

# Formación y trabajo docente en ISFD de Provincia de Buenos Aires en medio de reconfiguraciones de la disciplina escolar Lengua y Literatura

María Inés Oviedo

mariaines.oviedo@unipe.edu.ar

Universidad Pedagógica Nacional, UNIPE (Buenos Aires, Argentina)

## **Introducción**

La realización de una tesis doctoral lleva unos pasos específicos entre los que se encuentra la presentación de un proyecto de investigación que, si se trata de investigar y no corroborar, necesariamente guardará distancia con el producto final. En los inicios de mi investigación sobre el trabajo docente de los formadores de profesores para la Educación Primaria dentro del área de Lengua y sus reconfiguraciones actuales en Prácticas del Lenguaje dentro de los ISFD de la Provincia de Buenos Aires me planteé hipótesis y objetivos que, de alguna manera, siguieron acompañando el proceso investigativo, pero otros elementos, como por ejemplo, el peso que le dábamos entonces a aspectos materiales como ser los locales de trabajo y la injerencia de cada institución en particular son aspectos que tuvimos que dejar de lado porque el campo nos pedía otra cosa. En ese sentido, fuimos cambiando nuestro marco teórico para poder dar cuenta de aquello que encontrábamos en nuestras indagaciones y que no podíamos nombrar. En este trabajo queremos compartir el proceso de llevar adelante una investigación que busca dar cuenta del estado de la formación docente dentro de la didáctica específica.

## **Desarrollo**

Señalábamos en nuestro proyecto que nos importa especialmente situar la mirada sobre los cambios curriculares en la formación de maestros de la Provincia de Buenos Aires en el área de Lengua. Esta sola afirmación merece ya una aclaración: como señala Cuesta (2011) en los últimos años el objeto

de estudio relacionado tradicionalmente con la gramática y su enseñanza ha venido sufriendo diferentes reconfiguraciones, cambio de denominaciones, enfoques y contenidos:

No es, entonces, que en un aquí y ahora estamos en un campo llamado didáctica de la lengua, de la literatura o didáctica de la lengua y la literatura por el que distintos agentes luchan para hacerse de la doxa, ya que esa enumeración debiera completarse con las recientes didáctica de la lectura, didáctica de la escritura (y sus vínculos con la alfabetización), didáctica de la argumentación, didácticas de las lenguas, didáctica de las prácticas del lenguaje, la didáctica de la lectura literaria o de la literatura que se construye en el campo de la literatura infantil y juvenil, de la promoción de la lectura, entre otras. (Cuesta, 2011, p. 8)

Optamos por la denominación Lengua entendiendo con esa palabra a todos los estudios que se ocupan de la enseñanza de la lengua escrita y oral y sus regulaciones normativas (ortografía, gramática, estilística, etc.), dejando expresamente fuera de esta denominación las particularidades del estudio de esa lengua cuando se encuentra vinculadas a la lectura literaria, ya que entendemos excedería lo que nos proponemos indagar aquí, más allá del vínculo que entre ambas didácticas (didáctica de la lengua y didáctica de la literatura) puede establecerse. Es decir, situaremos la mirada sobre la enseñanza del código lingüístico en sus múltiples ofertas escolares, no eludiendo por lo mismo la alfabetización inicial.

A través del recorrido investigativo de la tesis, si bien mantuvimos la idea de *código disciplinar*, nos pareció más oportuno el de *disciplina escolar* subsumida en dos núcleos que se relevaron como persistentes en la historia de la formación docente en nuestro país (Oviedo, 2021). Para poder dar cuenta de esto necesitamos realizar un estado de arte que incluyó un relevamiento documental de los planes de estudio para formación de maestras y maestros dentro del área de nuestro interés, puesto que no hallamos una investigación que diera cuenta de ello. Contábamos con los trabajos desde la sociogénesis de las disciplinas escolares de Bombini (1998), Sardi (2006) y Alvarado (2001), pero ninguno de ellos se abocaba a la formación docente para la educación primaria. De esta manera pudimos afirmar que la disciplina escolar Lengua guardaba unos núcleos de sentido desde el normalismo hasta las reformas de la Ley Federal de Educación que podían resumirse en Gramática y Normativa.

A su vez formaba parte nodal de nuestro marco teórico la concepción de *curriculum* de Alicia de Alba (1995) el carácter histórico del currículo, con distintos niveles de significación, producto de la síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta político educativa y que es impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, y que posee aspectos estructurales-formales y procesuales-prácticos. Es decir, cuando hablamos de los cambios curriculares en el área de Lengua para el profesorado de educación primaria estamos considerando que tendrá distintas formas de ser interpretado, de ser llevado adelante, a su vez decimos que supondrá tanto una posición epistemológica determinada (qué entiende ese currículo por lengua) y que debido a sus elementos procesuales- prácticos (qué metodología propone), orientará las prácticas de enseñanza. Los diseños curriculares son artefactos culturales realizados por sujetos sociales que intervienen conformándolo en distintas instancias: los sujetos de la determinación curricular, quienes, en rasgos generales, proponen los lineamientos principales de una política educativa y entre los que se suelen encontrar sectores sociales como el empresariado, la iglesia, el Estado, etc.; los sujetos de la estructuración quienes, ya en el campo de las definiciones de las políticas educativas de cada jurisdicción, le dan forma precisa de documento oficial, entre los que se encuentran los asesores, los técnicos, las universidades, distintas instancias de burocracia estatal. Para este trabajo nos interesará en forma particular aquellos a quienes De Alba (1995) denomina sujetos del desarrollo curricular:

De acuerdo a nuestra noción de *curriculum*, 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, 1995, p. 93).

Sostenemos que los profesores 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 currículo, es decir, son sujetos de desarrollo curricular. Es en ese sentido que nos preguntamos cómo ese desarrollo se lleva adelante, qué significados y sentidos precisos le

imprimen a la letra del currículo vigente, cómo negocian con las nuevas prescripciones, si persisten y de qué manera lo hacen los lineamientos curriculares de la Ley Federal o aún anteriores, de qué forma esos sentidos que le otorgan se ligan a las tradiciones en términos de código disciplinar de la lengua a ser enseñada.

Cuesta Fernández (1997) señala que un código disciplinar se define en términos de tradición social configurada históricamente e integrada por un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida –en nuestro caso a la lengua-, y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza. En este sentido, resulta poco probable que un cambio curricular "arrase", "anule", produzca *ex nihilo* concepciones de objeto y renueve prácticas de enseñanza que en tanto código disciplinar se entraman con la cultura escolar. Es decir, entendemos que en tanto sujetos sociales del currículo, los docentes que formarán parte de nuestra indagación presentarán un entramado complejo de discursos sobre el currículo prescripto y discursos sobre la práctica de enseñanza que tendrán en su trama elementos de larga duración, de continuidad relativa y de co-construcción cotidiana (Rockwell 2000; 2009). Buscamos con este trabajo construir hipótesis más ajustadas acerca de la relación currículo prescripto, cultura escolar y prácticas de enseñanza de los formadores de maestros en el área de Lengua.

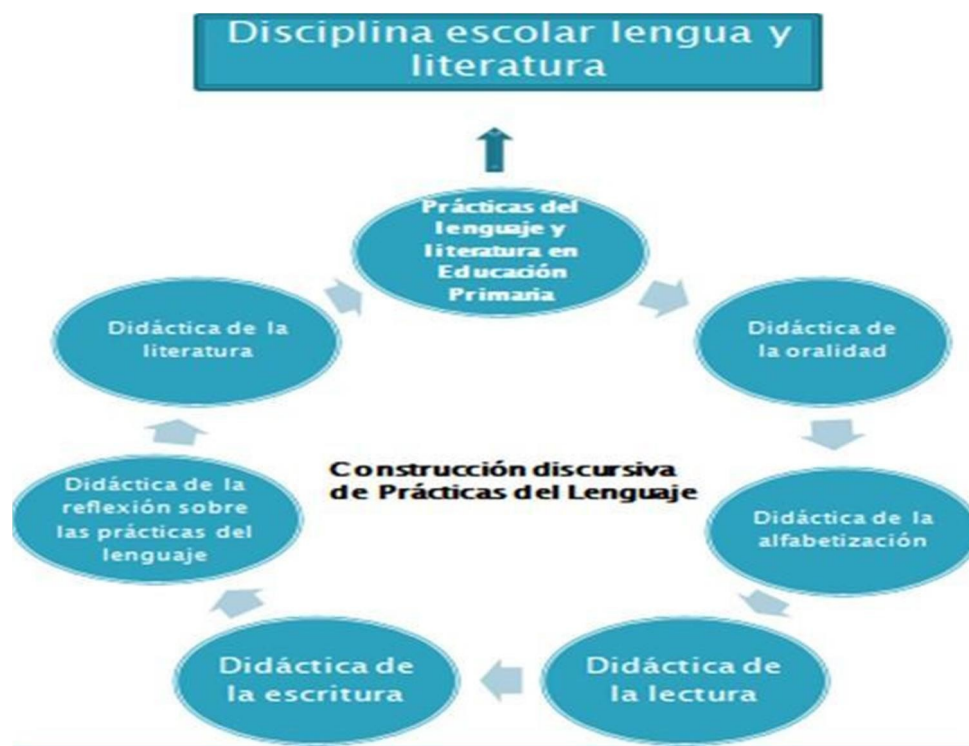
Sin embargo, al llevar adelante nuestra investigación de carácter etnográfico, en la que realizamos 18 entrevistas a formadores de 11 regiones educativas de la provincia, pertenecientes a dieciséis ISFDs<sup>38</sup>, los sentidos convergentes en las voces de los formadores nos llevaron a ampliar nuestro marco teórico para poder dar cuenta de lo que allí parecía enunciarse. De esta manera, nos abocamos a estudiar con mayor profundidad las teorías poscríticas y entre ellas, volvimos a recuperar un trabajo de de Alba del año 2012 que conceptualizaba el *currículum* como un dispositivo de poder/saber. Esto se enlazaba coherentemente con la descripción que de las disciplinas escolares realizaba Cuesta Fernández (1997, p. 7) como poderes/saberes que tramitan un régimen de verdad. Lo que encontrábamos en las voces de formadores era el impacto de un régimen de verdad, la psicogénesis, y sus versiones actuales en prácticas del lenguaje que como discurso se articulaba de forma particular en la región estudiada a manera de dispositivo, esto es un red que vinculaba aspectos tales como los diseños curriculares de los distintos niveles educativos, proyectos

---

<sup>38</sup> Institutos Superiores de Formación Docente.

de financiación privada, circuitos de capacitación oficiales, eventos con especialistas y una fuerte vinculación con el mercado editorial.

Entonces, al entramado conceptual que ya venía reformulándose debimos seguir estudiando, buscando de alguna manera de comprender las recurrencias que escuchábamos en las voces de nuestros informantes desde la perspectiva del análisis político del discurso (Laclau y Mouffe 2004 [1985]; Laclau 1996, 2000, 2002, 2004, 2005, 2015): en este sentido se explica que el discurso hegemónico se construye a partir de la articulación de elementos que pierden algo de su singularidad para volverse equivalentes frente a un exterior constitutivo que es leído en forma opositiva. Para ejemplificar esto, lo graficamos de esta manera:



Es decir, cada uno de estos elementos pierde algo de su singularidad para volverse equivalente y ese discurso toma fuerza gracias a la existencia de un exterior constitutivo, un elemento expulsado que se considera opuesto. Es por ello que la reflexión sobre el lenguaje, la enseñanza de la lengua subsumida en los sentidos de la gramática y la normativa tienen un lugar muy débil dentro del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje. Es un elemento expulsado que le da solidez al discurso hegemónico.

Como la enseñanza de la lengua sintetizado en la normativa y la gramática hacen al sentido permanente de la disciplina lengua y literatura en la que los formadores han desarrollado su propia formación, es decir, ellos conocen bien la disciplina es actualmente expulsada por el régimen de verdad del dispositivo, esto no puede más que traer tensiones y conflictos en el trabajo que los formadores, en tanto sujetos del desarrollo curricular intentan resolver recurriendo a sus *saberes docentes* (Rockwell 2009). En esos saberes docentes aparece fuertemente la convicción en las voces de los formadores de que no es posible omitir lo que recurrentemente denominan “saberes básicos”, esto es normativa, gramática y gramática textual. Ahora bien, como estos “saberes básicos” no se encuentran previstos en las orientaciones para el trabajo docente debido a la construcción discursiva de oposición a la disciplina escolar que conlleva el dispositivo, los formadores reponen, recolocan esos conocimientos disciplinares de forma incidental cada vez que surge como demanda de sus propias prácticas.

### **Algunas conclusiones**

Presentamos nuestra investigación, más allá de los hallazgos, el *dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje*, para mostrar una manera posible de investigar en el vasto terreno de los sistemas educativos algún aspecto particular. Una perspectiva etnográfica tradicional no nos alcanzaba, debidos recurrir a nuevas formas que están siendo llevadas adelante por investigadores de otras regiones, esto es la perspectiva multisituada (Marcus 2001, 2008) que entiende la posibilidad del estudio etnográfico dentro del sistema mundo

asociado actualmente con la ola de capital intelectual denominado posmoderno, y sale de los lugares y situaciones locales de la investigación etnográfica convencional al examinar la circulación de significados, objetos e identidades culturales en un tiempo-espacio difuso. Esta clase de investigación define para sí un objeto de estudio que no puede ser abordado etnográficamente si permanece centrado en una sola localidad intensamente investigada. (Marcus, 2001, p. 111)

A su vez, no fue suficiente para comprender lo que se nos aparecía como necesidad de ser nombrado con autores propios de la disciplina o de la didáctica de la lengua y la literatura, sino que hubimos de echar mano de autores que se refieren al discurso social en toda su complejidad. Porque

en última instancia, esto mismo demuestra la densidad de sentidos sociales que se tramitan cotidianamente en el trabajo docente.

### **Bibliografía**

- Alvarado, M. (2001). Enfoques en la enseñanza de la escritura. En Maite Alvarado (Coord.) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Ediciones Manantial, pp. 13-51.
- Cuesta, C. (2011). *Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. [Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio institucional de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Pomares-Corredor.
- de Alba, A. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. ([1985] 2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E. (1996). ¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política? *Antología del pensamiento crítico argentino contemporáneo*, 85, pp. 69-86.
- (2000). Posiciones del sujeto y antagonismo: la plenitud imposible. En: Ardit, B. (2000) *El reverso de la diferencia. Identidad y política*. Nueva Sociedad, pp. 153-168.
- (2002). *Misticismo, retórica y política*. Fondo de Cultura Económica.
- (2004). *Discurso. Topos & tropos*, 1(1), pp. 1-7. Recuperado de <http://institutocienciashumanas.com/wp-content/uploads/2020/03/Laclau.-discurso.pdf> [Última consulta 20/08/2020].
- (2005). *La razón populista*. Fondo de Cultura Económica.
- (2014). *Los fundamentos retóricos de la sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Marcus, G. E. (2008). El o los fines de la etnografía: del desorden de lo experimental al desorden de lo barroco. *Revista de Antropología Social*, 17, pp. 27-47. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/838/83813159002.pdf> [Última consulta: 22/02/2020].
- (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, (22), pp. 111-127. Recuperado de <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/388/387> [Última consulta. 26/02/2020].

- Oviedo, M. I. (2021). Lengua y literatura en la historia de la formación docente para la educación primaria argentina. *Itinerarios Educativos*, (15), 2.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Bombini, G. (1998). *Historia y problemas de la enseñanza de la literatura en el nivel secundario. Argentina 1884-1960. Vol. I y II*. [Tesis de doctorado. Universidad Nacional de Buenos Aires]. Repositorio institucional. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Sardi, V. (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura: continuidades y rupturas* (Vol. 4). Libros del Zorzal.