

## **Políticas curriculares del área de Lengua en la globalización: posiciones docentes y disciplina escolar**

**María Inés Oviedo (UNIFE) [mariaines.oviedo@unife.edu.ar](mailto:mariaines.oviedo@unife.edu.ar)**

**Matías Andrés Perla (UNIFE) [matias.perla@unife.edu.ar](mailto:matias.perla@unife.edu.ar)**

### ***Introducción***

En esta presentación buscamos dar cuenta de resultados de nuestras investigaciones doctorales que comparten como tema central la incidencia de las políticas curriculares en la formación y el trabajo docente para la educación primaria de la provincia y de la ciudad de Buenos Aires, respectivamente. Ambos trabajos se enmarcan en la didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica (Cuesta, 2019; Dubin, 2019) que busca comprender los procesos educativos a partir del cotidiano escolar y de las voces de los actores. En las jurisdicciones mencionadas vienen produciéndose, en las últimas décadas, reformas educativas que impactaron de manera particular en la disciplina escolar lengua y literatura, operando en ella lo que Cuesta (2011, 2019) denomina *reconfiguración disciplinar*. Esto es, un conjunto de transformaciones sobre dicha disciplina que pretenden afectar los objetos de saber seleccionados, la constitución de los objetos de enseñanza, el acento de las acciones educativas y los objetivos o finalidades de la formación de los sujetos. Se trata de iniciativas promovidas por redes de políticas curriculares (Ball y Junemann, 2012) en el marco de un proyecto educativo globalizador de formación en *competencias* (Díaz Barriga, 2011). Asimismo, el mencionado proceso de reconfiguración provoca efectos particulares para las realizaciones del trabajo docente de enseñar Lengua que, en esta oportunidad son abordados de manera complementaria en nuestras investigaciones: en un caso, desde el punto de vista de los docentes formadores (Oviedo, 2021) y, en otro, desde el punto de vista de docentes en formación (Perla, 2021).

Apoyándonos en la etnografía educativa (Rockwell, 2009) entendemos que existen distintas temporalidades en el trabajo docente y que, más allá de la desestabilización que provocan reformas de gran impacto, podemos encontrar en la co-construcción

cotidiana de la formación docente aspectos de larga duración y de continuidad relativa. Sostenemos que las y los profesores en tanto sujetos del desarrollo curricular (de Alba, 1995) que se posicionan agencialmente frente a un discurso curricular que los interpela son quienes pueden decirnos cómo se realiza la formación docente tensionada entre los *saberes pedagógicos* y los *saberes docentes* (Mercado y Rockwell, 1988) que se construyen en el trabajo de enseñar entre estas reconfiguraciones disciplinares y la cultura escolar.

Para abordar nuestro objeto de estudio realizamos una articulación metodológica en dos planos: el *documentado* y el *no documentado* (Rockwell, 2009). Respecto del primer plano, emprendemos una reconstrucción del contexto de producción de políticas para el área de Lengua en las últimas cuatro décadas, que constituyen un *ciclo* (Ball, Bowe y Gold, 1992; Ball [1994] 2002). Luego, en cuanto al plano de lo no documentado se consideran entrevistas en profundidad, estancias en distintos Institutos Superiores de Formación Docente, observaciones no participantes y relevamiento de documentos en el campo. Consideramos con Cuesta (2019) que los *decires* recogidos en situaciones laborales o eventos académicos señalan aspectos del trabajo docente siempre circunstanciado en el sistema educativo, la cultura y la disciplina escolar. Por ello, adherimos al enfoque etnográfico multilocal o multisituado (Cuesta, 2019; Restrepo, 2015), pertinente para nuestro objeto de estudio en tanto lo 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 docentes entrevistados.

En función de lo expuesto, es posible observar que, a partir de los ochenta tanto en Argentina como en la región, un conjunto de significados de pretensión dominante se vectoriza en las iniciativas de política curricular para el área de Lengua. En tanto resultan convergentes con las directrices del proyecto de globalización y formación en competencias, cuentan con el auspicio, patrocinio y financiamiento de organismos internacionales. A la vez, en tanto se emprende un proceso de reconfiguración disciplinaria, los docentes son implicados en dicha pretensión, a partir de dispositivos específicos de formación docente, tematizados y analizados en este trabajo.

## ***Políticas curriculares del área de Lengua: articulación de un proyecto educativo-cultural globalizador***

Nuestra investigación (Perla, 2021b) indaga las premisas que constituyen las políticas curriculares del área Lengua en la educación primaria en la Ciudad de Buenos Aires y los vínculos que presentan con la formación y el trabajo docente de enseñar. Esas premisas conforman un *ciclo de políticas* (Ball, Bowe y Gold, 1992) extendido durante no menos de cuatro décadas hasta la actualidad. Puntualmente, la indagación que asumimos delimita los *contextos de influencia, producción* y de la *práctica* (Ball, [1994] 2002; Ball, Maguire y Braun, 2012) correspondientes al mencionado ciclo, reconociendo entre ellos una lógica de “interjuego” (Ball en Avelar, 2016). Consecuentemente con lo expuesto, la investigación se propone la reconstrucción y sistematización del conjunto políticas curriculares que implican iniciativas de *reconfiguración disciplinar* (Cuesta, 2019) sobre una *disciplina escolar* (Julia, 1995) históricamente reconocida como *Lengua*. También pretende explicitar qué clase de vinculaciones vienen presentando estas iniciativas tanto con las definiciones de política educativo- curricular propagadas, alentadas y difundidas por organismos internacionales, como con las acciones que diseñan, promueven, financian y patrocinan bajo la forma de proyectos o programas. En este sentido, la investigación intenta comprender el tenor de la participación de especialistas, en términos de las relaciones que mantienen con aquellos organismos, las agencias del Estado y las ONG, estructuradas como *heterarquías* y *redes de política* (Ball y Junemann, 2012), Asimismo, procura indagar qué tipo de significados son movilizados en las definiciones de política curricular, en tanto vehiculizan una *pretensión dominante* -que trae aparejadas estrategias de *control*- en la búsqueda de una necesaria *implicación* (Alvarez Newman, 2018) de los docentes. Implicación que encauce las realizaciones de su trabajo en los vectores de dicha pretensión. Por último, se busca conocer cuáles son los efectos de estas políticas pasibles de ser advertidos en el trabajo docente de enseñar Lengua en las escuelas.

En términos teóricos y metodológicos, la investigación emprendida se enmarca en desarrollos específicos de la didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva

etnográfica que presentan análisis de políticas curriculares relacionadas con sus codificaciones textuales (Cuesta 2011, 2019; Dubin, 2019; Oviedo, 2021; Perla 2020, 2021a, 2021b). Estas producciones constituyen basamentos conceptuales y metodológicos para el estudio de definiciones de políticas curriculares relativas a la enseñanza de la lengua y la literatura. Si bien es preciso aclarar que se centran en diversas jurisdicciones de Argentina, asumen un abordaje que tiene alcance regional y global.

En tanto realizamos un tipo de producción que tiene a las políticas educativas como objeto de estudio (Mainardes, 2015) recuperamos las contribuciones de Ball, Bowe y Gold (1992), en particular, el concepto de *ciclo de políticas*. Dicho concepto, forma parte de nuestro herramental teórico y presenta una serie de implicancias metodológicas que debimos tener en consideración. Para los mencionados autores, las políticas educativas no conforman particularmente un tipo de entidad estática, condición que resultaría de su mero proceso de codificación en textos. Por el contrario, esas políticas y sus codificaciones comportan un dinamismo que les posibilita moverse como flujos, a la vez que componer trayectorias.

Las políticas educativas pueden ser reconocidas a partir de la delimitación de diversos contextos que presentan entre sí una lógica de *interjuego* (Ball en Avelar, 2016). En primer lugar, se encuentra el *contexto de influencia*, que habilita a explicar cómo surgen las políticas a partir de las influencias ejercidas por determinados grupos, cuyos intereses vehiculizan concepciones relativas a la educación y que pretenden establecerse como legítimas. Luego, el *contexto de producción* que se vincula con el propio proceso de codificación de las políticas en tanto textos, pero que se configuran además como discurso, por cuanto restringen el horizonte de posibilidades de orientación de los significados (Ball [1994] 2002). Por último, el *contexto de la práctica*, en el que tienen lugar acciones sociales que implican la apropiación, retraducción e impresión de nuevos y distintos significados de las políticas por parte de los actores involucrados.

Al recoger estas conceptualizaciones, se establece una toma de distancia de una concepción de carácter determinista y mecanicista de las políticas que las comprenderían como iniciativas de diseño estatal a ser implementadas de manera lineal

en las escuelas. Resulta fundamental, en este sentido, poder atender al tenor supranacional de las políticas educativas (Ball y Junemann, 2012), que permite explicar que las políticas curriculares nacionales y jurisdiccionales se producen en sus vínculos con las regionales y globales en general.

Cabe destacar además que nos basamos en otras contribuciones conceptuales, principalmente a los estudios sobre el currículum y las disciplinas escolares (Díaz Barriga, 2011; Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001; Julia 1995; Sawaya, 2016) y, puntualmente, sobre la disciplina escolar Lengua (Cuesta, 2019; Oviedo, 2021; Vaca Uribe et al., 2015; Perla, 2021b). Las mencionadas contribuciones permiten observar la presencia de un proyecto educativo global de formación en competencias que supone particularidades en lo que atañe a la enseñanza de la lengua. Particularmente, los estudios de Carolina Cuesta (2011, 2019) muestran cómo en Argentina han tenido lugar procesos de reconfiguración disciplinaria en el área de Lengua, que la han reconvertido en “lectura y escritura”. Reconversión que obedece a lineamientos de organismos internacionales, promotores del desarrollo de competencias de lenguaje, al que se lo comprende como un “saber hacer” del sujeto “lector y escritor”, concebido de manera abstracta.

En el caso del recorte operado en nuestra investigación, emprendimos la reconstrucción de un ciclo de políticas para el área de Lengua que se extiende desde 1979 hasta la actualidad y que tiene tres trayectorias expresadas en tres momentos: 1979- 1983; 1984-1989; 1990-continúa. En cada una de las trayectorias hemos podido dar cuenta de la lógica de interjuego que presentan los contextos de influencia y de producción, así como también, sobre todo en la última trayectoria, el contexto de la práctica. Como nuestra indagación se centra fundamentalmente en el plano de lo documentado (Rockwell, 2009) llevamos adelante el abordaje de un corpus documental de más de cuarenta documentos de política curricular (treinta documentos de la jurisdicción CABA, tres documentos nacionales y siete internacionales). El tipo de abordaje se enmarca en términos metodológicos en *laetnografía en el archivo* (Bosa y Santoyo, 2010; Rockwell, 2009). De esta manera, los documentos son objeto de indagación desde un enfoque etnográfico, en la medida en que los archivos locales son asumidos como sistemas de enunciados de carácter complejo, que asimismo dan

cuentade una amplia gama de prácticas y relaciones de poder. El estudio del archivo documental desde una perspectiva etnográfica lo concibe ya no como una mera fuente de extracción de datos, sino como *objeto* y como *proceso histórico*, (Muzzopappa y Villalta, 2022).

Como resultados de nuestra investigación, al atender a los vectores centrales del ciclo de políticas antes mencionado, se observa la promoción de un conjunto de desplazamientos, a través de los cuales se cifra el proceso de reconfiguración disciplinar. Los desplazamientos alcanzan a los objetos de enseñanza, los objetivos de formación y el tratamiento metodológico. Uno de estos desplazamientos implica la dislocación de la enseñanza de la lengua para, en su lugar, posicionar el aprendizaje del lenguaje, entendido como lectura y escritura de textos, desde una perspectiva representacionista (Bronckart, 2007). Otro de los desplazamientos promovidos consiste en remover los saberes docentes -construidos históricamente y colectivamente- para asignar un espacio central a los saberes pedagógicos que devienen de las definiciones curriculares producidas por especialistas. Se advierte además un desplazamiento sostenido de los saberes disciplinarios de referencia (lingüísticos al igual que literarios) en manos de los saberes pedagógicos y didácticos. De acuerdo con este último desplazamiento, los contenidos de enseñanza, históricamente provistos por las disciplinas de referencia adoptan una posición periférica. Mientras que son sustituidos por contenidos curriculares cuya creación resulta de reificaciones de conceptos proporcionados por la psicolingüística y la psicología cognitiva. En términos metodológicos, se desplaza la transmisión de saberes y conocimientos como acción social educativo-cultural. En su lugar, se impulsa que el trabajo docente de enseñar se asuma como suministro de “proyectos” que procuren la “competencia” en la “resolución de problemas” por parte de los alumnos. De acuerdo con una lógica similar a la que asumen los desplazamientos señalados, se advierte un movimiento que parte de la consideración de la formación docente ligada a la realización del trabajo de enseñar para ponderar una formación docente que se homologa a la “gestión de aprendizajes”. En cuanto a los objetivos que se imprimen a la formación de los alumnos se reconocen iniciativas de desplazamientos sucesivos. Primeramente, y como objetivo de formación central, se pasa del dominio de saberes por parte de los sujetos a la subordinación de dichos saberes respecto de las posibilidades formativas que brindarían, como, por

ejemplo, alcanzar una “comunicación eficaz”. Posteriormente, los objetivos de formación van a posarse directamente en los sujetos sobre los que se especifican atributos ontológicos centrados: tal es el caso del objetivo “formar lectores competentes”.

En cuanto a los efectos de las políticas que hemos podido documentar en el contexto de la práctica, se encuentran una serie de desestabilizaciones del trabajo de enseñar lengua y literatura, traducidos en dificultades de visibilización, objetivación y gradación de contenidos disciplinares, producto del peso regulatorio, coercitivo y prescriptivo de las definiciones curriculares. Sin embargo, hemos documentado también procesos de reinterpretación, renegociación y retraducciona través de los cuales se producen apropiaciones de lineamientos curriculares. Hechos que evidencian el carácter agencial de los docentes quienes en la propia historia de la disciplina escolar encuentran cauces de reorientación para su trabajo docente de enseñar, más allá de la presión ejercida por políticas curriculares que han intensificado un carácter tecnicista para la formación y el trabajo docente, sobre todo, en las últimas tres décadas.

### ***Dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje en la formación docente para la educación primaria***

Como señalábamos en la introducción, las políticas globales vienen teniendo incidencia en la región, pero esa incidencia adquiere una configuración particular en el caso de la provincia de Buenos Aires se vincula con el enfoque psicogenético y su conformación curricular como prácticas del lenguaje.

Por ello, 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 (1993; 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 consideramos a las y 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 movilizado 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. 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.

Si bien 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.

El enfoque etnográfico que sostuvo nuestra tesis doctoral llevó a realizar un trabajo de campo principalmente centrado en entrevistas en profundidad a 18 formadores pertenecientes a 11 regiones educativas de la provincia de Buenos Aires. A partir de sus decires fuimos encontrando recurrencias que poseían sentidos convergentes. Estos nos iban señalando la incidencia en su trabajo de formar docentes para la educación primaria una serie de tensiones en su trabajo propiciadas por dicho dispositivo.

En principio, tenemos que señalar que la reconfiguración curricular que implica prácticas del lenguaje se construye como un discurso en términos de Laclau (2004): como la articulación de elementos en la que cada uno de ellos pierde algo de su singularidad para constituirse en una cadena equivalencial frente a un elemento excluido que se constituye como antagónico. Para el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje 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. Tenemos entonces un dispositivo de poder/saber vehiculizando un discurso hegemónico que interpela a los sujetos a asumir determinadas posiciones de sujeto. En ese sentido, tomamos el concepto de *posiciones docentes* por ser más específica para nuestro análisis (Southwell y Vassiliades, 2014) ya que nos permite comprender “los vínculos con los saberes y las formas de enseñanza (...) que implica formas de sensibilidad y modos en que los maestros y profesores se dejan interpelar” (p.5).

Entonces, las y los formadores son interpelados por el dispositivo y conocedores de la cultura y la disciplina escolar asumen con sensibilidad las necesidades formativas de los/as estudiantes y se “ponen a disposición”, relativizando las verdades propuestas por el dispositivo, poniendo en juego sus saberes docentes hechos de las certezas del cotidiano escolar. Un trabajador docente, formador de futuros alfabetizadores y enseñantes de lectura y escritura no rehúye de la tensión, le pone el cuerpo y la resuelve a partir relevar lo que entiende crucial respecto del futuro de sus estudiantes y el trabajo que los mismos deberán desarrollar en la escuela primaria. De esta manera, posicionados agencialmente frente a un discurso que los interpela, desarrollan el currículum en sentidos no previstos, estableciendo puentes entre regulaciones oficiales y prácticas cotidianas escolares.

A manera de ejemplo, citamos fragmentos de las conversaciones sostenidas con algunas formadoras para dar cuenta de lo señalado precedentemente. De los cuatro espacios curriculares que tiene el diseño curricular para el Profesorado para la Educación Primaria, el *Ateneo de las prácticas del lenguaje* es el último. 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 co-formadores. 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” (DCFDP, 2007, p.138). 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 y es cuando necesariamente las y 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 en la voz de Andrea, RE 10. Al promediar la entrevista le 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, las formadoras 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 las formadoras 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 las formadoras buscan aliviar las tensiones que se produce en el encuentro de estas regulaciones antagónicas de la enseñanza. El dispositivo encarnado en la posición experta de las formadoras 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.

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 las formadoras 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).

Estas tensiones 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 las formadoras, 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.

### *Algunas conclusiones*

Los hallazgos de nuestras tesis resultan complementarias, ya que trabajando ambos desde el enfoque etnográfico y considerando desde Rockwell (2009) la centralidad para el estudio del trabajo docente que tienen tanto lo *documentado* en las políticas públicas como lo *no documentado* del cotidiano escolar, estudiamos dos regiones distintas pero similares en cuanto a su impacto en la política pública nacional como lo son la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires, en tanto distritos “faros”. A su vez, consideramos a los sujetos docentes con agencialidad, lo que les permite responder a la interpelación que realizan los dispositivos y discursos hegemónicos. De allí que consideramos que estas injerencias de corte tecnocrático en los sistemas educativos y en la disciplina escolar no pueden ser llevadas adelante sin la intervención transformadora desde *posiciones docentes*, es decir, que tanto docentes en formación como formadores se apropian, se distancian, imprimen otros sentidos distintos a los esperados y actúan de acuerdo a lo que entienden como necesario para resolver las tensiones que propician los dispositivos curriculares en cuanto se oponen a lo que la cultura escolar conserva como “saberes básicos”. Así, el desplazamiento de la enseñanza de la lengua en pos de las prácticas del lenguaje operado en la política pública encuentra respuesta en estas posiciones docentes de recolocamiento de ciertos saberes de la disciplina escolar que entienden son necesarios para poder enseñar y continuar con los estudios superiores. De esta manera, aunque dominando desde lo *documentado* las versiones locales estudiadas del enfoque por competencias, propios de la globalización, encuentran en docentes en formación y en docentes formadores las resistencias aquí presentadas y estudiadas en el cotidiano escolar.

## ***Bibliografía***

Alvarez Newman, Diego (2018). La hegemonía del capital. Buenos Aires: Teseo.

Angenot, M. (2010). El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible. Buenos Aires: Siglo XXI.

Avelar, M. (2016). Entrevista con Stephen J. Ball: Su contribución al análisis de las políticas educativas (translated versión). Originally published as: Interview with Stephen J. Ball: analyzing his contribution to education policy research. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 24(24). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>

Ball, Stephen John [1994] (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica, en Páginas, Revista de Ciencias de la Educación, (2), pp. 19-33. Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14985>

Ball, Stephen John, Bowe, Robert, y Gold, Anne (1992). Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology. London; New York: Routledge.

Ball, Stephen John, y Junemann, Carolina. (2012). *Networks, New Governance and Education*. Bristol, UK: ThePolicyPress.

Bosa, Bastien y Santoyo, Álvaro Andrés (2010). Etnografía y archivos. *Revista colombiana de antropología*. 46 (2), pp.243-248. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/rcan/v46n2/v46n2a01.pdf>

Cuesta, Carolina (2011). *Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>

Cuesta, Carolina (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. Buenos Aires, Miño y Dávila/UNSAM Edita.

de Alba, Alicia (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

de Alba, Alicia (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.

Díaz-Barriga, Ángel (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5), pp. 3-24. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Díaz Barriga, Ángel e Inclán Espinosa, Catalina (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos, en *Revista Iberoamericana de Educación*, (25), pp. 17-41

Dubín, Mariano (2019). *Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales: El problema de las culturas populares en el cotidiano escolar* (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1756/te.1756.pdf>

Foucault, Michel (1993). *Genealogía I: erudición y saberes sujetos*. En: *Genealogía del racismo*. Buenos Aires: Altamira.

Foucault, Michel (1994). *Dits et écrits* (4 vol). París: Gallimard.

Julia, Dominique (1995). La cultura escolar como objeto histórico, en Menegus, Margarita y González, Enrique [coords.] *Historia de las Universidades modernas en Hispanoamérica*. México: Universidad Autónoma de México-Centro de Estudios Sobre la Universidad, pp. 131- 153.

Laclau, E. y Mouffe, Ch. ([1985] 2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Laclau, Ernesto (2000). Posiciones del sujeto y antagonismo: la plenitud imposible. En: Laclau, Ernesto (1996). *¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política?* *Antología del pensamiento crítico argentino contemporáneo*, 85, pp. 69-86.

Laclau, Ernesto (2002). *Misticismo, retórica y política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Laclau, Ernesto (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].

Laclau, Ernesto (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Laclau, Ernesto (2014). *Los fundamentos retóricos de la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Mainardes, Jefferson (2015). Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa, en Tello, César, *Los objetos de estudios de la política educativa*. Buenos Aires: Autores de Argentina, pp. 25-42.

Mercado, Ruth. y Rockwell, Elsie. (1988). La práctica docente y la formación de maestros, en *Investigación en la Escuela*, (4), pp. 65-78.

Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Infancia y aprendizaje*, 14(55), 59-72.

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), 202-230.

## XIII Seminario Internacional de la RED ESTRADO

### Dos décadas de estudios sobre el trabajo docente: existir, resistir y construir nuevos horizontes

Oviedo, María Inés (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). Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2005/te.2005.pdf>

Perla, Matías (2020). Formar ciudadanos lectores “competentes”: concepciones de lectura en las políticas curriculares de la región. El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura, 11 (20-21) pp. 398-414. Disponible en <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero20/pdf/Perla.pdf>

Perla, Matías (2021a). Políticas curriculares para la formación de “hablantes competentes”: Alternancias entre las concepciones de lengua y lenguaje en documentos del área de Lengua para el Nivel Primario, Ciudad de Buenos Aires (1986-2004). Revista Cuadernos de Educación Año XIX (19). Universidad Nacional de Córdoba, pp. 29-40. Disponible en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/34131/34582>

Perla, Matías (2021b). 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). Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2058/te.2058.pdf>

Restrepo, Eduardo (2015). “El proceso de investigación etnográfica: Consideraciones éticas”, Etnografías Contemporáneas, 1 (1), pp. 162-179.

Rockwell, Elsie (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires, Paidós.

Sawaya, Sandra (2016). Las prácticas de lectura y escritura o el lugar del alumno como ciudadano, en Cuesta, Carolina y Sawaya, Sandra [coords.], Lectura y escritura como prácticas culturales: La investigación y sus contribuciones para la formación docente. La Plata: EDULP, pp. 9-19.

Southwell, M., y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. Educación, Lenguaje y Sociedad, 11, 1-25. Recuperado de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1491/1501>

Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional (Vol. 97). Narcea Ediciones.

Vaca Uribe, Jorge et al. (2015) ¿Qué demonios son las competencias? Aportaciones del constructivismo clásico y contemporáneo. México: Instituto de Investigaciones en Educación Universidad Veracruzana.