



**“¿CÓMO LO PUEDO DECIR SIN IRME DE TEMA?” COMPLEJIDAD DE LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN LECTURA Y ESCRITURA DESDE LAS VOCES DE LOS FORMADORES.**

AUTOR: MARÍA INÉS OVIEDO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (UNIPE)

[mariaines.oviedo@unipe.edu.ar](mailto:mariaines.oviedo@unipe.edu.ar)

PALABRAS CLAVE: ESCRITURA-FORMACIÓN DOCENTE-LECTURA-PRIMARIA

### **Introducción**

En esta ponencia buscamos dar cuenta del recorrido metodológico realizado en la elaboración de una tesis doctoral que tiene como tema la incidencia de las políticas curriculares en la formación docente para la educación primaria de la provincia de Buenos Aires. La tesis se enmarca dentro de la didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica que busca comprender los procesos educativos a partir del cotidiano escolar y de las voces de los actores. En el distrito de referencia 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 (2019) denomina *reconfiguración disciplinar*; esto es que encontramos distintas denominaciones y postulaciones de objetos tales como didáctica de la escritura, didáctica de la reflexión sobre el lenguaje, didáctica de la oralidad, de las prácticas del lenguaje, entre otros. Apoyándonos en la etnografía educativa (particularmente en 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 formadores 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 que se construyen en el proceso de enseñar entre estas reconfiguraciones disciplinares y la cultura escolar.

### **Aspectos teórico-metodológicos**

Para abordar nuestro objeto de estudio realizamos una articulación metodológica que considera las entrevistas en profundidad, las estancias en distintos ISFD, trabajo de archivo y el 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 y tienen metodológicamente la misma relevancia que aquellas narraciones obtenidas en entrevistas clásicas. Entendemos junto con Rockwell (1980, p. 22) que los formadores son sujetos sociales que en su enseñar cotidiano participan en procesos tales “como los de producción y reproducción, de intercambio y negociación, de generación, de destrucción y de lucha” que pueden describirse en casos que den cuenta de ciertas relaciones entre lo micro y lo macro: lo macro en este recorte que realizamos se refiere a las políticas educativas, pero en una articulación entre estas y los espacios localizados e historias mínimas en las que ellas se encarnan. Por ello, adherimos al enfoque etnográfico multilocal o multisituado (Cuesta, 2019; Restrepo, 2015; Marcus, 2001, 2008), pertinente para nuestro objeto de estudio en tanto lo que relevamos en el trabajo de campo refiere a distintos sujetos sociales del currículum, ubicados en espacios diversos del sistema educativo, pero con incidencia en los sentidos que se tramitan en los locales de trabajo de los formadores entrevistados: así historia de la formación docente, documentos curriculares, de política educativa, otros documentos diversos obtenidos en el trabajo de campo, voces de especialistas, docentes, directivos y estudiantes forman un entramado de sentidos convergentes multisituados que se vinculan con las políticas educativas de las últimas décadas establecidas en relación con orientaciones de organismos internacionales, es decir, en un sistema mundo en términos de Marcus (2001, 2008).

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

Tomamos el aporte de la antropología interpretativa (Clifford, [1983] 1995, p. 61) que nos permite comprender que estos decires y acciones de los docentes involucrados se inscriben dentro del ensamblado de textos contradictorios que conforman la cultura. En esta observación participante u observación por medio de la participación, consideramos que nuestro rol como investigadores se va definiendo “por la situación y la perspectiva de los estudiados” (Hermitte,s/d, p. 7) de manera que las primeras entrevistas y observaciones se vieron inmersas en una tensión propia del lugar que se asigna a los inspectores o directores en los establecimientos escolares, es decir, el de sustentar una mirada evaluativa: desde la perspectiva de los entrevistados quien observa es aquel con poder para juzgar y sancionar. Con el transcurrir de los días o semanas (según el caso), el rol que se nos asignó fue mutando de una colaboradora con diversos roles, según el momento: compartimos clases con ellos, realizamos clases especiales a pedido de mis entrevistados, llevamos adelante un intercambio con alumnos en el que evalúan su trayectoria en la carrera a la manera de focus group o grupos de conversación, al mismo tiempo que como investigadores nos permitieron que fotocopiemos apuntes, carpetas, bibliografía, compartamos recreos y discusiones. Es en este punto en el que se vuelven necesarias las técnicas de registro para transformar esos acontecimientos en experiencias y análisis.

Los criterios de significatividad y relevancia responden al grado de apertura de la mirada del investigador en esa etapa de su trabajo de campo. Por eso, el registro es una valiosa ayuda 1) para almacenar y preservar información, 2) para visualizar el proceso por el cual el

investigador va abriendo su mirada, aprehendiendo el campo y aprehendiéndose a sí mismo, y 3) para visualizar el proceso de producción de conocimientos que resulta de la relación entre el campo y la teoría del investigador. Por eso el investigador necesita registrar no sólo lo que ocurre “ahí afuera”, sino también todo lo que pueda echar luz sobre las razones que lo llevan a registrar algunas cuestiones y a no reparar en otras. Su registro, entonces, es la materialización de su propia perspectiva de conocimiento sobre una realidad determinada y, por eso, es el comienzo de la fase analítica de la investigación toda (Guber, 2016, p. 7).

Si bien “el investigador es la herramienta principal de todo el proceso de estudio” (Milstein, 2016, p.5), existe una serie de ellas que ayudan a almacenar información, registrar el proceso de comprensión de sí mismo y del campo, articular la inscripción, la transcripción y la descripción. Respecto de dichas herramientas, elegimos el registro escrito, grabaciones de audio, relevamiento de documentos y el diario de campo. Respecto de este último, tiene características particulares en nuestra investigación: se trata tanto de notas escritas en procesadores de texto y archivadas para no perderlas, como notas de voz que tomamos con el celular al final de algunas jornadas, y que por ello adquieren las características de notas sueltas, apuntes breves de ideas más que el típico diario de campo del etnógrafo que permanece un extenso tiempo en un solo lugar (Restrepo, 2015). Esta característica que asumen nuestras notas de campo se vinculan también con el carácter multisituado de nuestra indagación.

### **Convergencia de sentidos en las voces de los actores sobre la formación docente en lectura y escritura**

Los formadores entrevistados oscilan entre los 30 y 60 años de edad; en su mayoría ingresaron al sistema durante el cambio curricular para educación superior al que nos referimos en este trabajo o escasos años antes; dos de las docentes poseen mayor trayectoria, se encuentran jubiladas, pero tienen alguna cátedra a cargo en el ISFD; tres formadores, además, son o han sido docentes de educación primaria. En concordancia con la característica general del sistema educativo, en su mayoría son mujeres, sólo dos docentes entrevistados son varones.

El protocolo de entrevista no orientaba sentidos, sino que buscaba indagar las experiencias de los docentes en torno a su trabajo de formar profesores de educación primaria respecto de la didáctica específica, particularmente, buscaba comprender cómo significaban esas

experiencias: así, ingreso, inicios, formación, reformas y decisiones en torno a sus trabajos constituían los ejes centrales que nos permitían escuchar todo lo que deseaban decirnos sobre aquello que conocían de los ISFD y que nosotros ignorábamos. Salvo en los casos de Diana y Miriam, quienes contestaron la una por escrito y la otra por audios de whatsapp al protocolo abreviado, los dieciséis formadores restantes fueron comentando estos aspectos sin seguir el orden de las preguntas a lo largo de las entrevistas que duraron, según cada caso, entre quince minutos hora y varias semanas. En los casos de Diana, Lorena Región Educativa 13 (en adelante, RE), Fátima, Adriana (RE 15) y Fabián (RE 7) sostuvimos entrevistas clásicas y de aquellas otras que se establecen por compartir el cotidiano del campo, de allí que consideremos que se trata de entrevistas de varias semanas de duración. El caso de Fabián, además, posee la particularidad de que la entrevista de poco más dos horas de duración en su domicilio se realizó un año antes de llevar adelante una estancia de campo en su ISFD. La entrevista más breve la sostuvimos con Julia (RE 22) en una situación profesional bien particular: participamos como panelistas en un evento académico en el que presentamos algunas de los problemas que abordamos en la tesis, en el que hubo un intenso intercambio entre los participantes de la mesa y los asistentes. Luego de terminado ese espacio del evento nos sentamos con ella a conversar con mayor profundidad acerca de su recorrido por la formación docente. Incorporamos también en los materiales de análisis una breve nota de campo efectuada en la RE 25; allí realizamos la entrevista a Sergio en su domicilio y posteriormente, participamos de una clase en el ISFD el mismo día.

Sin embargo, lo que resulta relevante para comprender cómo significan los formadores las prácticas de enseñanza en la didáctica de la lengua y la literatura y sus configuraciones actuales para la formación docente de maestros y maestras, es la presencia de una serie de preocupaciones y sentidos que vuelven una y otra vez en sus voces. Y aunque pertenezcan a once regiones diferentes, que sus trabajos se localicen en dieciséis ISFD y que el lapso temporal en el que ubican su trabajo esté abarcado entre 1989-2019, por lo que más allá de las tensiones propias de decidir qué datos resultan pertinentes, las recurrencias halladas hablan de un estado en la formación docente que entendemos como relevantes para comprender las formas que asume la didáctica específica en el nivel superior no universitario en la provincia de Buenos Aires.

Al iniciar la investigación teníamos en claro que situarse en la formación docente de educación primaria desde la didáctica de la lengua y la literatura implicaba un posicionamiento teórico determinado: considerar que la disciplina escolar en cuanto producto

genuino del sistema educativo seguía vigente, más allá de que las reconfiguraciones actuales estudiadas por Cuesta (2011, 2019) pretendieran su definitivo borramiento. Esta presunción fue tensionada en varias oportunidades durante las entrevistas, pero al mismo tiempo esas tensiones nos permitieron entender que aquello que aparecía como disruptivo en los discursos de los informantes podía alojarse en las definiciones De Alba (2012) por las cuales argumenta que el currículum es un dispositivo de poder/saber, con la particularidad de que, según recortamos para nuestro objeto de estudio, no se trataría de todo el diseño curricular de educación superior para la formación docente de educación primaria, sino una parte de ese regulador del trabajo docente, el referido a la formación en Prácticas del lenguaje (en adelante, PDL), en red con otros elementos. Entonces, en esta tesis consideramos que prácticas del lenguaje en tanto dispositivo de poder/saber no refiere a un documento curricular sino que refiere a la red que sustenta ese poder/saber y que se encuentra distribuido entre distintos elementos presentes en el sistema educativo y más allá de él.

El trabajo docente conceptualizado como aquellas prácticas sociales reguladas por el mercado de trabajo en el que se cruzan distintos tipos de lógicas, a saber, organización curricular, organización laboral y organización escolar<sup>1</sup> nos permitió observar en los decires de los formadores la existencia de una red a la manera de dispositivo de poder/saber (de Alba, 2012) que, por una parte recorta el DCFDP y lo excede al convocar experiencias más allá del trabajo de enseñar en el nivel superior. Es decir, los formadores entienden su trabajo en la didáctica específica más allá de los cortes por nivel del sistema (organización escolar), más allá de las regulaciones de acceso y permanencia en cada puesto (organización laboral) y descubren en sus decires que PDL dentro de la organización curricular es un elemento que se escinde de cada documento en particular (para inicial, primaria, secundaria, superior) para vincularse a los otros y conformar así una lógica currículo-disciplinar específica que permea su trabajo y lo tensiona. Al referirse a sus trabajos como formadores de profesores de educación primaria desde la didáctica de la lengua y la literatura y sus reconfiguraciones actuales en los ISFD de la provincia de Buenos Aires, en sus palabras irrumpían recuerdos, anécdotas, interrogantes y formas de explicarse en las que se escenificaban otros espacios laborales. Así daban cuenta de

---

<sup>1</sup> Esta forma de entender las distintas lógicas regulatorias no se encuentra plasmada en textos escritos y publicados dentro del mundo académico, sino que circula en documentos internos, en conferencias y formaciones específicas dentro de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). Pude entender el sentido que le otorgan los docentes agremiados a estas categorías a partir de compartir la coordinación de la Diplomatura en Sistematización y Análisis del Trabajo Docente, trayecto formativo llevado adelante por el Instituto Marina Vilte de CTERA y la Universidad Pedagógica. Una aproximación a estos conceptos fue presentado por Duhalde, Mombello, Ortega y Oviedo en las II Jornadas de la Red Estrado en 2014.

que el trabajo docente posee un núcleo fuerte que le da sentido en los saberes disciplinares que los docentes entienden deben vehiculizar, es decir, los de cada disciplina escolar, más allá de las regulaciones laborales y del sistema educativo.

**a. El dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje en las voces de los formadores:**

Conversando con Ana, de la RE 4, sobre los saberes disciplinares que se deberían poner en juego en la formación docente para la educación primaria dice:

Por ejemplo, en el diseño de nivel inicial. Menciona los géneros, menciona los géneros como listado, es decir, no hay un aporte específico para ese nivel sobre cómo trabajar cada género.

En la entrevista con Florencia, también de RE 4, debimos permanecer muy atentas y repreguntar continuamente a qué espacio laboral se refería, ya que narraba situaciones que iban desde la formación docente para primaria hacia su trabajo como capacitadora de los Equipos Técnicos Regionales (ETR). En un momento en el que le estábamos explicando cómo había surgido nuestro tema de investigación, es decir, nuestro interés por conocer el trabajo del formador de profesores de educación primaria, dice:

Florencia: También es extraño lo que vos decís. *¿Cómo lo puedo decir sin irme de tema?* Pero puntualmente con respecto a la carencia en algún aspecto de la formación. A mi me sorprende porque en mi experiencia el maestro tiende a negar cualquier tipo de carencia. Recién, la otra vez, un pibe, el único maestro que tenía, barba larga así, en un momento dije: "¿Se entiende?" era el penúltimo encuentro, después venía el cierre, tenían que hacer la evaluación.

Marinés: ¿Eso es en capacitación?

Florencia: Estoy hablando de capacitación.

(Y más adelante):

Florencia: Nosotros íbamos con unas producciones de los pibes que habían escrito una recomendación en un jardín. Me decían: "De ninguna manera eso puede estar escrito por un chico de jardín"; "Esto corresponde, esto va a tal edad". Yo un poco rescataba que los que tienen la práctica son ellos. Eso como para correrme. A lo que voy es a cómo reaccionan ellos. Es como que todo tiene que estar encasillado en tal cosa. "¿Pero vos que sugerís, que primero se haga esto, después lo otro, después lo otro?"

Marinés: Están pidiendo que les des la receta. ¿Eso vos lo decís en capacitación o en la universidad?

Florencia: Todo en capacitación...

La complejidad de la relación de la didáctica específica entre niveles educativos incomoda a Florencia pero no le impide enunciarla por más que se le presente como un "irse de tema". En otro momento, va hilando cuestiones referidas a la formación docente para la educación primaria y trae un recuerdo de su experiencia como docente de nivel secundario:

Florencia: Claro, que no sabes, no tenés otra referencia de cómo aprenden otros chicos en otro lado. Estos estaban en primero, fijáte, casi como justo los que te voy a contar ahora que sería 7º, bah, 1º. 2º y 3º también tenía. Pero el pibe, yo copiaba en el pizarrón y me decía: “No escriba con esa letra porque él no puede copiar”, porque yo estaba usando manuscrita y él sabe escribir en imprenta (...) Esas son preguntas que te hacen los docentes: “Entonces a usted le parece ¿Cuándo cambiamos de imprenta mayúscula?” Ahh (con gesto de sorpresa). Pero yo me di cuenta, por eso te digo, cuando el pibe me dice que no escriba en esa letra que no sabe copiar en esa letra, yo me cagué de la risa, seguí copiando. ¿De qué me estaba hablando?

Florencia explica, entonces, su trabajo de enseñar la didáctica específica a través de conflictos en distintos niveles de enseñanza. No es posible realizar un corte como el que establece el sistema y pensar problemas específicos del nivel superior no universitario porque el trabajo tiene que ver con el objeto que se enseña y con los conflictos que se localizan en varios niveles de enseñanza: secundario, formación docente inicial y continua.

Regina, de RE 9, al hablar de las condiciones de trabajo de un espacio curricular del profesorado de educación primaria, señala que esa problemática también atañe al profesorado de educación inicial:

Regina: No es un taller de ninguna manera. No pueden leer 70 alumnos. No pueden leer. No podés ver la escritura de 70. Es imposible. Y en inicial empiezan 70 y terminan 70 y pasan a segundo 70. En inicial es tremendo el desborde.

Viviana de RE7, comenta cuando preguntamos sobre cómo encara la enseñanza en la formación de educación primaria:

En el primer año que yo tengo en educación especial, con la profesora de práctica, metodología, no sé cómo se llama la materia, en mi época Planeamiento, la que ahora tienen, no trabajan el diseño curricular en primer año. Paradójicamente porque resulta que en primer año las chicas de especial tienen una carga horaria de terror porque fijáte nada más que ellas tienen el taller de lectura, escritura y oralidad pero a su vez también tienen la didáctica y también tienen el taller de pensamiento lógico de no sé cuánto y también tienen la didáctica de matemática, me podés decir cómo es que no trabajan el diseño curricular con esa profesora si tienen la didáctica. No lo trabajan. ¿Entonces yo que hice? Sobre la marcha porque esto también tiene que ver con mi rol docente, yo hablé con la que es secretaria del profesorado a quien le hago la suplencia (...)

Entonces ella me dice “No, porque no se hace hincapié, en primer año de especial en alfabetización”. Bueno, está bien, sí, sí, claro. ¿Qué hago por el amor de Dios? [escenifica su desesperación en ese momento]. Entonces, me recomendó un libro que se llama “Con ton y con son”, de Elena Stapich (...) No sé, compré algún libro de alfabetización, estuve chusmeando un poco y le dije a las alumnas que íbamos a trabajar alfabetización y educación inicial, que sacaran las fotocopias del diseño curricular y didácticas de la práctica del lenguaje. En la educación inicial, también lo vi, que es lo mismo que el diseño curricular de primaria, de secundaria y de nivel superior. Finalmente a los alumnos les digo eso. Esto es igual.

Viviana, entonces, nos señalaba con mucha claridad aquello que no habíamos considerado en el proyecto inicial de tesis: que la didáctica específica, reconfigurada en didáctica de las

prácticas del lenguaje, no podía comprenderse estudiando solamente el profesorado de educación primaria, sino que formaba sistema con otros profesorados y con otros niveles, a manera de dispositivo de saber/poder prácticas del lenguaje como pudimos definirlo después a partir del trabajo de de Alba (2012).

Fátima, de la RE 15, es también docente de primaria y secundaria; al comentar sobre lo difícil que es para un docente ser observado, señala que en su caso eso no es así y relata:

Fátima: Y volviendo a esto, depende de uno si es abierto o cerrado. Yo siento que siempre todo es positivo y enriquecedor. Adriana me dijo que vos ibas a venir, y yo tipo qué bueno. Es una experiencia distinta, y no siento que vengas a observarme a mí.

Marinés: Por tu biografía personal también, pero no tiene que ver con la persona...

Fátima: No, nada que ver y aparte es interesante. Es interesante que venga otro y mire desde afuera a ver si lo que uno ve comentado previamente el otro lo percibe o no porque a lo mejor es una sensación personal.

Marinés: Por eso te preguntaba porque me llamó la atención. A ver... qué es...

Fátima: Bicentenario propuso esto, trabajar con material que venía del diseño, venían todos los cuentos, todo el material literario más las secuencias para aplicar. La propuesta no era que sí o sí había que aplicarlas sino por ahí tenerlas en cuenta, y que es productivo para el chico trabajar con el material personal, porque el libro le quedaba al alumno (...) Yo fui a capacitar al campo, a una escuela a 50 kilómetros de acá, que es la nada misma. Porque hay un montón de conflictos sociales, un alto porcentaje de alcoholismo, de casamientos entre familia, de violencia. Una nena de primero con los mocos colgando porque no me olvido más, viene con el librito que le había dado la docente, que no quería aplicar la secuencia entonces yo tenía que ir a dar la clase. Yo tenía que capacitarla y yo iba a dar clase...

De esta manera, Fátima nos va señalando que más allá de los niveles educativos y de la formación continua establecida como parte del mismo sistema educativo (ETR), existían otras agencias y otras formas de capacitación que debía considerar al querer comprender la formación docente en la didáctica específica, en este caso, el Programa Escuelas del Bicentenario. Prácticas del lenguaje, entonces, es un dispositivo de formación que posee elementos que se ubican más allá del sistema educativo y que buscan incidir en él.

Así, los profesores van señalando que no es posible realizar un recorte claro en la formación docente para la educación primaria en la didáctica específica, porque existe una serie de cuestiones que hacen a su trabajo ya sea en el profesorado de inicial, de especial, de primaria, de secundario o capacitación y que podrían resumirse en una formulación que propongo: prácticas del lenguaje como dispositivo de formación, y, en términos de de Alba, prácticas del lenguaje como dispositivo de poder/saber.

En este dispositivo encontramos un poder/saber distribuido en distintos espacios laborales que van formando un continuum de significados, propuestas, enunciados que buscan permear todo

el sistema educativo, desde la educación inicial, primaria, secundaria, formación docente, capacitación estatal y proyectos financiados también por fondos privados, como el caso de Escuelas del Bicentenario, todo esto en clara alianza con el mercado editorial, particularmente, el de literatura infantil o para niños. Por eso, para hablar de la formación docente, siempre fue necesario con nuestras entrevistadas “irse de tema”.

### **b. Tensiones entre el dispositivo y la disciplina escolar:**

Queremos mostrar en este apartado, a manera de ejemplo, cómo es que asumiendo una clara posición docente, los formadores resuelven las tensiones entre lo que el dispositivo sostiene como verdad y lo que ellos comprenden como necesario en la formación de futuros maestros atendiendo a lo que la cultura escolar demanda y que se encuentra en los núcleos centrales de la disciplina escolar lengua y literatura.

El dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje se encuentra presente de manera clara en cuatro espacios curriculares de la formación para la educación primaria: Taller de Lectura, escritura y oralidad, Didáctica de las prácticas del lenguaje I y II y Ateneo de las prácticas del lenguaje. Entonces, esas tensiones van siendo descubiertas paulatinamente por los formadores en la medida en que van desarrollando sus prácticas de enseñanza y junto con las decisiones que toman en pos de resolverlas pasan a conformar los saberes docentes, de orden experiencial. Comentaremos brevemente el desarrollo curricular que realizan los docentes de primer año, es decir, quienes se encuentran a cargo del taller, espacio que se presenta como propedéutico en el cual se deben “articular tanto los contenidos como los materiales de lectura con todas las materias del Primer Año de la carrera” por lo que “el estudiante deberá avanzar en el proceso de producción de sentido que implica la lectura de cualquier texto escrito como así también reflexionar sobre las propias prácticas de escritura, con el propósito de lograr un afianzamiento como escritor autónomo” (Diseño Curricular Formación Docente, 2007, p. 50).

La/os ingresantes a los profesorados de los ISDF presentan una gran variedad de trayectorias educativas: se encuentran aquella/os alumnos recientemente egresada/os del secundario y que pertenecen tanto a escuelas estatales, como privadas, secundarios comunes o programas como COA o FinEs<sup>2</sup> y, por otro, aquellos alumnos que retoman los estudios luego de muchos años de haber terminado el secundario o bien que han realizado otras carreras y, por razones de diversa índole (distancia, condición socioeconómica, familiar, dificultades académicas, etc.) han desistido, por ello eligen el magisterio como segunda opción. Asimismo, pertenecen a

---

<sup>2</sup> Parte de la crisis social promovida por las políticas neoliberales de los '90 pudo visibilizarse en la cantidad de jóvenes y adultos que no habían logrado concluir la educación secundaria. Frente a esto, se implementó el Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela que articuló un plan provincial existente y uno nacional. Uno de ellos se denominó Centro de Orientación y Apoyo que tuvo un primer momento de implementación entre los años 2003-2007 en la provincia de Buenos Aires; consistía en la asignación de un tutor docente en las materias que un grupo adeudaba. Posteriormente, el gobierno nacional implementó un plan similar, el FinEs (Finalización de Estudios primarios y secundarios para jóvenes y adultos), de manera que ambos planes se integran en la provincia a manera de transición, ya que actualmente solo existe el Plan FinEs. Recuperado de <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/planfinalizaciondeestudios/default.cfm> [Última consulta: 07/08/2022].

algunos a ámbitos rurales y otros a zonas urbanas. Frente a esta diversidad, los formadores se encuentran con la necesidad de poner en juego distintas estrategias didácticas y de selección de contenidos que les permitan avanzar satisfactoriamente en lo que el taller les solicita: “articular tanto los contenidos como los materiales de lectura con todas las materias del primer año de la carrera” y al mismo tiempo “reflexionar sobre las propias prácticas de escritura”. Este doble objetivo en un espacio curricular previsto como taller presenta la primera de las tensiones que los formadores deben resolver, decidiendo cada vez qué aspecto priorizarán.

Miriam, formadora de la Región Educativa 1, comienza señalándonos la incomodidad respecto de los objetivos del taller:

De hecho, si uno lee los diseños curriculares no son claros los contenidos, entonces los contenidos tienen que ser definidos por el docente, y eso hace que justamente cada año sea un motivo para repensar el proyecto, el programa. Siento que no siempre resulta del todo... y siempre resulta un escollo, porque no sé si es una materia que sirva para otras materias o es una materia en sí misma que se plantea pensar, repensar qué es la lectura, escritura y oralidad. Entonces siempre es como que estoy con esos dos ejes de trabajo, en ese vaivén entre tratar de definir a qué contenido darle más prioridad...

Sergio de Región Educativa 25, por su parte, al preguntarle cómo organiza ese espacio curricular, señala:

Sí, también hay como una contradicción en el planteo, una contradicción teórica. Un taller para dar un paneo general no tiene sentido, se contradice a sí mismo.

Ambos docentes con varios años de experiencia en ese espacio curricular siguen sosteniendo, más allá de que se hayan afirmado en ciertos saberes docentes, una incomodidad frente a las decisiones que tienen que tomar y los reclamos que por ese doble objetivo soportan de la institución, como señala Magdalena, formadora de la Región Educativa 19:

Después tenés la demanda de los profesores de segundo año que te dicen “estos chicos no saben escribir una argumentación”. Vuelvo a decirte esta concepción que tienen ciertos docentes que se divorcian de lo que sostienen en su discurso entre colegas y lo que ocurre en el aula, porque deben hacerse cargo y pensar que es una construcción entre todos.

Cada año, con esos dos objetivos, las y los formadores deciden qué camino seguir, a qué aspecto le darán prioridad considerando el diagnóstico que realicen de cuáles son las necesidades que su grupo tiene. Pero esta decisión no es comprendida del todo por los demás docentes que desconocen los avatares de la disciplina escolar y sus reconfiguraciones. Esta tensión se encuentra relacionada estrechamente con algo que a la/os docentes les cuesta enunciar con claridad y que, creemos, se vincula con las restricciones discursivas que opera el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje y que se manifiesta en la dificultad para nominar -en términos de disciplina escolar- los grados de apropiación de la lengua legítima, escrita en los términos que se cree la escuela debe garantizar. La/os estudiantes que reciben los formadores en primer año distan mucho del imaginario de estudios superiores en cuanto a

los “saberes básicos”<sup>3</sup> de lectura y escritura que se presuponen deben manejar con soltura en esa etapa. Esto reviste para los formadores una situación de tensión extrema, porque consideran, además, que estos estudiantes se desempeñarán como docentes en la educación primaria y, por ello, cuáles sean sus saberes incidirán directamente sobre los niños.

La/os docentes entrevistados plantean un dilema complejo al que se enfrentan, tensión que llega a constituirse para ellos en dilema ético y que, creemos, constituye uno de los nudos más problemáticos de la formación docente respecto del dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje que se vuelve extremadamente dificultoso de enunciar, lo que parece indicar que se trataría de un tema tabú, esto es, el poder señalar que las escuelas primarias y secundarias no estarían garantizando la apropiación de los “saberes básicos” para las que fueron creadas. No estarían garantizando, en suma, leer y escribir en una lengua oficial, normativa, legítima, escolar. Y esta dificultad para enunciar ese problema, entendemos, que se vincula con la hegemonía discursiva propia del dispositivo de saber/poder prácticas del lenguaje que conceptualiza a la lectura y a la escritura como resultante de un proceso que se daría en forma evolutiva, respetando paso a paso los conflictos cognitivos que conlleva el conocimiento del sistema de la lengua y que es parte nodal del régimen de verdad. Señalar, entonces, que adulta/os que han egresado de las escuelas primaria y secundaria no logran “escribir convencionalmente”, es decir, según las reglas gramaticales, normativas y estilísticas del español rioplatense conlleva el riesgo de estar fuera del dispositivo y de su régimen de verdad:

Una de las cuestiones más difíciles a las que tuve que enfrentarme fue justamente encontrarme con adultos y adultas con distintas cuestiones y problemáticas para pensar en torno a su lectura y escritura, que bueno, algunas podrían abordarse pensando en estas esferas de uso propias de la formación académica, pero otras me parecía que ya tenían como nudos o arrastres más problemáticos (...) como problemáticas en torno a la escritura escolar, que eran dificultosas de trabajar en un año, pero también porque hacían que me tuviera que ir del programa establecido o de repente puntualizar y enfocarme demasiado en algunos estudiantes para intentar solventar estas diferencias que veía, que me hacían encontrar con escrituras muy, muy diversas en ellas y ellos (...) Yo creo que ahí es donde más me encuentro con cuestiones de problemáticas de la escritura que son más difíciles de trabajar, y que ahí supongo que más allá de que doy muchas instancias de recuperación y de recuperatorio, quienes no entregan esos recuperatorios... es un requisito, no aprueban la materia. Pero incluso quienes haciendo ese esfuerzo... bueno, siento que necesitan un poco más de trabajo porque además van a ser docentes y... bueno, si bien trato de dar todas las instancias posibles y de trabajar muchas de esas cuestiones de escritura, me encuentro con algunas recurrencias en torno a escrituras que de repente son muy difíciles de trabajar en un año, ¿No? Me refiero a... qué sé yo, escritos que presentan muchas irregularidades en torno no solo a la normativa, si no a ciertas estructuras argumentativas o formas de la cohesión y la coherencia en el texto. La palabra no es “insalvable”, sino que necesitan un trabajo más escolar, ¿No? Y ahí en un año es más difícil lograr eso, yo no sé si a veces las condiciones se dan para pasar al año siguiente (...) Es un problema para mí, es algo que me planteo todos los años y todos los años me significa un problema que me genera mucha angustia...(Miriam, Región Educativa 1).

---

<sup>3</sup> Varios de los docentes entrevistados emplean esta categoría nativa para señalar los núcleos propios de la disciplina escolar lengua y literatura (Oviedo, 2021) como viene siendo configurada socialmente en nuestro sistema educativo hasta la última reforma educativa provincial, momento en que se reconfigura en prácticas del lenguaje.

Esas escrituras disruptivas, no convencionales que Miriam no puede ignorar como formadora son las que le producen, además de un malestar docente, mayor carga laboral (“muchas instancias de recuperación y de recuperatorio”) y una tensión particular al tener que destinar mayor tiempo a esos alumnos e “irse del programa establecido”. Miriam no culpabiliza a los alumnos, ni al nivel anterior, se hace cargo, pero ese espacio curricular no tiene como fin enseñar las convenciones básicas de la lengua escrita. Por otra parte, ella señala que el tipo de trabajo que requieren las escrituras de algunos estudiantes excede al tipo de estilística propia de la escritura académica que sí puede vincularse estrechamente con los objetivos del taller, “requieren un trabajo más escolar”, es decir, de la enseñanza de la disciplina escolar en los niveles primario y secundario. El dilema ético que parece presentársele a Miriam se vincula con la imposibilidad de aprobar a quienes no alcanzan a elaborar escritos que se ajusten a parámetros de aceptabilidad propia de escrituras convencionales y, al mismo tiempo, el escaso efecto que tiene su enseñanza debido a las condiciones propias del espacio curricular a cargo. Esto que le produce angustia es la responsabilidad que recae sobre sí de negar la continuidad en el nivel superior a quien ostenta un título que lo avalaría, pero que no tiene el dominio de los saberes necesarios para hacerlo y, al mismo tiempo, no poder ofrecer más recursos que los que ha ofrecido. Señala Ezpeleta (2004, p.421) que la trama institucional se encuentra constituida por diversos procesos, procedimientos y regulaciones cuyas relaciones-a las que denomina *engarces*- no son fácilmente reconocibles en la cotidianeidad, pero que muestran su fuerza y su sentido en momentos de reformas. En ese sentido, la categoría de la autora nos permite reconocer cómo estos dilemas, tensiones, hallazgos de “engarces” en el sistema educativo, en este caso, entre el nivel medio y superior, son experimentados por los formadores prácticamente en soledad, ya que como dijimos, el régimen de verdad tiene sus temas tabú, y este parece ser uno de ellos, de allí los rodeos discursivos para abordar el problema “más difícil al que tuvo que enfrentarse”.

Frente a esta misma problemática, otros formadores imaginan distintas alternativas que permitan descomprimir las tensiones del taller. Regina, de Región Educativa 9, cuando le preguntamos qué cuestiones consideraba que habría que modificar en la formación docente refiere:

Y otra cuestión que no sé si se puede modificar o no, tendría que ser también ver cómo ese alumno podría haber solucionado ciertas cuestiones de la lengua en el secundario. Porque ingresan con muchísima dificultad. Hay talleres de lectura y escritura en todas las universidades. ¿Por qué los hay? Los hay porque evidentemente la realidad demanda.

Apela a su experiencia como docente de ingresos universitarios para señalar que es un tema recurrente “ciertas cuestiones de la lengua” todavía no resueltas en los inicios de la educación superior, pero que deberían afrontarse en otro nivel educativo: el secundario. Respecto del mismo tema, Adriana de Región Educativa 15, señala:

Digo, con respecto al instituto otra de las cosas que me parece es que no puede haber de ninguna manera un taller en primer año cuando no hubo antes, no sé, un comienzo nivelatorio

porque la sensación es que yo tengo que estar con algunas personas pensando en la acentuación. Y con otros me siento avergonzada de estar dando la acentuación porque debería estar dando el informe, pero no puedo dar el informe porque hay gente que no tiene nada.

Entonces, el engarce (Ezpeleta, 2004) que se hace visible en los ingresos, ya sea universitarios como señala Regina o de la educación superior no universitaria como indican los otros formadores, serían las lógicas de aprobación de los espacios de las escuelas primaria y secundaria destinados a la apropiación de la escritura convencional. Lógicas que serían disruptivas respecto de los temas que se prevén pueden y deben desarrollarse en taller, es decir, “articular todos los textos de todos los espacios de primer año y ser reflexivo de las propias prácticas de escritura”. Habría “saberes básicos” de la lengua escrita y que no se vinculan solamente con los saberes propios de la lengua escrita académica, que no alcanzan a dominarse en los otros niveles del sistema educativo y que hacen crisis en el taller provocando una desestabilización del trabajo docente.

Es en este punto en el que consideramos que los formadores se posicionan como desarrolladores del currículum en términos de de Alba (1995), en tanto deben retraducir lo que el Diseño Curricular para la Formación Docente (2008) dispone para este espacio curricular. Esta re-traducción se realiza con el fin de resolver las tensiones entre el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje y sus convicciones acerca de qué tiene que dominar ese estudiante ingresante como conocimiento de la lengua escrita escolar para poder continuar exitosamente su trayectoria en la carrera y ser, después, un/a buen maestro/a. Más allá de que esos saberes que consideran relevantes no se encuentren en la letra ni en el espíritu de la norma. Se trata de una re-traducción que se realiza a partir de sus propias trayectorias formativas por el sistema educativo y que tiende puentes con la cultura escolar y su producto más genuino, la disciplina escolar. De manera que los formadores intentan resolver las tensiones imprimiéndole otros sentidos a esas regulaciones de contenidos y de orientaciones metodológicas en cuanto estiman que las que se encuentran reguladas no son pertinentes para esos grupos de estudiantes diversos a los que se enfrentan año tras año. A partir de estas reorientaciones de contenido y de orden metodológico van afirmándose en saberes docentes, es decir, aquellos saberes de carácter experiencial (Tardif, 2009) que *refunden* los saberes pedagógicos con el cotidiano escolar. Como se trata de saberes docentes de carácter experiencial, también son diversos, aunque podemos encontrar algunas recurrencias, ya que los profesores se van enfrentando a situaciones problemáticas que se repiten en distintos grupos de estudiantes, aunque estos se localicen en profesorados con larga tradición y prestigio, como los normales o en otros de más reciente creación, o se trate de alumnos pertenecientes a zonas urbanas o zonas rurales. El hallazgo de ciertas recurrencias en los problemas que enuncian los docentes da cuenta de cierto estado del sistema educativo en las últimas décadas respecto de la disciplina escolar y los saberes propios de la lengua escrita que resultan esperables al alcanzar el nivel superior de enseñanza y que los formadores sitúan como vacancia.

De esta manera, Miriam nos comentará que decidió en los últimos años trabajar con los estudiantes “temas de lengua” porque “saberes que no iban a tener a lo largo de su carrera,

pero además eran saberes que les iban a ser necesarios para atravesarla”. Sergio, por su parte, dirá que “este año da contenidos básicos, incluso de conocimientos de gramática estructuralista” porque “uno también se va dando cuenta que hay ciertas cosas de la gramática que son imprescindibles. Entonces, una oración-yo lo veo en los chicos del secundario- que en una oración hablan de diez cosas diferentes y entonces el sentido se pierde”. Frente a la misma tensión, María de Región Educativa 15, señala que debe “reponer” conocimientos propios del secundario “que conozcan las tipologías textual que son básicas”

El dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje construye su autoridad en forma antagónica a la enseñanza de la lengua subsumida a sus principios gramaticales y normativos. Por lo mismo, la enseñanza de estos conocimientos de la disciplina escolar se encuentra desplazada, entre otras cuestiones, porque se considera que esos conocimientos se han adquirido en otros niveles de enseñanza y en este espacio curricular solo habrá que reflexionar sobre algunos usos en contexto, no sistematizados, de manera incidental, de la disciplina escolar. Sin embargo, los formadores comprenden que no es posible que se reflexione sobre aquello que se desconoce y no se puede nombrar, de modo que desarrollan el currículum en un sentido opuesto, reponiendo “saberes básicos” de la disciplina escolar como la gramática oracional, la normativa y la gramática textual.

Así como en el Taller de Lectura, escritura y oralidad, el dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje enfrenta a los formadores con tensiones específicas, cada uno de los demás espacios curriculares vinculados a la lengua, la literatura, la lectura y la escritura, presentan otros dilemas que hemos recogido de las voces de las y los profesores en nuestra tesis, pero que aquí no comentamos por razones de extensión.

## **Conclusiones**

Realizar estas investigaciones nos permitió conocer la complejidad que conlleva la formación de docentes para la educación primaria en la provincia de Buenos Aires en relación con la disciplina escolar y sus reconfiguraciones actuales en lectura y escritura. Si bien, como desarrollamos a lo largo de toda la investigación, tomamos las conceptualizaciones sobre currículum de Alicia de Alba, mientras llevamos a cabo nuestro trabajo de campo notamos que no podíamos comprender las tensiones en el trabajo de los formadores si no modificábamos nuestro marco conceptual, ya que el que nos habíamos propuesto en el plan de investigación no nos permitía dar cuenta de ciertas particularidades que escuchábamos reiteradamente en las voces de nuestros entrevistados. En esos sentidos convergentes no era el currículum de la formación docente en su totalidad lo que entraba en tensión con la cultura escolar, sino una parte que se escindía de él, ganando cierta autonomía y que se vinculaba a otros elementos de los diseños curriculares de otros niveles educativos, a acciones de capacitación y al mercado editorial. Esta complejidad que ignorábamos refiere a la presencia de lo que dimos en llamar dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje que en tanto tal

implica la articulación de diversos elementos (diseños curriculares de los niveles inicial, primario, secundario y superior; circuitos de capacitación provinciales y distritales, planes de capacitación en servicio como el Proyecto Escuelas del Bicentenario, publicaciones académicas y de divulgación, conferencias, entre otros) que actúan a manera de red que vehiculiza y sostiene un régimen de verdad. Por otra parte, observamos la urgencia en la que se desenvuelven las prácticas de enseñanza y que son estas las que permiten la elaboración de saberes docentes por parte de los formadores como manera de resolver el encuentro entre las verdades del dispositivo y las certezas del cotidiano escolar; estas resoluciones producen desarrollos curriculares que no siempre responden a los lineamientos ideales del dispositivo. De esta manera, los formadores resuelven la tensión recolocando la gramática escolar mediante una enseñanza incidental y enseñan, justamente, a los futuros docentes de educación primaria a negociar entre las verdades del dispositivo y las certezas de la cotidianeidad del trabajo docente.

## **Bibliografía**

Clifford J. ([1983]1995) Sobre la autoridad etnográfica. *En Dilemas de la cultura. Antropología, literatura y arte desde la perspectiva posmoderna*. México, Gedisa.

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.

Cuesta Fernández, R. (1997). Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia. Barcelona: Pomares-Corredor.

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.

Ezpeleta, J. (2004a). Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma educativa. En: TentiFanfani, E. (Ed.).Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina. Buenos Aires: IIPE-UNESCO

Foucault, M. (1977a). Las relaciones de poder penetran en los cuerpos. En: Microfísica del poder. Madrid: Ediciones de La Piqueta, pp. 163-172.

Guber, R. (2016). “Clase 2. El registro de campo en las Ciencias Sociales”. En: Métodos cualitativos para la investigación social contemporánea, IDES (<http://cursos.ides.org.ar/>), Argentina.

Hermitte, E. (S/D) La observación por medio de la participación.

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: 268/02/2020].

Milstein, D. (2016). La etnografía como enfoque para el tratamiento de procesos educativos. Clase 4. En: *Métodos cualitativos para la investigación social contemporánea: técnicas y claves en etnografía y análisis del discurso*. Formación de posgrado IDES (<http://cursos.ides.org.ar/>), Argentina.

Oviedo, M. I. (2021). Lengua y literatura en la historia de la formación docente para la educación primaria argentina. *Itinerarios Educativos*, (15), 2.

Restrepo, E. (2015). El proceso de investigación etnográfica: Consideraciones éticas. *Etnografías contemporáneas*, 1(1).

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

..... (1980) Etnografía y teoría en la investigación educativa. En: *Revista Dialogando, Red Escolar Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la realidad escolar*, Sgo. de Chile, 1980, 29-45.

Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*. Gral. Pico: Miño y Davila, 11, pp. 1-25. Recuperado de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1491/1501> [Última consulta: 11/10/2020].

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