educación Primaria (2016) *Diseño Curricular Provincial para la Educación Primaria. Primer Ciclo. Lengua y Literatura* (en adelante, DCPEPLRLYL 1C, 2016).
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología del Gobierno de la Provincia de La Rioja. Dirección General de Educación Primaria (2016) *Diseño Curricular Provincial para la Educación Primaria. Segundo Ciclo. Lengua y Literatura* (en adelante, DCPEPLRLYL 2C, 2016).
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología del Gobierno de la Provincia de La Rioja. Dirección General de Educación Primaria (2016) *Diseño Curricular Provincial para la Educación Primaria. Tercer Ciclo. Lengua y Literatura*.
- Ministerio de Educación del Gobierno de la Provincia de La Rioja (2014). Dirección de Educación Superior. *Diseño Curricular para la Educación Superior. Profesorado de Educación Primaria*.

SANTA CRUZ

- Consejo Provincial de Educación. Provincia de Santa Cruz (2015). *Diseño Curricular Nivel de Educación Inicial*.
- Consejo Provincial de Educación. Provincia de Santa Cruz (2015). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*.
- Consejo Provincial de Educación. Provincia de Santa Cruz (2009). *Diseño Curricular provincial para la Formación Docente Inicial. Profesorado de Educación Primaria*.

Notas

- ¹ Proyecto denominado “Enseñanza de la Lengua y la Literatura en la política curricular de las provincias que integran UNIPE Federal 2020-2021” (Universidad Pedagógica Nacional. Resolución Consejo Superior N° 10/21.Vigencia 03/2021-02/23).
- ² “Enseñanza de la lengua y la literatura en la formación docente: perspectivas teóricas y didácticas en los documentos de política pública”, proyecto aprobado por Resolución C.S N°52/2018 de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE). Cabe aclarar que en dicho proyecto se buscó dar respuesta a cuáles son las perspectivas teóricas y metodológicas de la alfabetización y la enseñanza de la lengua y la literatura en los documentos de política educativa para la formación docente inicial y continua en el área de Lengua, tanto a nivel nacional como de la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires. En ese sentido, también se abordó cómo conviven, se vinculan, entran o niegan hacia el interior de la propia producción curricular revelando tensiones entre los saberes pedagógicos que orientan o prescriben.



* Matías Andrés Perla es Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata; Licenciado en Enseñanza de la lengua y la literatura, Universidad Nacional de San Martín; Licenciado en Letras, Universidad del Salvador; Profesor de Enseñanza Primaria, Escuela Normal N°2 Mariano Acosta; Profesor Adjunto en Universidad Pedagógica Nacional, Argentina. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5131-5463>. E-mail: matias.perla@unipe.edu.ar

** María Inés Oviedo es Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata; Licenciada en Enseñanza de la lengua y la literatura, Universidad Nacional de San Martín; Profesora en Letras, Profesorado Verbo Divino; Profesora Adjunta en Universidad Pedagógica Nacional, Argentina. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7220-1862>. E-mail: mariaines.oviedo@unipe.edu.ar