



¿Qué lugar ocupan los saberes disciplinares en la formación docente para la educación primaria?

MATÍAS PERLA

ENS N°2 Mariano Acosta
Universidad Pedagógica Nacional

MARÍA INÉS OVIEDO

Universidad Pedagógica Nacional

RESUMEN

En la última década, tanto la Ciudad Autónoma como la provincia de Buenos Aires han reformulado sus planes de formación docente. Nos interesa en particular situar la mirada sobre el profesorado en educación primaria, ya que es allí donde se evidencia más claramente el impacto producido por el cambio de objeto de enseñanza propuesto en los diseños curriculares para el área: la enseñanza de las Prácticas del Lenguaje en reemplazo de la enseñanza de la Lengua. Algunos aspectos de ese impacto pueden relevarse en las planificaciones de estudiantes en situación de práctica en terreno y en las decisiones epistemológicas y didácticas que sostienen los formadores en las clases a su cargo. Mediante el relevamiento documental y entrevistas en profundidad se busca comprender cómo se configuran las prácticas de enseñanza dentro de los dispositivos de formación docente. En ese sentido, se analizan proyectos didácticos de los estudiantes en formación, señalando aquellas recurrencias que dan cuenta de los efectos formativos propiciados por el diseño curricular para el nivel superior en CABA. Por otra parte, se señala la vinculación existente entre el dispositivo curricular y las tensiones en las prácticas de enseñanza que identifican los formadores. De esta manera se busca localizar el lugar que ocupan efectivamente en la formación docente de profesores de educación primaria los saberes disciplinares que conformaron históricamente la disciplina escolar Lengua.

PALABRAS CLAVE

Formación docente, escuela primaria, curriculum, lengua.

INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

El presente trabajo forma parte de los avances de la tesis de doctorado que se propone abordar como objeto de estudio las prácticas de enseñanza de los profesores encargados de la formación docente en didáctica de la lengua para el nivel primario en Intitutos Superiores de Formación Docente (ISDF) de la provincia de Buenos Aires, a quienes se los entiende como sujetos sociales del desarrollo curricular en términos de De Alba (1991).

Sintéticamente podemos señalar que el amplio campo de los estudios de la lengua presenta tanto perspectivas que consideran prescindente la lengua en uso (Gramática Generativa, por caso) como aquellas para las cuales el hablante y sus usos concretos contextualizados se encuentran en el centro del análisis (por ejemplo, la Etnografía del Habla). Asimismo, los desarrollos teóricos de Jean Paul Bronckart (2007) nos permiten pensar estas corrientes de estudio del lenguaje a partir de sus epistemologías subyacentes en tanto concepciones «noéticas» de la lengua, esto es, la lengua como reflejo de lo real y de un pensamiento lógico-formal; por otro lado, en las concepciones «semióticas», la lengua es entendida como acción de significar. Desde allí, sería posible analizar el estado de la Didáctica de la Lengua en nuestro país, ya que no todas las producciones teóricas en el campo de la lingüística han tenido impacto en la enseñanza. Es más, son las perspectivas de concepciones noéticas de la lengua las que vienen dominando el lugar de referencia lingüística.

La Didáctica de la Lengua como un campo demarcado dentro de las didácticas específicas (Davini, 1996; Bronckart y Schneuwly, 1996; Cuesta y Bombini, 2006; Bombini, 2005) presenta en nuestro país estudios desde perspectivas sociales, culturales e históricas, algunos de ellos enrolados dentro de la sociogénesis de las disciplinas escolares que permiten obtener un panorama acerca cómo se ha desarrollado la enseñanza de la lengua desde las prescripciones curriculares, los manuales escolares y las prácticas de enseñanza en Argentina (Alvarado, 2001; Sardi, 2006; Riestra, 2008). En ellos se revela el impacto en la construcción de la disciplina escolar Lengua de la utilización normativa de la gramática, desde la gramática tradicional hasta el estructuralismo en tanto proceso registrado desde el siglo XIX hasta nuestros días.

Por otra parte, desde los años <70 hasta la actualidad, se vienen desarrollando líneas de indagación que asumen distintas instancias del sistema educativo como objeto de estudio, y con ello, la producción de saberes didácticos tendientes a dar cuenta de cómo los niños o los jóvenes van aprendiendo progresivamente a leer y a escribir. En el caso de la

educación primaria, y consecuentemente, en la formación de maestros, se trata de perspectivas provenientes del campo de las ciencias de la educación en general, y de la psicología experimental en particular (Ferreiro y Teberosky, 1988; Ferreiro, 2008), que han delineado para sí un campo de producción didáctica diferenciado con base en los principios de la psicogénesis. De esta manera, tanto desde la alfabetización como desde otras denominaciones afines se vienen presentando desarrollos didácticos cuya innovación radicaría en sus redefiniciones de los contenidos de la enseñanza que desplazan en todos los niveles educativos la preeminencia de la enseñanza de lengua subsumida a los principios gramaticales (Kaufman y Rodríguez, 1988; Lerner, 2001; Nemirovsky, 1999). No obstante, siguiendo a Cuesta (2012), la revisión de los trabajos más representativos de esta corriente didáctica, revelan que sí proponen un concepto de lengua. Se trata de la lengua como texto, caracterización que para los años noventa halló sus desarrollos didácticos de la mano de enfoques lingüísticos cognitivos llevados a la reforma curricular del área de Lengua como orientación con mayor visibilidad en la formación del nivel secundario y en los espacios de ingresos para la educación superior. Así, estas reconfiguraciones de la disciplina escolar Lengua encuentran puntos en común en sus discusiones con las tradiciones lingüístico-gramaticales, en cuanto propugnan que no es la lengua –léase en su tradición gramatical–, el objeto de enseñanza sino la lectura y escritura de textos (Lomas, Osoro y Tusón, 1993). Otros trabajos de corte psicológico, pero con enfoques que atienden a los aspectos culturales de estas temáticas en la educación primaria, toman también a la alfabetización (Braslavsky, 2003; Borzone de Manrique y Gramigna, 1987) estableciendo discusiones con los postulados de la psicogénesis, ya que recolocan en el análisis el conocimiento de la lengua como código, específicamente en sus relaciones grafemas/fonemas.

Nos interesa indagar el trabajo docente de los formadores de maestros en el área de lengua ya que las reformas de los últimos veinte años vienen incidiendo en el sistema formador y parte de esa incidencia podrá visibilizarse en los sentidos que los formadores de profesores para la escolaridad primaria le otorgan a sus prácticas de enseñanza de la lengua, sentidos que pueden entrecruzarse en los proyectos de cátedra de los ISFD.

SABERES DISCIPLINARES Y FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA: EL CASO DE PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Ley Federal de Educación (1993), reorganizó todo el sistema educativo y tuvo como ejes, entre otros, la capacitación de los docentes mediante la Red Federal de Formación Docente Continua y la modificación curricular de la formación. Más allá de las críticas que oficialmente se desprenden de los documentos que la refieren, los efectos de esa fortísima intervención estatal se encuentran aún presentes en las perspectivas textualistas enroladas en lo que se denominó «enfoque comunicativo». En diciembre de 2006 el Congreso sancionó la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206) iniciándose una nueva reforma educativa que realiza una nueva intervención en las políticas de formación docente. En el año 2007 se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), que elaboró una serie de documentos entre los que se encuentra *Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial*, aprobado por el Consejo Federal de Educación (CFE) a través de su resolución N° 24/07. En el artículo 50 se señala la necesidad de «incluir una unidad específica referida a la Alfabetización Inicial» y en el artículo 51 «incluir al menos una unidad curricular de Didáctica de la Lengua y la Literatura» en todos los diseños curriculares para la formación docente de la escolaridad primaria. En Provincia de Buenos Aires se dicta la Ley Provincial de Educación también en el año 2007 que dará marco a los nuevos diseños curriculares para la formación docente en el año 2008 aún vigentes. Es decir, con las dos leyes nacionales de 1993 y 2006, y las respectivas leyes provinciales promulgadas en consonancia con el espíritu de aquellas, se produjeron importantes cambios en los diseños curriculares de la formación. Es interesante, sin embargo, señalar que en el contexto de una misma política educativa nacional, los *Lineamientos Nacionales y Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria de Provincia de Buenos Aires* (en adelante, DC) presentan discontinuidades: en este último documento no se encuentra como espacio curricular diferenciado Alfabetización Inicial y, por otro lado, la disciplina escolar Lengua y la Literatura, pasó a llamarse Prácticas del Lenguaje, desplazando la enseñanza lingüística y priorizando un enfoque didáctico que se centra en lo que denominan «prácticas sociales de referencia».

El área de Lengua en el DC se presenta en consonancia con los diseños curriculares para primaria –operando de esta manera un «isomorfismo» en palabras de Davini (2005)¹– se distribuye en unidades curriculares

1. El isomorfismo define la escasa distancia y el progresivo acercamiento entre la lógica curricular e institucional del instituto formador y la escuela destinataria de la formación (Davini, 1989; Braslavsky y Birgin, 1992)

de 64 hs anuales denominadas: en 1° año Taller de Lectura, Escritura y Oralidad (espacio que se presenta como propedéutico); en 2° y 3° año, Didáctica de las Prácticas del Lenguaje y la Literatura I y II, respectivamente. Se señalan como propósitos de ambos espacios «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” (DGYCE, 2008, p.114). Por su parte, en 4° año el Ateneo de Prácticas de Lenguaje y Literatura 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 fuertemente con la Práctica en terreno.

Es decir, fuertemente orientado al nivel educativo para el que forma, tendrá para el caso específico de Didáctica de las Prácticas del Lenguaje y la Literatura I y II como contenido privilegiado el DC de primaria y subsumirá entre sus ejes didácticas de las prácticas de lectura, de escritura, de oralidad, de la literatura, de reflexión sobre el lenguaje y de alfabetización. Es decir, aquella formación que en los lineamientos nacionales 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 importancia y se encontraría orientado fuertemente a una sola concepción de la alfabetización. Por su parte, la formación específicamente gramatical de los futuros docentes se encuentra diluida en la «didáctica de», presuponiendo de esta manera un saber metalingüístico aprendido en otros niveles de enseñanza. La única mención explícita que se realiza en los contenidos prescriptos señala «La enseñanza contextualizada de la gramática oracional y discursiva y de la normativa». Por otra parte, sí se privilegia como anticipábamos una noción de lengua como texto, que persiste desde los Contenidos Básicos Comunes (CBC) y es así que aparecen 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 (DGYCE, 2008, p.115).

Si bien el análisis crítico de la relación entre currículos y docentes tiene una importante producción optamos por recuperar para esta presentación el clásico trabajo de Alicia De Alba (1991) ya que nos provee de una serie de distinciones que entendemos productivas para este trabajo, en particular aquella que la autora define como «sujetos del desarrollo curricular»:

De acuerdo a nuestra noción de currículum, son los sujetos del desarrollo curricular los que retraducen, a través de la práctica, la determinación curricular, concretada en una forma y estructura curricular específica, imprimiéndole diversos significados y sentidos, impactando y transformando, de acuerdo a sus propios proyectos sociales, la estructura y determinación curricular iniciales (De Alba, 1991: 93).

Sostenemos que los profesores de Letras que se encuentran a cargo de espacios curriculares vinculados a la Didáctica de la Lengua en la formación inicial de maestros retraducen los distintos diseños curriculares para el área, les imprimen diversos significados y sentidos a esas regulaciones de contenidos y de orientaciones metodológicas, impactan y transforman de acuerdo a sus propios proyectos sociales el currículum, es decir, son sujetos de desarrollo curricular y, en tanto tales, los docentes que forman parte de nuestra indagación presentan un entramado complejo de discursos sobre el currículum prescripto y discursos sobre la práctica de enseñanza. Nos interesa, por lo mismo, presentar cuáles son algunos de los sentidos recurrentes que manifiestan los formadores en las entrevistas realizadas acerca del lugar efectivo que ocupan los saberes históricamente vinculados con la Didáctica de la Lengua.

Adriana, maestra y profesora a cargo de todos los espacios de la didáctica específica en su instituto localizado en la región centro de la provincia expresa:

2. Los destacados son de nuestra autoría.

Entonces a mí el diseño me parece espectacular (...) 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 las clases de palabra para irnos a leer al discurso en su totalidad (...)* Si ellos supiesen muy bien lo imprescindible, no necesitan hacer dos millones de post grados, necesitan saber muy bien eso que tienen que saber. Entonces a mí me parece que después es facilísimo, pero no es fácil porque no lo saben (...) Entonces en segundo digo "chicos, vamos a revisar las clases de palabras" y es como una tarea que ellos tienen y todas las semanas tenemos que revisar las clases de palabras y ver qué pasa. Cuáles son, dónde van y cómo las pongo y todo eso y de verdad no lo saben.²

Fabián es egresado del mismo instituto del conurbano en el que se desempeña como profesor en Didáctica de las Prácticas del Lenguaje I y II. Ha estado adscripto a las cátedras desde el año 2004 y pudo concursar en 2010:

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 (...)* Porque es complicado 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 contenidos y de sistematización

que tiene que estar puesto en función de 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.*

En las entrevistas encontramos que los formadores buscan sortear las dificultades que el diseño y el tiempo laboral les presentan para la enseñanza de conocimientos gramaticales recurriendo a diversas estrategias como ser la enseñanza incidental o a demanda, realización de talleres por fuera del horario, semanas de dedicación intensiva a la gramática oracional, tareas con relativa permanencia, armado de fichas y apuntes, facilitación de gramáticas de consulta. Más allá de estas resoluciones posibles, siguen señalando cierta tensión y creemos que en ese sentido, el diseño curricular que desplazó la enseñanza de la lengua a favor de la enseñanza de las prácticas del lenguaje, logra desestabilizar las prácticas de enseñanza gramatical sumiendo a los docentes en una insatisfacción continua con respecto al tema.

EL CASO DE LOS ISFD PORTEÑOS: EFECTOS FORMATIVOS EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

A partir de la Ley Federal de Educación de 1993, en el marco de reformas educativas a nivel nacional y también jurisdiccional en CABA, con más continuidades que rupturas, se sostiene, para el área históricamente denominada Lengua, una política curricular basada en la articulación de dispositivos (Foucault, 1991) para la reproducción y predominio en cuanto a la orientación del trabajo docente en el enfoque didáctico Prácticas del Lenguaje (de ahora en más, PL). PL es la denominación oficial del área desde 1999 en el discurso curricular, vehiculado en los documentos de actualización curricular (de ahora en más, DAC), DC y otros documentos de trabajo (de ahora en más, DT), desde 1995 a 2014 en CABA. Esta proposición podría parecer exagerada, pero da cuenta de una lógica articuladora de los procesos de formación docente que se cimienta a partir del cruce entre investigación educativa y política curricular. Nos referimos a que los procesos de formación docente para el área de Lengua en Educación Primaria en CABA tienen dos características distintivas. La primera es la participación fehaciente de referentes de ciertas líneas de investigación educativa en la confección de la currícula de nivel primario y el Plan Curricular Institucional 2015 (de ahora en más, PCI, 2015), basado en el Plan de Estudios para el Profesorado de Educación Primaria 6635/09 de nivel terciario, programas de formación docente, líneas de capacitación públi-

ca en la jurisdicción. Se trata de la participación de especialistas como sujetos del proceso de estructuración formal del curriculum (De Alba, 1991). La segunda característica es que la prescripción curricular busca sesgar, orientar y especificar el trabajo docente en el marco del enfoque y línea de investigación a los que suscriben dichos referentes.

Como justificación de nuestra primera afirmación, pueden corroborarse los nombres de los integrantes de los equipos en los mismos documentos, DC, planes de estudio del profesorado para la enseñanza primaria, todos ellos reconocidos referentes del enfoque Prácticas del Lenguaje, construcción metodológica y epistemológica de orientación psicogenética. En cuanto a nuestra segunda afirmación, se valida por cuanto pueden evidenciarse similitudes discursivas tanto en los documentos de política educativa jurisdiccional como en las distintas producciones ensayísticas, de investigación y divulgación de buena parte de los referentes del enfoque didáctico denominado Prácticas del Lenguaje. Aquí presentamos solo algunas de las tantas que pueden encontrarse cotejando la producción teórico-ensayística de los referentes del enfoque con el DC o DAC o DT de CABA:

¿Cuál es el desafío? El desafío es formar usuarios competentes de la lengua escrita y ya no sólo sujetos que puedan «descifrar» el sistema de escritura. Es formar lectores que sabrán elegir el material escrito adecuado para buscar la solución de problemas que deben enfrentar y no sólo alumnos capaces de oralizar un texto seleccionado por otro. (Lerner, 1993: 1).

Dado que la misión de la educación obligatoria es formar usuarios eficaces de la lengua escrita –y no lingüistas–, la definición de lo que debe ser enseñado no puede derivarse de las ciencias del lenguaje (DAC 2 caba, 1996).

El objeto de enseñanza debe definirse tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura. Sostener esto es muy diferente de sostener que el objeto de enseñanza es la lengua escrita. Se incluye a la lengua escrita pero no se reduce a ella (Lerner, 2001: 84).

Al asumir tal propósito, se hace necesario redefinir el objeto de enseñanza: concebirlo como prácticas del lenguaje implica reconocer una responsabilidad mucho mayor que la de enseñar lengua, implica entender que el aprendizaje de la lengua tiene sentido en la medida en que esté incluido en el proceso de apropiación de esas prácticas. (DC, 2004: 639).

Como podemos constatar, el enfoque Prácticas del Lenguaje supone un cuestionamiento respecto de los contenidos a enseñar que no se reducirían a la lengua escrita sino además son muy distintos de esta: se trataría de enseñar Prácticas del Lenguaje y no Lengua. Esta misma idea es

la que aparece en el PCI de nivel terciario, para la carrera de Profesorado para la Educación Primaria (de aquí en adelante, PEP):

El área Prácticas del Lenguaje abarca contenidos curriculares de las tradicionales Lenguaje o Lengua; su denominación refleja una concepción que privilegia como objeto de enseñanza no solo los contenidos lingüísticos escolares sino las prácticas mismas –hablar y escuchar, leer y escribir– (PCI CABA, 2015: 61).

Los contenidos que ocupan el primer plano de la escena son los quehaceres de los practicantes del lenguaje (...) del hablante, del oyente, del lector y del escritor (DC CABA, 2004: 648).

En efecto, en la formación docente inicial de nivel terciario, aparecen prescriptos un conjunto bastante reducido de contenidos disciplinares, y subrayada una serie de «prácticas» que los futuros docentes deberían enseñar, como puede verificarse al seguir los ejes de contenidos del PCI (2015: 62) del PEP:

EJES DE CONTENIDOS

Enseñanza de las Prácticas del Lenguaje I y II

Eje 1: Enfoque general acerca de las prácticas sociales del lenguaje. Aportes de las ciencias del lenguaje a la comprensión de los actos de lectura, escritura y la oralidad.

Eje 2: Adquisición del sistema de escritura.

Eje 3: Enseñanza de la práctica de la lectura. Análisis de situaciones didácticas.

Eje 4: Enseñanza de la práctica de la escritura. Análisis de situaciones didácticas.

Eje 5: Enseñanza de la práctica de la oralidad. Hablar en la escuela. El tratamiento de la diversidad. Adecuación lingüística. Análisis de situaciones didácticas.

Eje 6: Enseñanza de la reflexión sobre el lenguaje. Análisis de situaciones didácticas de reflexión y sistematización de estrategias discursivas, recursos lingüísticos y contenidos ortográficos.

Al repasar los ejes, puede advertirse la manera en que se concibe la formación docente en el área de Lengua: se trataría de que los futuros maestros enseñen en los términos en que lo concibe un enfoque didáctico puesto que, de entrada, se asume que las prácticas «se enseñan» (Cuesta, 2015). También, se observa cómo aparecen jerarquizados y seleccionados los contenidos disciplinares: formarían parte de un eje del programa, el eje 6 (seis), y fundamentalmente están referidos a la ortografía, como vemos al profundizar en los contenidos prescriptos para dicho eje (PCI, 2015: 63-68):

Secuencias de trabajo para introducir situaciones de reflexión sobre el lenguaje: partir del uso, para llegar a la reflexión (o reflexiones con distinto nivel de conceptualización, contextualización y autonomía) y volver al uso en otras situaciones en el mismo año o en otros años del ciclo.

La enseñanza de la ortografía como quehacer del escritor. Establecimiento de regularidades ortográficas a partir de las relaciones entre ortografía, morfología y etimología: entre palabras emparentadas por una base léxica común, por derivación y composición de palabras, por la escritura correcta de afijos, la escritura con h en palabras que se escribían con f en latín.

Enseñanza de la tildación: normas generales, casos específicos y su relación con las reglas generales de acentuación (la tildación en los pretéritos, de los pronombres interrogativos, la tilde diacrítica). Convenciones sobre el uso de los signos de puntuación y de las mayúsculas en casos especiales.

Recursos para el registro y reutilización de conocimientos ortográficos y gramaticales que puedan ser reutilizados en las situaciones de escritura: observación en el uso, registro en afiches y carpetas, discusiones, elaboración de conclusiones con ejemplos y bancos de recursos gramaticales. Empleo de diccionarios (léxicos, de uso, de sinónimos) y del corrector de la computadora para resolver dudas ortográficas y gramaticales.

En suma, en cuanto a los contenidos disciplinares se refleja no solamente un desplazamiento general de contenidos de enseñanza provenientes de disciplinas de referencia, sino una retracción de esos mismos contenidos, recortados en aquellos de índole ortográfica, a la vez que hay una omisión de los gramaticales.

Al atender a la realización concreta del trabajo de docentes en formación, siempre situado en la cultura escolar, la disciplina escolar y el sistema educativo (Viñao, 2002) se presentan relaciones conflictivas entre la norma oficial (Rockwell y Mercado, 1988) y las prácticas efectivas de enseñanza. Es recurrente que estas tensiones se revelen en Práctica y Residencia, es decir, los espacios curriculares del PEP en el que los futuros docentes realizan prácticas de enseñanza en escuelas públicas de CABA. «¿Qué es lo que tengo que enseñar?»; «¿Cómo planificar?»; «¿Cuáles son los contenidos?»; «¿Qué tengo que enseñar en este grado?» son algunas de las preguntas que estudiantes del profesorado o docentes en situaciones de formación post-inicial suelen formular. Desde hace casi diez años de continua interacción con diversos maestros y maestras de escuelas públicas nos encontramos con preguntas en torno del objeto de enseñanza, la organización de la clase, las posibilidades de realización de las prescripciones. Preguntas que, según creemos, no apuntan solamente a una suerte de factibilidad o no de «transposición didáctica» (Chevallard, 1997) de ciertos contenidos, sino también a las posibilidades concretas o no de la realización del trabajo docente, cuestión que cualquier formulación propositiva de la didáctica no debería desdeñar.

Nos interesa, en este caso, seguir intercambios y planificaciones de los docentes en formación a través de los que vemos de qué manera se

resuelven, en el plano escrito, las distancias entre la norma oficial y los modos en los que prefiguran la enseñanza, justamente a través de géneros de texto fuertemente estandarizados, como son las planificaciones docentes.

DISCIPLINA ESCOLAR COMO CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA Y ÁREA CURRICULAR PRESCRIPTA POR EL DC

Recuperamos aquí algunos intercambios con alumnos en situación de prácticas que nos resultan significativos, dado que están evidenciando una serie de recurrencias que visibilizan los modos en que se establecen todo tipo de negociaciones entre las demandas de la institución escolar, sus recorridos formativos, la prescripción curricular y las distintas representaciones acerca de contenidos y prácticas propios de la disciplina escolar a enseñar. A continuación, mostramos aquellos intercambios sostenidos virtualmente en comunicaciones vía mail, un tipo de comunicación que los docentes solemos mantener con nuestros alumnos en situaciones de práctica y residencia, dadas las condiciones materiales en que trabajamos, en general, escasas horas presenciales y mucha demanda de acompañamiento en la elaboración de las clases. En estas comunicaciones, los alumnos refieren el momento en que el docente del grado le “da” los temas-contenidos a enseñar. Así, Tomás, estudiante del Normal 8 de CABA, quien realizaba prácticas en 7° grado decía:

Decidió decirme los temas en la siguiente interacción: mientras toca al timbre del recreo, me hace una seña para que me acerque, y cuando estoy ahí me dice «Bueno. Verbos». Se ve que mi cara la animó a seguir. «Modo indicativo, tiempos verbales, conjugaciones en pretéritos perfecto simple, imperfecto, pluscuamperfecto».

Como vemos, Tomás, en clave irónica y denotando disgusto –¿será por el fuerte rechazo que desde distintos lugares de enunciación en la formación se tiene de la gramática?– refería que la docente de grado le daba como contenidos verbos y tiempos verbales. No los enmarcaba, como lo prescribe el DC CABA 2004, en términos de «Reflexión sobre el lenguaje». Más adelante, Tomás apuntaría sentirse desesperanzado respecto de cómo «dar» esos contenidos:

No tengo demasiadas esperanzas de lograr una clase acorde a la perspectiva ideológica que (...) tengo sobre la docencia. Me resulta muy difícil ver de qué modo podemos llegar a enseñar este tema desde el constructivismo o un enfoque sociocultural. No sé exactamente qué esperar, pero quedamos a la espera de su respuesta.

¿Cómo sortearía Tomás la dificultad metodológica que se le presentaba si en su misma formación inicial, de acuerdo con los lineamientos del plan de estudios del PEP no tuvo un acercamiento comprensivo a un conjunto de contenidos gramaticales mínimos? Y más aún, ¿cómo podría transitar ese escollo metodológico si no fue formado en una pluralidad de miradas sobre la enseñanza de la lengua en la escuela, que lo dotaran de herramientas para poder formular propositivamente un camino «alternativo» a aquel de sus representaciones? A Tomás, probablemente lo que lo desesperanzaba era hallarse a medio camino entre aquello que no deseaba hacer –enseñar verbos– pero que tampoco sabía bien cómo hacerlo, manteniendo una serie de convicciones que para él están presentes en un «enfoque»; el no saber cómo hacer («no sé exactamente qué esperar») parecía conducirlo a un no-hacer, lo que lo llevaba a quedar en la espera de «una respuesta». En otros términos, creemos que posiblemente Tomás se hallaba entre el «desconcierto metodológico» (Perla, 2017) y el «vacío metodológico» (Cuesta, 2011).

Veamos lo que refería Cinthia, estudiante del Normal 4 de CABA. En sintonía con el modo en que se le revelaba a Tomás la dificultad de estar formado en un «enfoque» que concibe como contenidos del área a unas prácticas enunciadas como «quehaceres del lector, escritor, hablante y oyente»(Lerner, 2001)³ que no parece poder entramarse nítidamente con aquello que efectivamente sucede y se nombra en las aulas concretas, expresa dudas y dificultades a la hora de llevar adelante su trabajo. Señalaba Cinthia:

Buenas profe, soy Cinthia practicante del taller 4. Estoy en 5to grado y los temas que tengo que dar son los quehaceres del escritor: elipsis y paráfrasis. La maestra nos sugirió trabajar en forma transversal con Cs. Sociales ya que vamos a utilizar fuentes escritas, testimonios. Realmente me siento un poco frustrada, se me ocurren clases muy tradicionales y me cuesta planificar con el enfoque del diseño, por esta razón pedirle si tiene material, recursos o ideas para ir armando algo.

3. Se hace necesario una reconstrucción e indagación del concepto –cada vez más naturalizado– de «quehaceres del lector, del escritor, del hablante y del oyente» del enfoque Prácticas del Lenguaje debido a que, al enunciar los contenidos como «prácticas», describirlas como «comportamientos» y conceptualizarlas como «procesos cognitivos», en detrimento de los saberes que en ellas se ponen en juego, se generaría un problema de desestabilización disciplinar que tiene efectos en las realizaciones del trabajo docente

En este caso, y a diferencia de lo que sucedía con Tomás, la docente expresaba los contenidos del área realizando una yuxtaposición entre el discurso curricular, al nombrar como contenidos los «quehaceres del escritor» y los saberes históricamente –ubicados seguramente a partir de los noventa– asociados al área de Lengua, en este caso, recursos de cohesión. Es una resolución diferente de la tensión norma oficial-norma real (Rockwell, 1988) por cuanto parecen mezclarse, yuxtaponerse los contenidos prescriptos en el DC CABA 2004, los «quehaceres del escritor» y otros que precisamente no son «quehaceres» y que no están prescriptos, pero que suelen enseñarse en la escuela. No sabemos si de esta forma se

buscaba validar contenidos de la disciplina escolar bajo la forma en que los enuncia el discurso curricular. Pero sí resulta llamativa la recurrencia respecto de un estado anímico en que se reflejaba el problema metodológico a resolver para poder realizar su trabajo docente. Mientras que Tomás refería «desesperanza», Cinthia daba cuenta de «frustración». Estos estados anímicos se contrastaban con no estar supuestamente a la altura de lo que quisieran hacer: en el caso de Tomás, enseñar desde el «constructivismo o enfoque sociocultural» y de Cinthia, más nítidamente expresado, desde el «enfoque del diseño». Advertimos nuevamente un desconcierto y vacío metodológico a la vez: «se me ocurren clases muy tradicionales» y «me cuesta planificar según el enfoque del diseño», su saber –el de dar «clases muy tradicionales»– aparecía representado negativamente, pero aquello que veía de modo positivo («el enfoque del diseño») le provocaba dificultad y, entonces, a continuación pedía ayuda: «material, recursos, ideas para ir armando algo». Nos volvemos a preguntar por el lugar de los contenidos lingüísticos en la formación de maestros y su relación con construcciones metodológicas que orienten su enseñanza, a los fines de no dejar «girar en falso» (Perla, 2017) a los docentes en formación en un doble movimiento que va de la negativización de la enseñanza de la lengua a la no orientación de cómo abordarla.

Observemos cómo se revelaba en el caso de Milena, alumna del Normal 4 de CABA, la explicitación de contenidos en clave de disciplina escolar y no de discurso curricular.

El docente de 5° nos pidió trabajar sintaxis sistematizando solamente el sujeto, el predicado y el núcleo verbal. El docente nos comentó que este tema no le agrada darlo, él intentó darlo en forma aislada (oraciones sueltas) pero nos dijo que los alumnos poco entendieron y notó que les cuesta al igual que los adjetivos.

Milena ponía el acento en lo dicho por el maestro quien le enunciaba los contenidos a enseñar: sintaxis oracional en clave de la disciplina escolar. Sin embargo, aparece la recurrencia anímica nuevamente, esta vez en la voz del docente referenciada por Milena: «no le agrada darlo». Reverbera cierta objeción respecto de su propuesta metodológica, proveniente quizás de diversos lugares de enunciación, entre ellos, el del enfoque didáctico vehiculizado en el DC, que propone un abordaje contextualizado de la «reflexión sobre el lenguaje» (DC CABA, 2004: 639): «él intentó darlo de forma aislada (oraciones sueltas) pero nos dijo que los alumnos poco entendieron y notó que les cuesta al igual que los adjetivos».

Al proponer su clase, Milena trabajaría sintaxis oracional en términos de análisis sintáctico a partir de la lectura de un cuento. Mostramos aquí un fragmento de su clase:

Desarrollo

Se planteará la siguiente actividad en 4 grupos de 4 integrantes cada uno:

La docente repartirá a los grupos oraciones impresas sacadas del cuento. Estas oraciones estarán divididas, el sujeto estará separado del predicado. También repartirá oraciones compuestas solo por predicado, con sujeto tácito. Acá los alumnos tendrán que ver si esas oraciones las unen con otra o la dejan así. Es muy probable que unan sujetos con otros predicados. La idea de esta actividad es que, los alumnos puedan formar oraciones sin que ellos sepan que están trabajando sintaxis oracional, la cual se irá profundizando a lo largo de la secuencia.

Las oraciones serán las siguientes:

Quería mucho al viejo.

Su dinero / no me interesaba.

Ustedes / me toman por loco.

El minuterero de un reloj / se mueve con rapidez

Bien conocía / yo / ese sonido.

Lo vi con toda claridad.

Aquel sonido / también me era familiar.

Podemos advertir que se trataba de un trabajo que incorporaba y proponía algunas variaciones respecto de lo referido por el maestro (trabajo con «oraciones sueltas») al tomar oraciones de un cuento leído; sin embargo, al menos en el nivel de la planificación, se trataba de una actividad históricamente realizada por los docentes, que es la de unir sujetos con predicados para efectuar, posteriormente, el análisis sintáctico. No estamos en presencia de un abordaje de integración entre el nivel de la configuración sintáctica de las oraciones y los significados del cuento, sobre el que tampoco los estudiantes tienen precisiones prescriptas en el pci (2015) acerca de cómo hacerlo. En cuanto a las aclaraciones realizadas por Milena respecto de los modos en los que encararía la actividad, llama la atención el hecho de «silenciar» el contenido a abordar («sin que ellos sepan que están trabajando la sintaxis oracional»). No sabemos si se trataba de que lo «descubran» después, si era un reverbero de la negativización de la enseñanza de la lengua por lo cual «decir» qué se trabaja podría «alejarse» a los chicos del contenido. Lo que sí advertimos es que, para poder realizar su trabajo, Milena se apoyaba en actividades históricas de abordaje de la gramática, presentes en manuales, libros de enseñanza de gramática escolar, entre otras fuentes, para poder realizar lo que se proponía.

Por último, mostraremos un extracto de la planificación de Carola, estudiante también del Normal 4, por cuanto muestra modos particulares

de apropiación de lo prescripto en la norma oficial respecto de los contenidos a enseñar. Proponía Carola para su primera clase:

Clase 1

Contenido: Mesa de libros e introducción al género poético.

Objetivos: Que los alumnos lean distintas poesías, exploren las diferentes producciones y se acerquen al género.

Actividades: se propone a los alumnos que tomen libros de la mesa de libros, que exploren por su cuenta y lean algunos versos; que seleccionen alguna poesía y que compartan con sus compañeros sus apreciaciones personales: dudas, preguntas, comentarios, gustos, etcétera. La idea es que puedan compartir este primer acercamiento al género con cierta libertad, que puedan acercarse a las palabras que aparecen en las poesías, y verbalizar sus primeras impresiones.

Clase 2

Contenidos: Lectura de poesías siguiendo un hilo conductor, en este caso: poesías acerca de animales.

Objetivos: Que los alumnos identifiquen que existen formas de hablar de animales que no necesariamente tienen que ver con relatar una historia.

Actividades: Lectura en el patio. Pensamos que este segundo encuentro también servirá para sumar lecturas del género, para que los alumnos expresen sus gustos y opiniones

Clase 3

Contenidos: Lectura de poesías que dan risa.

Objetivos: Que los alumnos se acerquen a las producciones que tienen una temática en común.

Actividades: Se propone a los alumnos que lean diferentes poesías que tratan un tema de manera divertida

En este extracto de los planes de clase de Carola, se refleja con mayor nitidez un problema que estaría presentando el discurso curricular en torno de los contenidos que forman parte del objeto de enseñanza, como recurrencia (Perla, 2017). Si bien a diferencia de los anteriores extractos de intercambio y planes de clase este no se centraba en la enseñanza de la lengua sino en la de la literatura, resulta llamativo el modo en que se reitera, por lo menos al nivel del texto «planificación» una réplica y homologación de «contenido» y «actividad» y, en menor medida, a «objetivo». En la clase 1, Carola decía que el contenido era «mesa de libros e introducción al género poético», el objetivo, que «lean poesías» y la actividad, en parte, «que tomen libros y exploren diferentes poesías». En la clase 2, el contenido era «lectura de poesía siguiendo un hilo conductor» (con animales) y la actividad, «lectura en el patio». En la clase 3, el contenido aparecía referido como «lectura de poesías que dan risa» y la actividad, «que lean poesías que tratan un tema de manera divertida». ¿Por qué, en la planificación de Carola se produce esta

reiteración de contenidos y actividades y, en cierto modo, de objetivos, que parecen referir lo mismo (contenido: «lectura...»); actividad: «lean»; objetivo «que lean»)? ¿Cómo puede generarse esta homologación entre contenido, objetivo y actividad si tanto en los trabajos de perspectiva psicogenética (Lerner, 2001) y el mismo DC CABA 2004 se plantea que los contenidos «que ocupan el centro de la escena son los quehaceres de los practicantes del lenguaje» (648) y «es necesario enfatizar que los quehaceres son contenidos y no actividades» (649)? ¿Se trata de un «error» de las alumnas en situación de formación en las prácticas docentes? Nos preguntamos por la manera en que son posibles la escalabilidad, graduación, secuenciación de los contenidos de enseñanza como articuladores del trabajo docente cotidiano en el marco de estas prescripciones para las cuales los contenidos son «quehaceres» –entendidos como «comportamientos de lectores, escritores» (Lerner, 1996; 2001)– y, por lo tanto, no desglosados grado por grado. Los contenidos disciplinares provenientes de los estudios literarios (discurso poético, recursos poéticos: metáforas, metonimia, personificación, hipérbole, yo lírico, métrica, entre otros) aparecen silenciados, omitidos y desplazados, del mismo modo que ocurre con los contenidos lingüísticos. No obstante, al atender a lo que efectivamente sucede en las clases cuyos registros aquí no consignamos, estos contenidos se visibilizan, aunque con escasa sistematización y consideración por parte de los docentes en formación. No es nuestra intención negativizar ni responsabilizar a los futuros docentes de los efectos formativos recurrentes y visibles en los intercambios consignados, extractos de planificaciones presentados o realizaciones efectivas de su trabajo docente, más bien intentamos dar cuenta de aquellos dado que no contamos con trabajos que, desde una mirada no prescriptivo-evaluativa (Rockwell y Mercado, 1988), muestren los modos en que se representan y efectivizan las prácticas de enseñanza en el marco de las políticas educativas para el área de Lengua que desde los noventa en adelante tienen continuidad en CABA.

CONCLUSIONES

A partir de lo expuesto, nos formulamos unas preguntas. Si la enseñanza de la lengua tiene un lugar periférico en el discurso curricular ¿cómo puede ayudar el maestro a “sistematizar” sin contar él mismo con un saber disciplinar, omitido de los planes en la formación docente? ¿De qué modo afrontar las demandas del trabajo situado por afuera de la norma oficial sobre todo cuando este requiere de saber disciplinar? Y,

entonces, ¿de qué saberes disciplinares hablamos cuando lo hacemos pensando en aquellos que requeriría la formación de maestros?

Las políticas educativas para el área de Lengua de la educación primaria de las últimas décadas llevadas adelante en CABA y PBA supusieron una reconfiguración de la disciplina escolar en cuanto implicó nuevas orientaciones conceptuales y metodológicas para la enseñanza de la lengua. Estas, a su vez, produjeron efectos formativos en las realizaciones del trabajo docente cotidiano, que revelan distancias y cercanías en la conformación de la disciplina escolar y su reconfiguración operada por las políticas curriculares y de formación docente para la educación primaria en dichas jurisdicciones. Por todo lo expuesto, se requiere estudiar las particularidades que asumen las realizaciones del trabajo docente cotidiano en el área, nivel y jurisdicción abordados en términos de tensiones o negociaciones con la norma oficial, la trayectoria profesional, la formación inicial y post-inicial, sus condiciones de trabajo prefiguradas por el sistema educativo y la cultura y disciplina escolares. Los extractos de entrevistas en profundidad de profesores formadores, los intercambios con futuros docentes en formación y sus planificaciones de enseñanza, muestran como recurrencia a atender, las necesidades que expresan en torno de la enseñanza de contenidos lingüísticos, tanto en el nivel de manejo de los contenidos disciplinares como de orientaciones concretas respecto de cómo enseñarlos. El desplazamiento u omisión de dichos contenidos se revelan como problemas concretos para las realizaciones del trabajo docente cotidiano tanto de formadores de docentes como de docentes en formación inicial en instituciones escolares concretas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarado, M. (2001). Enfoques en la enseñanza de la escritura. En: M. Alvarado (coord.). *Entrelíneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Flacso-Manantial

Bombini, G. (2005). Investigar en didáctica de la lengua y la literatura: un nuevo tratado de fronteras. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 3 (3).

Borzzone de Manrique, A. y Gramigna, S. (1987). *Introducción a la lectoescritura: teoría y práctica*. Buenos Aires: El Ateneo.

Braslavsky, B. (2003). ¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana. Buenos Aires: FCE.

Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bronckart, J. P. y Schneuwly, B. (1996). La didáctica de la lengua materna, el nacimiento de una utopía indispensable. *Textos*, 9.

Castedo, M.; Cuter, M. E.; Dib, J. y otros (2008). *Diseño Curricular de Educación Primaria. Prácticas del Lenguaje, primer ciclo*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Castedo, M.; Cuter, M. E.; Dib, J. y otros (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo Volumen 1*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Cuesta, C. (2012). *Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>

Cuesta, C. (2015). Enseñanza de la lengua y la literatura, lectura y escritura. Problemas conceptuales de sus abordajes como prácticas sociales. *Revista Professare, Caçador*, 4 (1).

Cuesta, C. y Bombini, G. (2006). Lengua y Literatura: campo de la didáctica específica y prácticas de enseñanza. En: G. Fioriti (comp.). *Didácticas Específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires. Paidós.

Davini, M.C. (1996). Conflictos en la evolución de la didáctica. En: A. Camillioni y M. C. Davini. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

De Alba, A. (1991). *Curriculum: crisis, mitos y perspectivas*. México: CESU-UNAM.

DGCYE (2008). *Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Educación Superior (2015). *Plan Curricular Institucional para el Profesorado de Educación Primaria*. GCB: Dirección General de Educación Superior.

Ferreiro, E. (2008). *Alfabetización. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1988). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

Foucault, M. (1991). *Saber y verdad*. Madrid: Ediciones La Piqueta.

Kaufman, A. M. y M. E. Rodríguez (1988). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.

Lerner, D. (1996). ¿Es posible leer en la escuela? *Lectura y Vida*, 17 (1).

Lerner, D. (1993). Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente. *Lectura y Vida*, 15(3).

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.

Lerner, D.; Castedo, M.; Cuter, M. E.; Lobello, S.; Torres, M. y otros (2004). *Diseño Curricular para el Primer Ciclo de la Escuela Primaria /Educación General Básica*. Buenos Aires: Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula.

Lerner, D.; Castedo, M.; Cuter, M. E.; Lobello, S.; Torres, M. y otros (2004). *Diseño Curricular para el Segundo Ciclo de la Escuela Primaria /Educación General Básica*. Buenos Aires: Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula.

Lobello, S., Dib, J. (2009). Enseñanza de las Prácticas del Lenguaje I y II. En: *Plan 6635/09 para el Profesorado de Educación Primaria*. GCBA: Ministerio de Educación.

Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas alledaños*. Buenos Aires: Paidós.

Perla, M. (2017). Retóricas didácticas y desorientación metodológica. Giros en falso en la formación de maestros/as. En: *Actas de las V Jornadas Internacionales de Didácticas de las Lenguas y las Literaturas*. Bariloche, Argentina: Universidad Nacional de Río Negro.

Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires: Miño & Dávila.

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

Rockwell, E. y Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la escuela*, 4.

Sardi, V. (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura: continuidades y rupturas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

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

MARÍA INÉS OVIEDO es Profesora en Letras con Especialización en Literatura Infanto-Juvenil, Licenciada en Enseñanza de la Lengua y la Literatura por la Escuela de Humanidades (EHU) de Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Especialista en Medios Interactivos de Comunicación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, Madrid) y doctoranda en Ciencias de la Educación (FaHCE/UNLP). Actualmente es docente e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional.

MATÍAS PERLA es Profesor para la Enseñanza Primaria (ENS N° 2 Mariano Acosta), Profesor de Castellano, Literatura y Latín (ISP Joaquín V. González), Licenciado en Letras (USAL) y Licenciado en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (UNSAM). Actualmente es docente en Institutos de Formación Docente de CABA, además, docente e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional.