



Universidad Nacional del Litoral
Facultad de Humanidades y Ciencias
Maestría en Didácticas Específicas

Enfoques lingüísticos en la formación de profesores de
lengua y literatura: documentos curriculares oficiales y
propuestas docentes (Santa Fe, 2018-2021)

Tesis para optar al título de Magíster en Didácticas Específicas

Prof. Facundo Machuca

Directora: Dra. Lucila Santomero

Codirectora: Dra. Micaela Lorenzotti

Santa Fe, noviembre de 2025

Dedicatoria

A todos los profesores que ponen el cuerpo y el corazón en cada aula de formación docente del norte santafesino y que apuestan a una educación emancipadora.

Agradecimientos

Deseo expresar mi gratitud a las personas e instituciones que colaboraron de distintas maneras con la realización de este trabajo:

Yemel, porque con sus palabras justas me alentó a terminar esta tesis. Porque en nuestras interminables conversaciones, me devuelve las ganas de seguir y de vivir intensamente.

Hugo, por fortalecer mi resiliencia y creer, siempre, en mi capacidad de estudio y trabajo.

La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, porque en el marco de la Maestría en Didácticas Específicas fui encontrando los espacios para darle cauce a mis inquietudes.

Las directoras de esta tesis, Lucila Santomero y Micaela Lorenzotti, porque sus consejos y correcciones no solo guiaron mi trabajo sino, también, motivaron mis ganas de seguir creciendo y no bajar los brazos.

Mis docentes de la MDE, cohorte 2018: Alicia W. de Camilloni, Félix Temporetti, Susana Celman, Isabel Molinas, Fabián Mónaco, Griselda Tessio, Bernardo Carrizo, Analía Gerbaudo, Cintia Carrió y Luis Porta. Sus clases, sus devoluciones y aportes fueron muy valiosos en este proceso.

Analía Gerbaudo, porque en diferentes oportunidades de la formación de posgrado, creyó en mí.

Los directivos y docentes de las instituciones educativas en las que indagué, porque al recibirme y responder a mis preguntas me abrieron puertas muy significativas.

Mis padres, Antonio y María, porque su sacrificio encendió mi voluntad inquebrantable.

Facundo
Santa Fe, noviembre de 2025

ÍNDICE

Dedicatoria.....	2
Agradecimientos.....	3
CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN.....	6
1.1. Presentación del tema de investigación.....	6
1.2. Descripción del problema. Hipótesis y objetivos.....	8
1.3. Antecedentes.....	9
1.4. Organización de la tesis.....	12
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO.....	14
2.1. Precisiones categoriales: formación docente y conocimiento científico.....	14
2.1.1. El lugar del conocimiento científico en la formación docente inicial de lengua y literatura.....	14
2.1.2. Epistemología e historiografía de la lingüística.....	17
2.1.3. Las “aulas de lingüística” en la formación específica del Profesorado.....	19
2.2. Marco metodológico.....	23
CAPÍTULO 3: DOCUMENTACIÓN OFICIAL.....	26
3.1. Diseño Curricular Jurisdiccional (DCJ) de la provincia de Santa Fe.....	26
3.2. Algunas notas sobre el Plan N° 696/01	27
3.3. El Diseño Curricular Jurisdiccional de la provincia de Santa Fe (RM N° 514/18).....	32
3.3.1. Sobre los Fundamentos.....	32
3.3.2. Sobre las unidades curriculares del área de lingüística.....	36
CAPÍTULO 4: PROPUESTAS CURRICULARES DEL CAMPO DE LA LINGÜÍSTICA.....	53
4.1. Proyectos de cátedra (2021)	53
4.1.1. Lingüística General.....	56
4.1.2. Lengua Española I.....	60
4.1.3. Lengua Española II.....	63
4.1.4. Lingüística del Texto y Análisis del Discurso I.....	66
4.1.5. Lingüística del Texto y Análisis del Discurso II.....	70

4.1.6. Modelos Teóricos Lingüísticos.....	75
4.1.7. Cambio y Variedades Lingüísticas.....	78
CAPÍTULO 5: MATERIALES DIDÁCTICOS DE LAS PROPUESTAS DE LINGÜÍSTICA.....	81
5.1. Perfil profesional de los docentes de lingüística.....	83
5.2. Sobre la bibliografía.....	89
5.2.1. Los manuales en las propuestas bibliográficas.....	92
CAPÍTULO 6: LA INTERRELACIÓN ENTRE EL DISEÑO CURRICULAR OFICIAL Y LAS PROPUESTAS DOCENTES.....	97
6.1. Sobre la fundamentación y los contenidos.....	97
6.2. Sobre la construcción metodológica y la bibliografía.....	103
CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES.....	109
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	114

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

1.1. Presentación del tema de investigación

En esta tesis se estudia la implementación curricular de los enfoques lingüísticos¹ en el Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura de la Región II de la provincia de Santa Fe, en el periodo en el que se puso en marcha el último diseño curricular (2018-2021). La carrera se dicta en esta región en dos establecimientos: el Instituto Superior de Profesorado N° 4 “Ángel Cárcano”² y el N° 63 “Natalia Quessús”³ de las ciudades de Reconquista y Las Toscas, respectivamente. Ambas instituciones formadoras constituyen dos de los polos más importantes de enseñanza superior, docente y técnica del norte provincial.

El cambio curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura de la provincia de Santa Fe fue aprobado en el año 2018 mediante la Resolución Ministerial N° 514 (en adelante RM N° 514/18). Este nuevo plan fue parte del proceso de renovación curricular iniciado a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006 (LEN). En la provincia de Santa Fe, la revisión de los diseños curriculares para la formación docente inicial se amparó en un proyecto político asentado sobre tres pilares fundamentales que orientaron las acciones: “calidad educativa”, “inclusión socioeducativa” y “escuela como institución social”.

Se entiende a la “calidad educativa” como aquella que promueve una producción

¹ En este trabajo se comprende por “enfoques lingüísticos” a lo que Cabré y Lorente (2004) definen como “teorías lingüísticas”, que se organizan en tres grandes líneas programáticas, orientaciones o paradigmas —formalismo, funcionalismo y cognitivismo— que componen el campo de estudio más general de la teoría del lenguaje, que es el nivel epistemológico en el que se postulan principios generales sobre la naturaleza y el funcionamiento del lenguaje humano. La identificación de los diferentes enfoques o propuestas teóricas se correlaciona, según las autoras, con la noción de paradigma científico de Kuhn (1980), en el sentido de innovación (o revolución o redefinición) del objeto y el método, que obtiene un gran consenso en la comunidad académica y abre un panorama de desarrollo científico.

² El ISP N° 4 “Ángel Cárcano” de Reconquista inició sus actividades académicas en el año 1962 y con el tiempo se perfiló como un referente fundamental para la formación de docentes y técnicos de esta región. La creación se establece por Decreto N° 4603/63. Su mandato fundacional fue preparar profesores para el nivel medio, en consonancia con el nacimiento de escuelas medias y técnicas, resultado del crecimiento demográfico del norte santafesino, lo que marcó la tendencia permanente de la Institución. Actualmente ofrece 16 carreras (13 de formación docente y 3 de formación técnica), de esta manera se lo considera como uno de los polos más importantes de enseñanza superior de toda la provincia.

³ El ISP N° 63 “Natalia Quessús” fue creado el 2 de julio de 1986 como Anexo 1 del ISP N°4 “Ángel Cárcano”; y así funcionó hasta el año 2014, fecha en que se independizó. Actualmente ofrece 3 carreras de formación docente y 3 tecnicaturas. Al ser parte de la gestión oficial, cumple un rol fundamental en la formación de formadores y técnicos de muchos jóvenes y adultos desde las localidades de Florencia hasta Villa Ocampo.

colectiva de saberes significativos para la vida del estudiantado. En tanto, la “inclusión socioeducativa” hace referencia a generar condiciones de ingreso, permanencia, promoción y egreso de calidad para todos los cursantes. Ambas son los ejes que sostienen a la “escuela como institución social”, la cual implica pensarla en un sentido amplio, desde un contexto situado específico que la interpela con sus problemáticas (RM N° 514/18).

El diseño curricular inmediatamente anterior que estuvo en vigencia hasta el año 2017 era el del Profesorado de Tercer Ciclo de la Educación General Básica y de la Educación Polimodal en Lengua y Literatura, y había sido aprobado mediante el Decreto N° 696 del año 2001. La propuesta de modificación apuntó, entre otros objetivos, a responder a las nuevas demandas contextuales y, con ese fin, se proyectó la revisión desde distintos marcos (epistemológico, político, didáctico y curricular) en pos de fortalecer la idea de una institución abierta y flexible.

Uno de los objetivos fue resignificar las propuestas curriculares para dar respuesta a problemáticas de un nuevo momento histórico. Así, la reforma curricular no involucró solamente un cambio de las asignaturas, también requirió que los docentes tomaran el proyecto curricular como una verdadera posibilidad de cambio (Díaz Barriga, 2014).

En este sentido, el presente estudio se centra en el abordaje de la implementación del cambio curricular de la última reforma educativa, atendiendo específicamente al área de lingüística. Se analiza, en particular, los espacios curriculares en los que el abordaje de los diferentes enfoques lingüísticos ocupa un lugar primordial en la configuración de la cátedra, es decir, en las unidades curriculares que incorporan como contenido los diferentes enfoques lingüísticos (formalistas, funcionalistas y cognitivistas) que tuvieron gran desarrollo a lo largo de los siglos XX y XXI y que han analizado, con rigor científico, el lenguaje humano, en cuanto a su carácter simbólico y social, su dimensión cognitiva y su incidencia pragmática (Cabré y Lorente, 2004).

Para este análisis, se propone una mirada procesual del currículum (Gimeno Sacristán, 2010), la cual permite distinguir entre el proyecto educativo o texto del currículum explícitamente pretendido (el currículum oficial) y su realización (el currículum en la acción). El trabajo consiste en la reconstrucción de los enfoques que se adoptan en la documentación curricular oficial y en la manera en que se produce dicha implementación en las propuestas docentes a partir de su descripción y análisis. De esta forma, se busca indagar, además, en la manera en que se articulan la documentación curricular oficial y las propuestas docentes.

1.2. Descripción del problema. Hipótesis y objetivos

En el nuevo plan de estudios (RM N° 514/18), algunos de los espacios curriculares de lingüística se mantuvieron tal como figuraban en el diseño curricular anterior (Decreto N° 696/01), por lo menos en la denominación —Lingüística General y Modelos Teóricos Lingüísticos—; otros sufrieron modificaciones en su carga horaria a partir del desdoblamiento en diferentes materias homólogas correlativas, redistribuidas en varios niveles formativos —Lengua Española I, Lengua Española II, Lingüística del Texto y Análisis del Discurso I y Lingüística del Texto y Análisis del Discurso II—. En el caso de Historia de la Lengua Española, la materia adoptó un doble enfoque y pasó a llamarse Cambio y Variedades Lingüísticas. Para las materias que se configuran desde un enfoque particular y definido se conformó un espacio curricular inédito con una nueva denominación, como el caso de Comunicación Social I y Comunicación Social II que se conformaron en Semiótica.

Los espacios curriculares que responden al criterio de selección basado en la presencia del panorama general (Cabré y Lorente, 2004; Di Tullio, 2007) de los enfoques lingüísticos como contenido o como marco teórico de referencia en el plan de las asignaturas, son los siguientes: (i) Lingüística General y (ii) Lengua Española I, de primer año; (iii) Lengua Española II y (iv) Lingüística del texto y Análisis del discurso I, de segundo año; (v) Lingüística del Texto y Análisis del Discurso II, de tercer año; (vi) Modelos Teóricos Lingüísticos y (vii) Cambio y Variedades Lingüísticas, de cuarto año.

Se propone analizar las siete propuestas curriculares de estas asignaturas correspondientes al ciclo lectivo 2021, pues ese es el año que representa el cierre del proceso de implementación curricular iniciado en 2018. Por lo tanto, el año 2021 es el primero que cuenta con la totalidad de los proyectos de cátedra del nuevo plan de estudios y, en consecuencia, la carrera de Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura culmina, en ese periodo, la puesta en funcionamiento curricular de todas las nuevas asignaturas.

El proceso de cambio curricular, según la RM N° 514/18, otorga centralidad a la enseñanza y a la tarea docente como pilares de la formación inicial y se sustenta en la idea de que el conocimiento es una construcción social, permanente y compleja, que posibilita diferentes modos de producción y de construcción de pensamiento. La indagación en las propuestas curriculares, tanto oficiales como docentes, vinculadas con la enseñanza de los enfoques lingüísticos en el marco de la última modificación curricular, permitirá la aproximación a esta epistemología compleja y contextualizada que aboga por una construcción social del conocimiento, en este caso, del conocimiento lingüístico.

La hipótesis de trabajo, entonces, parte de la presunción de que los documentos curriculares oficiales están en consonancia con las propuestas docentes elaboradas en el marco del cambio curricular impulsado por la RM N° 514/18. En ambas instancias curriculares se prioriza la elección de un panorama científico completo de los enfoques lingüísticos (González Nieto, 2011), una mirada epistemológica compleja e integral que contiene teorías que forman parte de los paradigmas formalistas, funcionalistas y cognitivistas (Cabré y Lorente, 2004; Di Tullio, 2007).

Por lo tanto, esta tesis se propone contribuir al conocimiento de la configuración curricular del área de lingüística en la formación docente en Institutos de Educación Superior de la jurisdicción de Santa Fe. Con ese fin, se buscó reconstruir los enfoques lingüísticos presentes en los diseños curriculares oficiales (Plan RM N° 514/18), determinar los enfoques lingüísticos priorizados para la enseñanza en las propuestas docentes del año 2021 de las asignaturas del área de lingüística y explicar la relación entre las propuestas curriculares oficiales y las propuestas docentes.

1.3. Antecedentes

Los antecedentes de la presente tesis provienen de los aportes de diferentes campos disciplinares, principalmente, de los estudios del lenguaje y de la didáctica de la lengua en el nivel superior, por lo que se inscribe en una “zona de borde” (Gerbaudo, 2006).

En primer lugar, es preciso pensar en algunos aportes en torno al vínculo entre teorías lingüísticas y enseñanza universitaria. Santomero (2021) reconstruye la historia de la enseñanza de la lingüística en la carrera universitaria de Letras en la ciudad de Santa Fe, haciendo foco en la identificación de las teorías lingüísticas presentes en la formación de los docentes de letras en la universidad pública en la posdictadura argentina. Así, estudia los procesos de introducción e importación de perspectivas lingüísticas en las cátedras vinculadas con su enseñanza en la Universidad Nacional del Litoral.

Para cumplir su propósito, la autora analiza entrevistas a docentes y estudiantes universitarios de las cátedras de lingüística y un conjunto de documentos: planes de estudio, programas, cuadernillos y materiales de cátedra, currículum vitae de docentes, entre otros. De esta manera, el trabajo reflexiona sobre las formas de hegemonía teórica que dominaron la formación universitaria de los docentes de Letras en el período mencionado y su incidencia en los procesos de institucionalización de los estudios lingüísticos en Argentina.

Si bien el contexto de formación es diferente, se asume también, en el presente trabajo, la idea de que la historia de la enseñanza de una disciplina, en este caso, de

la lingüística, es también la historia de las instituciones, de los agentes de ese campo de conocimiento y sus trayectorias, de las políticas educativas, científicas, económicas que, en cada momento histórico, impactaron en la configuración de ese complejo entramado que es el ámbito educativo, en este caso, de la formación docente de nivel superior.

En su investigación, Santomero sostiene que la hegemonía teórica, al menos en la UNL, consistía en la predominancia de perspectivas formalistas, es decir, centradas en el estudio del sistema de la lengua. El panorama de los estudios lingüísticos, hasta ese momento mayoritariamente filológicos, gramaticales y dialectológicos, comenzó a diversificarse a partir del retorno de la democracia y se inició una fuerte importación y desarrollo teóricos de las perspectivas de tipo funcional, es decir, los estudios sociolingüísticos, textuales, discursivos, de corte interdisciplinario, entre otros.

Esta investigación aporta información relevante en torno a la elección o preeminencia de ciertos enfoques o teorías lingüísticas en las propuestas de enseñanza de los profesorado implicados en el presente estudio, puesto que explican su proceso de institucionalización en el nivel superior en un periodo clave de la historia argentina y en las universidades más antiguas y prestigiosas del país, consideradas, por esta razón, como centros principales de circulación del conocimiento lingüístico.

Por lo dicho, en este trabajo se retoman y reinterpretan los resultados y las decisiones metodológicas de Santomero, vinculadas con la descripción y análisis de los documentos oficiales e institucionales, considerados aquí como fuentes imprescindibles para la comprensión de las decisiones didácticas en torno a los enfoques lingüísticos.

En segundo lugar, se retoman algunos resultados de los estudios sobre enseñanza universitaria en Letras de Gerbaudo (2006, 2021). Los trabajos se centran en el análisis del ingreso de un conjunto de teorías que revisan el programa "lingüístico" de los años sesenta y releva especialmente las perspectivas que se importaron desde el campo de la teoría y la crítica literarias en el ámbito universitario. Para ello, ha analizado fuentes como programas de cátedra, grabaciones de clases y un corpus de documentos mediante el cual analiza la conformación de ese objeto en la enseñanza.

Se retoman algunos de los resultados de estos estudios, pero en este caso sobre un espacio que no ha sido estudiado aún, ya que la investigación de esta especialista se enfoca en las derivaciones teóricas y epistemológicas en la construcción de aulas universitarias de Literatura Argentina o de Teoría Literaria y no se ocupa de materias del área de Lingüística, específicamente, del nivel superior no universitario, como aquí se propone.

Asimismo, se recuperan de estas investigaciones cuestiones relacionadas con el aspecto metodológico, principalmente, las vinculadas con el análisis de fuentes

documentales como programas de cátedra, grabaciones de clases y una serie de diferentes documentos y materiales mediante los cuales la autora examina la configuración de ese objeto en la enseñanza en diálogo con los dilemas propios de ese campo intelectual⁴ atravesado, según las coyunturas, por diferentes formas de dominación económica y política.

En tercer lugar, se adoptan los aportes provenientes de investigaciones en el ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura, como las de Lomas y Osoro (1999) y Lomas (2014). Estos estudios sostienen que, en el campo de la lingüística, específicamente, se observaría un mayor acento en el estudio del uso lingüístico y comunicativo de las personas. Así, el auge académico de enfoques como la pragmática, el análisis del discurso, la sociolingüística, la lingüística del texto o la psicolingüística de orientación cognitiva constituye un indicio significativo de un giro copernicano en los estudios científicos sobre el lenguaje y la comunicación (Lomas, 2014).

Asimismo, se remarca que ese posible cambio en las maneras de entender la educación lingüística y en las formas de enseñar lengua en las aulas no es tan fácil ya que, a menudo, entre el deseo de impulsar una didáctica comunicativa de las lenguas y la realidad de lo que ocurre en las aulas existe una brecha.

Por ello, estos estudios aportan que existe una coincidencia entre los fines que las disposiciones legales atribuyen al área y los que proclaman los especialistas en asuntos lingüísticos o, incluso, en la opinión común no especializada. Y esos fines no son otros que el desarrollo de las competencias comunicativas de los aprendizajes. Pero esos fines deben ponerse en relación con los programas concretos de lengua y literatura y, sobre todo, con los métodos y sistemas de aprendizaje (Lomas y Osoro, 1999).

Por último, se retoman los aportes que Viramonte de Ávalos (1992) realiza sobre la cuestión de la enseñanza de la lengua en el nivel secundario. La autora reconoce que es necesario que el docente de las asignaturas que trabaja este campo de conocimiento conozca la filiación de los contenidos teóricos y de las metodologías que

⁴ Con "campo intelectual" se hace referencia a un sistema de relaciones objetivas entre posiciones que implica una autonomía relativa. Se trata de un proceso dinámico con potencial de constante transformación en el que la posición que ocupan los agentes que lo componen es determinante al momento de fijar esas reglas de juego. Reglas y prácticas tensionadas internamente y con otros campos que, según el modo en que se realice el recorte por quien investiga, comprende determinaciones a escala nacional y/o transnacional (Bourdieu, 1972-1975). Este concepto de campo de Bourdieu indica que no se puede comprender ninguna actividad sin conocer sus reglas propias, sus intereses específicos y sus posicionamientos relacionales, es decir, el de sus agentes en el seno del campo (cuestión crucial para poder determinar, justamente, en función de su posición, su grado de incidencia en el marcado de la agenda) y el del campo en la fricción con los otros (cuestión crucial para poder precisar cómo aplica el término «relativa» cuando cae sobre la palabra «autonomía», es decir, cuánto margen de autonomía se tiene en tal o cual coyuntura y en relación con qué poderes que la constriñen o, por el contrario, la impulsan) (Gerbaudo et al., 2024).

se van presentando en renovadas y sucesivas etapas ya que no son de generación espontánea, sino producto del avance y desarrollo de las teorías lingüísticas y del aprendizaje. Del conocimiento sólido de esa filiación depende la posibilidad de que logre una consciente toma de posición, una idónea selección de contenidos y una transferencia (interpretación) adecuada.

La autora sostiene, además, que lo que atañe al proceso de enseñanza de la ciencia del lenguaje es el conocimiento de los puntos neurálgicos que explican el desarrollo de la ciencia lingüística a partir del siglo XX, marcado por las bases del estructuralismo, generativismo, el funcionalismo, las teorías de la enunciación, la pragmática, la sociolingüística, las teorías discursivas y la lingüística cognitiva.

Es importante vincular este conocimiento del desarrollo de la enseñanza de la ciencia lingüística con la formación de profesores, pues en este contexto se adquieren las bases didácticas y disciplinares para trabajar en el nivel secundario. Existe, según la autora, una complejidad intrínseca a un acto educativo lingüístico que no escapa a nadie y, por lo tanto, la enseñanza no puede hacerse intuitivamente. Las bases científicas están dadas y es imprescindible que sean conocidas y estudiadas ya desde este nivel de formación.

En síntesis, los trabajos mencionados en este apartado —los cuales constituyen estudios provenientes de diferentes campos disciplinares, especialmente, de los estudios del lenguaje y de la didáctica de la lengua y la literatura en el nivel superior— posibilitan una serie de conceptos, perspectivas y metodologías que serán retomados a lo largo del presente trabajo por su pertinencia en este estudio.

1.4. Organización de la tesis

La presente tesis se organiza en siete capítulos. El primero, que es introductorio, contiene la presentación del tema de investigación (§1.1); la descripción del problema, los objetivos, la hipótesis (§1.2) y se exponen los antecedentes (§1.4).

El segundo capítulo se centra en el marco teórico y metodológico. Se tratan cuestiones del campo de la didáctica general vinculadas con la formación docente y el conocimiento científico, y se organiza mediante los siguientes apartados o secciones: el primer apartado describe el lugar que ocupa el conocimiento científico en la formación docente en lengua y literatura (§2.1); luego, se presentan las nociones del área de la epistemología e historiografía lingüística seleccionadas para la construcción del marco analítico del trabajo (§2.2); y, finalmente, se expone la categoría de “aulas de lingüística” en la formación específica del profesorado en lengua y literatura (§2.3). Además, se recupera la complejidad que adquieren los saberes lingüísticos en dichas “aulas” (Alisedo, 1994; González Nieto, 2011; Gerbaudo, 2021).

El tercer capítulo plantea una serie de cuestiones sobre el Diseño Curricular Jurisdiccional (DCJ) y se divide en los siguientes apartados: el primero retoma algunas notas sobre el Decreto N° 696/01 (§3.1); el siguiente, con sus correspondientes subapartados, aborda el DCJ RM N° 514/18 (§3.2); este recorrido se centra en la manera en que se presentan los enfoques lingüísticos en los fundamentos y en las unidades curriculares de dicha documentación oficial.

El cuarto capítulo trata sobre las unidades curriculares del campo de la lingüística. Para ello se analizan los proyectos de cátedra del ciclo lectivo 2021 (§4.1). Este análisis incluye los siguientes espacios curriculares: (i) Lingüística General, (ii) Lengua Española I, (iii) Lengua Española II, (iv) Lingüística del Texto y Análisis del Discurso I, (v) Lingüística del Texto y Análisis del Discurso II, (vi) Modelos Teóricos Lingüísticos y (vii) Cambio y Variedades Lingüísticas.

En el quinto capítulo se describen, en primer lugar, los perfiles profesionales de los docentes a cargo de los espacios. Seguidamente, se analiza la selección de los materiales didácticos utilizados en las “aulas de lingüística”. En el sexto capítulo, se exponen las reflexiones sobre la interrelación entre el diseño curricular oficial y las propuestas docentes analizadas.

En el séptimo y último capítulo, se esbozan las conclusiones. Dado que en cada uno se exponen conclusiones parciales y/o recapitulaciones, en las conclusiones finales se propone su recuperación de forma sintética y su desarrollo se atiene a la explicación de lo vinculado con la hipótesis planteada y a las proyecciones que se derivan del presente estudio.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

2.1. Precisiones categoriales: formación docente y conocimiento científico

Se exponen, a continuación, los principales lineamientos teóricos y metodológicos pertinentes para el análisis. La investigación se inscribe, como ya se hizo mención, en una “zona de borde” disciplinar (Gerbaudo, 2006). Así, el abordaje del problema involucra varias aristas que impiden que una sola disciplina específica pueda contemplarlas y, por lo tanto, demanda una confluencia teórico-epistemológica en la construcción del marco categorial teórico y metodológico. Esto quiere decir, entonces, teniendo en cuenta el marco teórico específico, que se considera un abordaje en el que se articulan formulaciones conceptuales provenientes de distintos campos disciplinares.

Así, en este capítulo se revisan los enfoques lingüísticos en su dimensión epistemológica (Cabré y Lorente, 2004; Di Tullio, 2007), desde el punto de vista de las decisiones didácticas de los docentes en la formación de profesorado, a partir de la reflexión sobre algunos aportes provenientes del campo de la didáctica general (Bromme, 1988; Perrenoud, 1995; Diker y Terigi, 1997; Gimeno Sacristán, 1997; López Ruiz, 1999), de la epistemología e historiografía lingüística (Kuhn, 1980; Bronckart, 1985; Camilloni, 2001; Cabré y Lorente, 2004; Di Tullio, 2007; Zamorano Aguilar, 2008, 2009; Swiggers, 2009; Del Manzo et al., 2015) y de las didácticas de la lengua y la literatura (Viramonte de Ávalos, 1992; Alisedo et al., 1994; Gerbaudo, 2006, 2021; González Nieto, 2011).

Es preciso subrayar que las decisiones didácticas adquieren un carácter complejo puesto que, por un lado, el conocimiento lingüístico pertenece al campo científico, por lo tanto, es necesario el abordaje integral del panorama epistemológico, de una visión del conjunto teórico (González Nieto, 2011); y, por otro lado, es preciso tener en cuenta las prácticas de enseñanza de este conocimiento en el “aula de lingüística” (Gerbaudo, 2006, 2021), tarea que demanda un abordaje en el que se requiere considerar el contexto de enseñanza, las concepciones respecto a la disciplina, al sujeto de enseñanza, etc.

2.1.1. El lugar del conocimiento científico en la formación docente inicial de lengua y literatura

Con respecto a los vínculos entre la formación docente y el conocimiento científico de los enfoques lingüísticos, es imprescindible retomar, en primer lugar, los aportes provenientes de la didáctica general, puesto que representan un panorama amplio que

permite vislumbrar la complejidad de la relación entre docencia y conocimiento científico en la formación del profesorado de lengua y literatura.

Entonces, en principio, se describen algunas cuestiones de la didáctica general relacionadas con el conocimiento que circula en las aulas y que atraviesan la formación docente, en general; principalmente, si se piensa en que la tarea de los profesores se ve condicionada por diferentes avatares del contexto (Diker y Terigi, 1997). Se parte, así, de la base de que las aulas de formación docente, no son independientes del mundo contemporáneo que las condiciona e interpela.

Estos avatares del contexto que repercuten en las aulas son abordados por los docentes, según Bromme (1988), a partir de la construcción de esquemas de conocimientos, por parte de los mismos profesores, que están en estrecha relación con sus propios conocimientos profesionales de carácter tácito, provenientes de la actuación o práctica.

Desde otra óptica, Perrenoud (1995), si bien adhiere a esta idea, sostiene que el “habitus” (Bourdieu, 2002) se configura ya en la etapa misma de formación. De esta manera, se advierte que, si los saberes permanecen en estado práctico, se dificulta la posibilidad de reflexión sobre estos, adquiriendo así el estatus de conocimiento proposicional (Diker y Terigi, 1997). Esta cuestión está en estrecha relación con el subcampo de los estudios lingüísticos (Bourdieu, 1997, 2001), específicamente de los enfoques o teorías, puesto que las decisiones que se toman en torno a su enseñanza está condicionada por múltiples factores (didácticos, contextuales, políticos, pedagógicos, etc.).

En esta misma dirección, López Ruiz (1999) afirma que las concepciones o constructos personales de los profesores, que funcionan como teorías implícitas de sus acciones y decisiones pedagógicas, se generan sobre todo en el proceso de socialización que sufre el profesor a lo largo de su trayecto educativo, incluida su formación inicial como docente, y pueden tener peso en sus esquemas de conocimientos pues son al mismo tiempo muy resistentes al cambio.

Con relación a la enseñanza de los enfoques lingüísticos, teniendo en cuenta este marco, se considera importante pensar en la manera en que estos son concebidos y propuestos, puesto que su aprendizaje requiere, además, del conocimiento del panorama científico completo (González Nieto, 2011), para dar respuesta a las potenciales y diferentes demandas contextuales y profesionales, tal como se plantea en la RM N° 514/18.

En otras palabras, es preciso que el estudiantado conozca la filiación de los contenidos teóricos y de las metodologías que se van presentando en renovadas y sucesivas etapas ya que no son de generación espontánea, sino producto de teorías del lenguaje y de teorías del aprendizaje. Por lo tanto, tal como afirma Viramonte de

Ávalos (1992, p. 5) “del conocimiento de esa filiación, depende una clara toma de posición, una idónea selección y una conveniente transferencia”.

En la formación docente, dicha filiación se vincula con el tema de la investigación científica en este contexto. El dominio de los conocimientos profesionales es lo que le permite al docente tomar decisiones fundamentadas y eficaces, autónomas y responsables, en este caso, en línea con los enfoques lingüísticos que selecciona.

Este tipo de decisiones están ligadas al dominio de un corpus de conocimientos específicos provenientes de la investigación científica y la elaboración teórica, así como a la asunción de un compromiso ético del profesional respecto de los destinatarios de sus decisiones y acciones. De esta manera, se adhiere a los dichos de Gimeno Sacristán, quien sostiene que “la posibilidad de reflexionar con fundamento sólo resulta posible si se posee información especializada sobre la realidad y si se dispone de opciones que se sustentan en principios considerados razonables” (1997, p. 1).

Asimismo, es importante subrayar un aporte proveniente de la epistemología y que, posiblemente, enriquezca la reflexión en el estudio. Kuhn sostiene que “la educación científica se lleva a cabo mediante libros de textos, escritos especialmente para estudiantes” (1980, p. 82). A partir de esta idea, se podría pensar, en caso de que esta situación ocurriera, en los problemas que podrían suscitarse si esos manuales se convierten en dogmas y, en consecuencia, no invitan a la reflexión de los estudiantes sobre los postulados epistemológicos o sobre el desarrollo científico, en este caso, de las teorías lingüísticas.

Por lo tanto, en caso de que se utilicen libros de texto, es necesario que no se presenten problemas y soluciones premoldeadas. Así, es preciso tener presente que “aunque el desarrollo científico es particularmente creador de novedades importantes, la educación científica sigue siendo relativamente dogmática” (Kuhn, 1980, p. 83) a causa de ciertas decisiones docentes que favorecerían el posicionamiento dogmático en las prácticas de enseñanza.

Por lo tanto, es importante que la formación en las perspectivas lingüísticas se sustente en el panorama científico, a partir del acceso mediante diferentes recursos y materiales didácticos, a las fuentes originales que constituyen una visión más compleja de dicho panorama, aunque este pueda despertar más interrogantes que certidumbres.

El estudio de las fuentes originales de los diferentes enfoques lingüísticos permite el acercamiento a sus bases científicas, a partir de las cuales los futuros docentes podrán fundamentar las prácticas y enfocar sus acciones. En otras palabras, la intervención en la formación lingüística requiere, ante todo, poseer una visión bien fundamentada y actualizada del conocimiento lingüístico (González Nieto, 2011).

Esta cuestión puede vincularse con la idea de “obstáculo epistemológico” planteada por Bachelard (1971), y retomada por Camilloni (1997). La autora sostiene que el conocimiento es concebido como producto de una actividad del sujeto y no consiste en una simple reproducción del mundo de las cosas. El sujeto es, en consecuencia, un constructor de su conocimiento. Así, cuando la pregunta no surge, el obstáculo epistemológico se incrusta sobre saberes que ya no se cuestionan.

Entonces, el espíritu científico se constituye activamente a partir de interrogantes. De esta manera, la enseñanza de los enfoques lingüísticos desprovista del tratamiento de los problemas que atañen a la configuración epistemológica del campo y de su aplicación desconoce el sentido real del espíritu científico, es decir, no hay conocimiento si no es en respuesta a una interrogación que surja del sujeto.

Es pertinente, entonces, observar la documentación curricular y las propuestas docentes desde esta perspectiva, es decir, teniendo en cuenta que el estudiante en formación precisa “conocer el estado de la cuestión, ver el conjunto de forma que podamos cotejar enfoques, similitudes y contradicciones y, sobre todo, saber lo que se puede y lo que no se puede sostener hoy como principios teóricos y de análisis” (González Nieto, 2011, p. 15).

2.1.2. Epistemología e historiografía lingüística

Con relación a la complejidad de la enseñanza del conocimiento científico, como se mencionó en el apartado anterior (§ 2.1.1), se puede afirmar que el campo de la epistemología e historiografía lingüística es también complejo, extenso y diverso (Swiggers, 2009). Por lo tanto, es necesario el tratamiento de algunas de las cuestiones teóricas que permiten orientar el análisis de la implementación curricular de los enfoques lingüísticos.

Además, es preciso tener en cuenta que las ciencias del lenguaje han progresado a un ritmo asombroso en el curso de las últimas décadas: sintaxis, semánticas, gramáticas textuales, etc., son dominios donde surgieron propuestas teóricas novedosas, por lo que el conocimiento de los docentes y futuros docentes acerca de este campo epistemológico es importante a la hora de proponer su enseñanza.

Según Cabré y Lorente (2004), los enfoques se fueron conformando en el marco de la ciencia lingüística que avanzó en el transcurso del siglo XX en la conformación de una teoría explicativa sobre la capacidad humana del lenguaje y la materialización en lenguas particulares cuya característica fundamental es la variación. Además, son objeto de la lingüística las vertientes cognitiva, social y simbólica del lenguaje humano. Por su parte, la lingüística aplicada, en este caso a la enseñanza lingüística, combina estrategias y modelos diversos que no siempre provienen de los avances realizados

por la ciencia lingüística que se desarrolla coetáneamente, sino que generalmente se sostienen en las tradiciones y finalidades mismas de las prácticas. Las autoras subrayan que “la enseñanza de lenguas ha ido construyendo su propio universo de principios y métodos orientados por la praxis” (Cabré y Lorente, 2004, p. 1).

Esta conformación epistemológica permite repensar la manera en que se proponen los enfoques lingüísticos en el contexto de formación que aquí se estudia. La intervención en la formación lingüística supone una visión fundamentada y actualizada de los contenidos del campo científico puesto que se define en relación con determinados fines sociales (González Nieto, 2011).

En esta dirección, la RM N° 514/18 propone un recorrido por las diferentes corrientes lingüísticas que entre el siglo XX y el actual han buscado dar una explicación acerca de la complejidad del lenguaje humano, entendido como fenómeno contextualizado histórica, social y culturalmente.

Además, según las autoras citadas, la identificación de las diversas teorías del lenguaje que se han ido sucediendo, o que en algunas etapas han coexistido, se correlaciona con la noción de paradigma científico de Kuhn (1980), en el sentido de innovación —o revolución o redefinición— del objeto y de la metodología, que llega a obtener un gran consenso en la comunidad académica y abre todo un programa de desarrollo científico.

Así, las orientaciones de la lingüística actual se pueden estructurar en tres grandes líneas programáticas: la lingüística formal, que posee como base el modelo de la Gramática Generativa (Chomsky, 1969); la lingüística funcionalista, que abarca modelos lingüísticos que integran la vertiente social y comunicativa del lenguaje; y, por último, la lingüística cognitiva, integradora de diversas iniciativas programáticas que abogan por una alternativa psicolingüística al paradigma generativo (Cabré y Lorente, 2004).

Vale aclarar que en el marco de la línea programática formalista se incluye además al enfoque estructuralista europeo saussureano (Alcaraz Varó, 1997). Esto se debe, esencialmente, “a su carácter abstracto y formal y a la relación indirecta con los contenidos que representa” (Bronckart, 1985, p. 27). La obra de Saussure es valiosa, sostiene este autor, por cuanto constituye la primera tentativa de síntesis que pone en su lugar justo a los elementos materiales, psicológicos y lingüísticos e integra sus relaciones en torno a la noción de signo.

Además, según Di Tulio (2007), la tradición más fuerte de enseñanza lingüística y gramatical en Argentina, desde los años 60, fue la europea, y prioritariamente la francesa, representada por el estructuralismo saussureano y el funcionalismo praguense, y más tarde por los estudios del discurso. Así, la denominada “gramática estructural” representa el camino para continuar la tradición gramatical, renovada con

aportes del funcionalismo. En el terreno de la enseñanza de la lengua, se mantiene la gramática estructural, a la que se le fueron superponiendo sucesivas adiciones discursivas.

Los enfoques vinculados con la lingüística del texto y el análisis del discurso se asumen como un campo integrador, en el que las miradas sobre el lenguaje convergen desde distintas perspectivas y el término discurso es un objeto compartido. En este marco, se pueden distinguir dos tendencias. La primera es la anglosajona, representada por las contribuciones de inspiración lógico-filosófica, hechas por Austin, Searle y Grice (1975) desde el estudio de la competencia pragmática. En esta tradición anglosajona se encuentra lo que se ha denominado “Análisis Crítico del Discurso”, una perspectiva diferente para abordar las prácticas discursivas desde una postura problematizadora.

En la segunda, denominada como Escuela Francesa, convergen ciertas tradiciones de investigación. Se destaca como un espacio en el que se construyen una teoría del discurso en relación con la ideología privilegiando los procedimientos que desestructuran, descomponen las totalidades para acceder al sentido. En su última etapa se establece un tipo de análisis del discurso centrado en la enunciación; la importancia del interdiscurso y su reflexión sobre los modos de inscripción del sujeto en su discurso (Del Manzo et al., 2015).

Por lo tanto, entre la variedad de las teorías del lenguaje, los docentes podrían seleccionar en función de la currícula, sus objetivos y de las competencias de sus estudiantes; así, tendrían la posibilidad de crear y adaptar sus propios instrumentos conceptuales y metodológicos. Como se mencionó en el apartado anterior (§ 2.1.1.), es preciso abandonar la idea de que existe un solo modelo. Lo importante residiría en dotar a los futuros docentes de un metalenguaje con valor universal —en el campo de las teorías del lenguaje— que les permita conceptualizar algunas de las problemáticas más importantes del campo científico.

Por lo tanto, el conocimiento y la reflexión de este panorama general de los enfoques lingüísticos permitirá la lectura de los diseños curriculares y de las propuestas docentes desde coordenadas que posibiliten el acercamiento a las configuraciones o selecciones en el proceso de implementación curricular, a partir de la consideración de una visión de conjunto donde la formación docente pueda ofrecer distintas posibilidades del currículum mediante las cuales los estudiantes distingan los principios teóricos de los diferentes enfoques (González Nieto, 2011).

2.1.3. Las “aulas de lingüística” en la formación específica del Profesorado

El conocimiento sobre las líneas programáticas de la lingüística y sus enfoques o teorías principales permite que los docentes de la formación específica en lengua y literatura lleven a cabo las prácticas de enseñanza en el nivel superior a partir de decisiones sustentadas, provenientes del conocimiento, como se mencionó, de la dimensión teórico-epistemológica.

Esta cuestión es importante, además, porque en este nivel educativo, superior no universitario, se forma a los futuros docentes de nivel secundario y superior que ejercerán en diferentes contextos, lo que determina la toma de posibles decisiones para configurar sus futuras “aulas de lengua y literatura” (Gerbaudo, 2006, 2021).

En esta dirección, se exponen aquí algunas cuestiones conceptuales que sustentan la idea de un “docente como autor del currículum” (Gerbaudo, 2006, 2021), pero en el marco de la enseñanza de los enfoques lingüísticos, por lo que aquí se habla de “aulas de lingüística”.

En primer lugar, es preciso aclarar que se asume para la definición del concepto “aula de lingüística”, lo propuesto por Gerbaudo (2021) para el “aula de lengua y literatura”, es decir, una noción que no se refiere solamente al diseño didáctico de la clase sino al conjunto de decisiones previas que se ponen en juego en cada una de esas actuaciones a lo largo de un ciclo lectivo: la selección de contenidos y enfoques lingüísticos, de materiales y recursos, los corpus textuales, las formas de evaluación, etc.

Con esta categoría se alude a ese espacio denso y complejo en el que se tensionan, sobre todo, además de las actuaciones antes nombradas, los fundamentos teóricos lingüísticos mediante los que se organizan los contenidos y la forma de evaluar a los estudiantes. Esta organización conlleva la posibilidad de “desmontar” y repensar las prácticas de enseñanza para cuestionarlas, reorganizarlas, etc. (Gerbaudo, 2021).

En cuanto a la enseñanza específica de los enfoques lingüísticos en la formación del profesorado de lengua y literatura, es preciso pensar en “aulas de lingüística” diseñadas y fundamentadas a partir de un posicionamiento docente que contemple la enseñanza como un campo complejo que no solo incluya a las teorías lingüísticas, sino, además, a un conjunto de disciplinas que interactúan con los contenidos lingüísticos en un trabajo interdisciplinar (Alisedo et al., 1994). Esta forma contextualizada de encarar el “aula de lingüística” permite la reflexión sobre ciertos interrogantes que pueden considerarse como imprescindibles al momento de diseñar las clases, por ejemplo: ¿qué enfoques se deben enseñar? y ¿por qué y para qué enseñarlos?

Asimismo, la noción de “aula de lingüística” está ligada a la de “buena enseñanza”. Esta se refiere, según la autora, al vínculo con la justificación teórica y epistemológica

del docente respecto de la importancia de que sus estudiantes conozcan, construyan o entiendan un determinado contenido.

Esta categoría permite pensar y argumentar lo que se hace en el aula. No se enseña solo el currículum, también se enseña otras cosas: posicionamientos ideológicos, políticos, culturales, etc. Esta idea se vincula entonces con los fundamentos del docente acerca de la elección de los enfoques lingüísticos, su pertinencia social y la forma de abordarlos.

De esta manera, la “buena enseñanza” se produce cuando lo que sucede en el aula está debidamente fundamentado por los conocimientos provenientes de la ciencia lingüística, la base conceptual de la materia de enseñanza y aprendizaje (Alisedo et al., 1994) que aporta, a su vez, la justificación de la selección de las teorías que ameritan ser aprendidas y que son imprescindibles para la formación específica de los futuros docentes. Los enfoques o teorías del lenguaje vigentes responden a las necesidades comunicativas contemporáneas del contexto social, por lo tanto, el conocimiento del panorama teórico completo es imprescindible.

Por lo expuesto hasta el momento, el área de estudio de la lingüística indica la conveniencia de integrar, para un proyecto pedagógico, aportes de orientación formalista, semiótica, pragmática y funcionalista, así como investigaciones y aportaciones del análisis del discurso y el texto que se interesan en el abordaje de unidades comunicativas amplias y que no eluden las cuestiones semánticas y pragmáticas asociadas a ellas (Fernández Sonsoles, 1987).

De este modo, la enseñanza integral de los enfoques lingüísticos posibilitaría el acercamiento a los diferentes contextos sociales en los que el estudiantado interactúa y forma parte. Sin embargo, se observa generalmente una suerte de “resistencia” a esta mirada compleja del panorama científico. Alisedo et al. (1994) sostienen al respecto acerca de la importancia de que estos aprendizajes sean socialmente relevantes; es decir, que permitan comprender los discursos sociales y responder adecuadamente a ellos (actuar en consecuencia, refutarlos o reformularlos). Las autoras subrayan lo siguiente:

Por otro lado, existe una resistencia a aceptar la dinámica que supone el conocimiento científico, que hoy se explica de acuerdo con determinados modelos científicos y en otro momento responde a modelos alternativos o diferentes. Esta resistencia tiende a empobrecer los interrogantes acerca del lenguaje, y por ende empobrece las respuestas (o las soluciones) posibles. (pp. 19-20)

En esta dirección, cabe aclarar que cuando esta construcción social del conocimiento no tiene efecto, entra en juego la noción de “obstáculo epistemológico” (Gerbaudo, 2021), que aparece bajo la forma de saber-cristalizado, generando inercias que dificultan la reflexión sobre un saber, en este caso, sobre el conocimiento de las teorías lingüísticas. Así, según Gerbaudo (2021, p. 14) “el rastreo de *obstáculos*

epistemológicos (...) permite diagnosticar y luego, contribuir a desestabilizar representaciones respecto de los objetos de enseñanza para proponer alternativas”.

Como se pudo observar, la reflexión sobre estas categorías aporta una posibilidad de acción docente vinculada con un rol social, comprometido con las situaciones contextuales, en general, que impactan en las aulas, requiriendo un trabajo personal sobre el currículum, tal como lo requiere la RM N° 514/18. Especialmente, cuando expresa: “El/la profesor/a debe estar en condiciones de elaborar propuestas y situaciones de enseñanza que atiendan tanto a las necesidades de aprendizajes como a los contextos sociales, históricos, lingüísticos y culturales que conforman la realidad provincial” (p. 16).

De esta manera, las “aulas de lingüística” demandan un trabajo de reflexión previa en cuanto a la selección y abordaje de las teorías que posibiliten a partir de su enseñanza, la construcción colectiva de saberes que estén en consonancia con el marco epistemológico y con las nuevas demandas sociales. Es allí donde residen las “buenas prácticas”, mediante las cuales los estudiantes de formación docente se sienten implicados e interpelados.

En cuanto a la enseñanza de las teorías lingüísticas, se pueden reconocer ciertos “obstáculos epistemológicos” que habilitarían la instalación de saberes cristalizados, como el caso de la enseñanza centrada solo en los enfoques formales o funcionales, de manera aislada. Otro ejemplo se produce en situaciones en las que se deja de lado el saber implícito del sujeto hablante, en donde las acciones de enseñanza se preocupan por informar integralmente acerca del objeto de conocimiento de la ciencia (Alisedo et al., 1994).

De esta manera, es preciso que la construcción social de saberes sobre las teorías del lenguaje se motive en situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que se reflexione sobre la lengua en su sentido más complejo. Alisedo et al. (1994) sostienen al respecto:

De allí que la interrogación hacia el objeto del conocimiento, y aun su delimitación, debe necesariamente apuntar a los distintos planos de complejidad de ese objeto: saber lengua es saber acerca del universo general de los signos (semiótica), es reconocer la variedad como marca propia de las lenguas naturales, y también es reconocer los planos sistemáticos como nivel abstracto y base de sustentación del edificio lingüístico. (p. 28)

Otra cuestión de índole metodológica, que puede identificarse como otro obstáculo, se refiere a que en la formación inicial del profesorado, en general, no se observa una tradición de debate teórico. En la práctica profesional, esta carencia resuena en serios impedimentos para debatir la pertinencia de los marcos teóricos. Como consecuencia de lo anterior, se observa una tendencia a la adopción irreflexiva de métodos, recetas, bibliografías (Alisedo et al., 1994).

Con relación a la ausencia de debate teórico sobre los enfoques lingüísticos en la formación de profesorado, González Nieto (2011) sostiene que intervenir en la formación lingüística requiere, ante todo, poseer una visión bien fundamentada y actualizada sobre las teorías lingüísticas y sobre la actividad comunicativa en general.

Así, es imprescindible una actualización teórica, sobre todo, en momentos de cambios científicos que proyectan nuevas conceptualizaciones que afectan la enseñanza en la formación lingüística. González Nieto sostiene al respecto que “en estos momentos nadie pone en duda la necesidad de modelos interdisciplinarios y complejos, más comprensivos de una realidad compleja” (2011, p. 13). Así, la lingüística fue adoptando una perspectiva pragmática y discursiva e interesándose por problemas psicosociales y educativos.

Estos paradigmas interdisciplinarios suponen una inestimable ayuda para los retos que plantea la educación lingüística actual. De ellos ha surgido lo que se conoce como enfoque comunicativo. Tal enfoque es el que se podría adoptar en la enseñanza lingüística puesto que retoma las problemáticas sociales que se presentan en la actualidad educativa y están en consonancia con los planteos actuales de las ciencias del lenguaje (González Nieto, 2011).

Esto quiere decir que es conveniente que los profesores formadores y futuros docentes posean un panorama general de lo que ocurre en el terreno científico de las teorías lingüísticas. Por lo tanto, el autor afirma:

Debemos conocer el estado de la cuestión, ver el conjunto de forma que podamos cotejar enfoques, similitudes y contradicciones y, sobre todo, saber lo que se puede y lo que no se puede sostener hoy como principios teóricos y de análisis. Así, por ejemplo, debemos saber que la gramática generativa ha cambiado bastante desde 1969 hasta hoy, sin cambiar sus principios epistemológicos; que no se puede analizar un enunciado sin tener en cuenta las funciones semánticas y pragmáticas y, sobre todo, que, frente a la visión de las lenguas como sistemas abstractos, se ha desarrollado una teoría de lengua como actividad, sin que esto nos obligue a ser unos seguidores ortodoxos de Fillmore, Dik, Van Dijk o Hyme. (González Nieto, 2011, p. 15)

En conclusión, en este apartado, se pudo pensar en el conocimiento científico de los enfoques lingüísticos en relación con su enseñanza en la formación docente específica de lengua y literatura. Para ello, fue preciso el hincapié en algunos aportes del campo de la didáctica general, de la epistemología e historiografía lingüística y de la didáctica de la lengua. Así, se observó que las decisiones didácticas adquieren cierta complejidad puesto que el conocimiento lingüístico debe ser abordado en su carácter científico, por lo tanto, es necesario el análisis integral del panorama epistemológico. Asimismo, es preciso tener en cuenta que la configuración didáctica de la ciencia en el “aula de lingüística”, involucra diferentes factores contextuales o extra áulicos que repercuten en las prácticas de enseñanza.

2.2. Marco metodológico

La metodología propuesta se enmarca en un tipo de estudio que implica los niveles exploratorio y descriptivo y que procura analizar y aportar elementos para comprender los hechos que hasta el momento no han sido estudiados de manera específica (Reguera, 2012), vinculados, en el presente trabajo, con la implementación curricular de los enfoques lingüísticos en el contexto de la carrera seleccionada.

Asimismo, se puede clasificar esta investigación a partir de la naturaleza de los datos con los que se trabajó. Por lo tanto, también se encuadra en un estudio cualitativo, en tanto pretende comprender y descubrir la especificidad de un hecho a partir de los datos proporcionados por instrumentos como la entrevista y el análisis documental (Flick, 2007).

El estudio se centró en los espacios curriculares destinados a la enseñanza de las teorías lingüísticas en dos instituciones que dictan el Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura y que componen la Región II de la provincia de Santa Fe (RM N° 514/18); estas carreras de formación docente se imparten en el Instituto Superior de Profesorado N° 4 “Ángel Cárcano” de la ciudad de Reconquista y en el Profesorado N° 63 “Natalia Quessús” de la ciudad de Las Toscas.

Los espacios curriculares seleccionados fueron aquellos, como se mencionó en la presentación del tema (§ 1.1.), que presentan como núcleo conceptual los aportes provenientes de los diferentes paradigmas lingüísticos, vigentes desde los inicios del siglo XX hasta la actualidad (Cabré y Lorente, 2004; Di Tullio, 2007), con el propósito de observar cómo se organizan los enfoques de estas líneas programáticas en las propuestas curriculares. Los espacios que responden a este criterio de selección son los siguientes: (i) Lingüística General y (ii) Lengua Española I, de primer año; (iii) Lengua Española II y (iv) Lingüística del texto y Análisis del discurso I, de segundo año; (v) Lingüística del Texto y Análisis del Discurso II, de tercer año, (vi) Modelos Teóricos Lingüísticos y (vii) Cambio y Variedades Lingüísticas, de cuarto año.

El análisis de las materias se organizó mediante dos clasificaciones: la primera (Propuesta 1) incluye los proyectos de cátedra del ISP N° 4 “Ángel Cárcano”; la segunda (Propuesta 2) aborda los documentos curriculares del ISP N° 63 “Natalia Quessús”. En ciertas descripciones, se citaron ambas propuestas de manera conjunta, dado que algunos docentes dictan los mismos espacios curriculares en las dos instituciones.

El abordaje se realizó, en un primer momento, mediante el estudio de diferentes fuentes de información secundarias (Valles, 1999). De allí que se consideraron los aportes de Swiggers (2005) y Zamorano Aguilar (2009), quienes incluyen como géneros propios de la epihistoriografía a todas aquellas fuentes y documentos

“marginales” o no canónicos ya que no suelen utilizarse en la reflexión de la historia lingüística, no obstante, son fuentes fundamentales para su interpretación.

Así, el estudio se enfocó en los documentos curriculares oficiales. Esta etapa inicial del trabajo se centró en la descripción de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales (DCJ), Anexo IX del Decreto N° 696/01 del Profesorado de Tercer Ciclo de la Educación General Básica y de la Educación Polimodal en Lengua y Literatura; y, con mayor profundidad descriptiva, el Anexo I de la Resolución N° 514/18 del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura, documento que contiene las asignaturas aquí estudiadas. Se analizaron todos los componentes curriculares, tal como figuran en las asignaturas del Plan N° 514/18: las “finalidades formativas”, los “ejes de contenidos”, las “orientaciones metodológicas” y la “bibliografía sugerida”.

Asimismo, se estudiaron los proyectos de cátedra; específicamente, aquellos que se propusieron en el año 2021, pues estos, tal como se planteó al inicio de este trabajo (§ 1.1.), representaron el cierre del proceso de implementación curricular iniciado en 2018. El análisis se focalizó en los siguientes componentes de los proyectos de cátedra: fundamentación, contenidos, metodología y bibliografía.

En la siguiente instancia metodológica, se abordaron los curriculum vitae de los docentes a cargo de las asignaturas con el fin de realizar un acercamiento a sus perfiles profesionales, los cuales pudieron brindar información acerca de sus decisiones didácticas sobre la selección de las teorías lingüísticas y de los materiales para la enseñanza y el aprendizaje. Luego, se estudiaron estos materiales de cátedra de las “aulas de lingüística” de nivel superior, con el objetivo de analizar cómo se propusieron los enfoques lingüísticos.

Además del análisis documental, en otra etapa metodológica se utilizó, como instrumento de recolección de información, la entrevista semiestructurada a los docentes a cargo de las asignaturas, con el propósito de profundizar el estudio del desarrollo de los acontecimientos e indagar los elementos contenidos en los procesos estudiados y las elecciones de los docentes. Según Marradi et al. (2007) la entrevista, especialmente aplicable cuando se busca reconstruir acciones pasadas, permite estudiar representaciones sociales personalizadas. La información recuperada de las entrevistas, que aportó datos que no se encontraron en los proyectos de cátedra, permitió reflexionar y argumentar las cuestiones vinculadas con las propuestas de los enfoques lingüísticos.

Por último, los datos obtenidos se procesaron a partir de la triangulación con los conceptos desarrollados en el marco teórico, los cuales funcionaron como ejes de abordaje. Así, las nociones sobre formación docente y conocimiento científico, historia y epistemología lingüística y “aulas de lingüística” permitieron el abordaje

transdisciplinar (Gerbaudo, 2006, 2021) de la implementación curricular de los enfoques lingüísticos.

De esta forma, se buscó profundizar en los aspectos manifiestos de las documentaciones oficiales y de las propuestas docentes a través de la consideración del contexto —voces de los docentes, su formación profesional y sus materiales didácticos— en el que se inscriben las propuestas curriculares (Andreu Abela, 2001).

CAPÍTULO 3: DOCUMENTACIÓN OFICIAL

Este capítulo revisa cuestiones centrales del Diseño Curricular Jurisdiccional (DCJ) de los profesorado de lengua y literatura de la provincia de Santa Fe. Para ello, en una primera instancia, se describirán los aspectos generales del Plan Decreto N° 696/01, documento que antecede al diseño curricular vigente. Se analizará en este último —Anexo I de la RM N° 514/18— la manera en que se presentan los enfoques lingüísticos en los fundamentos generales y en las unidades curriculares.

Para iniciar este abordaje, se considera pertinente una conceptualización de currículum que enmarque esta lectura. Para De Alba (1991), el currículum es la síntesis de los elementos culturales que configuran una propuesta político-educativa específica. Dichos elementos se incorporan en sus aspectos formales-estructurales y en las relaciones sociales cotidianas de la práctica concreta. En esta dirección, Gimeno Sacristán (2010) plantea la noción desde un punto de vista procesual y descentralizador, es decir, desde una visión del currículum como plan hasta convertirse en práctica pedagógica. Es importante subrayar que la cuestión procesual y descentralizadora no le quita importancia al texto curricular (DCJ), sino que señala la existencia de la distinción entre la prescripción de los componentes o contenidos curriculares y la organización pedagógica de la experiencia educativa.

El currículum, entonces, es una selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender que, a su vez, regula la práctica didáctica que se desarrolla durante la formación, en este caso, del profesorado de lengua y literatura. Esta puesta en práctica acota el significado de lo que llegará a convertirse en una cultura específica: el conocimiento institucional.

A partir de esta conceptualización general, a continuación, se presenta el análisis de los textos curriculares con el objetivo de describir y reconstruir las teorías lingüísticas que forman parte de los contenidos seleccionados en el plan, es decir, en el nivel formal-estructural del currículum (De Alba, 1991). Dicha selección curricular es relevante para reconstruir la posible incidencia en las decisiones que llevan a cabo los docentes en sus prácticas de enseñanza.

3.1. El Diseño Curricular Jurisdiccional (DCJ) de la provincia de Santa Fe

Como se anticipó, en el presente apartado se describe y analiza el Diseño Curricular Jurisdiccional (DCJ), especialmente, los componentes centrales del Anexo I de la RM N° 514/18 del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura. Previamente, se recuperan algunas líneas sobre el documento curricular anterior, Plan

Decreto N° 696/01, con el objeto de delinear un panorama general del proceso y cambio curricular producido en el año 2018.

El diseño curricular es el proyecto que enmarca las actividades educativas escolares y proporciona guías de acción para los profesores que tienen la libertad de adecuarlo a las necesidades contextuales. Así entendido, el diseño curricular, en palabras de Coll (1991, p. 429) “es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión y crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”.

Además, el diseño curricular incorpora los elementos culturales que se consideran valiosos, que actúan en nuestra sociedad y conforman una propuesta político-educativa, en la medida en que se pueda articular con un proyecto sociopolítico amplio. Así, el campo del currículum es un campo de contacto e intercambio cultural, atravesado por diferentes dimensiones: política, social, económica, ideológica, institucional, didáctica. Cabe aclarar que los aspectos estructurales-formales del currículum no son determinantes; se requiere del conocimiento del desarrollo procesal-práctico para comprender su constitución y desarrollo o devenir en las instituciones educativas concretas (De Alba, 1991).

En el caso de la formación del profesorado de lengua y literatura, el currículum evidencia los fundamentos epistemológicos, sociológicos y pedagógicos de la formación del futuro docente, como también los saberes disciplinares y las estrategias metodológicas para desempeñar su rol en un contexto que, según lo indica el Anexo I de la RM N° 514/18, se presenta complejo, por lo que es imprescindible la revisión de los lineamientos curriculares y de las propuestas docentes, en un nuevo marco social, político y cultural.

Se concibe en esta documentación oficial a un egresado de la formación inicial de lengua y literatura que, entre otras opciones, desarrolle su trabajo desde las prerrogativas que demandan brindar una educación de calidad que genere instancias de inclusión, en una escuela comprometida con su comunidad. Desde esta perspectiva, el proyecto curricular representa una pasarela entre la cultura y la sociedad, exteriores a la institución educativa, por un lado, y la cultura de los sujetos, por otro (Gimeno Sacristán, 2010).

3.2. Algunas notas sobre el Plan N° 696/01

El DCJ predecesor, aprobado por el Decreto N° 696/01, se implementó a partir del año 2001 y estuvo vigente hasta el año 2017; propuso y aprobó el plan de estudios correspondiente a la carrera de Profesorado de Tercer Ciclo de la Educación General Básica y de la Educación Polimodal en Lengua y Literatura. En general, el documento

plantea una mirada compleja en cuanto a los saberes que deben conformar la formación docente inicial. Esta perspectiva se basa, esencialmente, en una propuesta que privilegia la construcción colectiva y democrática del conocimiento.

Así, el protagonismo es concedido a todos los actores involucrados en los procesos educativos, donde se concibe al conocimiento como un proceso en permanente construcción y vinculado con los contextos concretos en su complejidad. De esta manera, en la documentación se lee que “en contraposición a la mera transmisión de conocimientos, o a una imposición de conductas que toma la forma de un adiestramiento, educar es encontrarse con el otro para potenciar su capacidad de formación” (Decreto N° 696/01, p.1).

En esta dirección, las acciones educativas del currículum se orientan, según el Plan N° 696/01, al logro de las capacidades y condiciones para que los sujetos implicados puedan en lo personal preguntarse por el sentido de su vida, contribuir al mejoramiento de la sociedad y formarse en el conocimiento, de tal modo que les sea posible desarrollar el pensamiento crítico, conocer el mundo y proponer las necesarias transformaciones. De esta manera, se incorporan los elementos culturales valiosos de la sociedad que conforman una propuesta político-educativa con un proyecto sociopolítico amplio (De Alba, 1991).

Con respecto a la cuestión de los saberes disciplinares, pedagógicos, contextuales, didácticos, sobre los estudiantes, etc., se organizan en el documento a partir de tres campos: el de la “Formación General Pedagógica”; el de la “Formación Especializada”; y el de la “Formación Orientada”. Asimismo, el “Trayecto de Práctica”, que corresponde a los tres campos de la formación inicial y tiene además una reconocible especificidad, apunta a la integración de todos estos saberes.

Es preciso destacar las tres características planteadas por el Decreto sobre estos saberes que resultan relevantes en orden al diseño de un currículum de formación docente: i) no se suman sino que se integran en un saber que es a la vez sumamente complejo y multideterminado; ii) componen, además, un saber que es experto y no trivial, que no surge solo como resultado del denominado “saber vulgar” y del sentido común, sino que se sustenta en desarrollos teóricos multidisciplinares (científicos, filosóficos, tecnológicos), cuyo dominio por parte de quien lo posee supone un complejo y continuo proceso de apropiación; iii) se trata, además, de un saber que, enraizado en una larga tradición, avanza según el ritmo de desarrollo de la tecnología y de las ciencias del hombre, y al igual que estas, se critica y se corrige a sí mismo en un proceso permanente de cambio y de superación. No se trata, por lo tanto, de un saber puramente empírico que puede ser aprendido en el contexto concreto de enseñanza, ni tampoco de un saber que puede ser adquirido de una vez y para siempre.

Se pretende, así, que los futuros docentes dominen los conocimientos profesionales que le permitirán tomar decisiones fundamentadas y eficaces, autónomas y responsables, en el marco organizacional de la institución educativa en la que se desempeñarán. Tal autonomía está ligada al dominio de un corpus de conocimientos específicos provenientes de la investigación científica y la elaboración teórica, así como a la asunción de un compromiso ético del profesional respecto de los destinatarios de sus decisiones y acciones.

El principal objetivo de la carrera es la formación de un profesional de la educación competente en el dominio disciplinario de las ciencias del lenguaje, las teorías literarias y las literaturas, con una sólida formación científica para utilizar los conocimientos que lo acrediten como tal. Los espacios curriculares se estructuran en torno a dos áreas disciplinares, cada una de las cuales reúne un conjunto de disciplinas relacionadas por problemáticas teóricas y epistemológicas comunes: ciencias del lenguaje, teorías literarias y literaturas.

En cuanto a las ciencias del lenguaje, campo que se prioriza en el presente trabajo, la problemática fundamental es la constitución de la lengua como objeto de estudio. Así, según el documento oficial, algunos de los ejes teóricos que organizan el currículum se pueden sintetizar en los siguientes puntos: el problema de la definición de un modelo teórico descriptivo y explicativo, estudios del lenguaje en relación con otros problemas, el análisis del discurso como estudio interdisciplinario, el lenguaje y los problemas del conocimiento, el problema del estudio del lenguaje en contextos sociales, la reflexión epistemológica, entre otros.

En el DCJ, los contenidos del área de lingüística se encuentran distribuidos en los siguientes espacios: i) Lingüística General de primer año; ii) Lengua Española de segundo año; iii) Lingüística del Texto y Análisis del Discurso, y iv) Modelos Teóricos Lingüísticos de tercer y cuarto año, respectivamente.

Cabe aclarar que se exceptuó el espacio Historia de la Lengua Española de cuarto año puesto que, si bien se enmarca en el campo lingüístico, el objetivo de este estudio se centra en la implementación curricular de las teorías lingüísticas que coexisten en ciertos espacios curriculares y que conforman su núcleo conceptual. Esta materia, en cambio, se centra en la cuestión estrictamente diacrónica e historicista, por lo tanto se exceptúa del análisis según lo planteado aquí.

En el caso de Lingüística General de primero, los contenidos se disponen en tres componentes que definen la naturaleza del lenguaje: social, simbólica y cognitiva. Así, los contenidos se exponen en el documento a partir de los siguientes ejes temáticos: i) “la lengua en su uso social”, ii) “el carácter simbólico del lenguaje” y iii) “el lenguaje como capacidad específicamente humana”. Cada uno de ellos presenta sus

contenidos nodales que configuran el panorama teórico inicial del terreno de los enfoques lingüísticos.

En cuanto al primero, “la lengua en su uso social”, se observan los siguientes contenidos nodales: “los usos comunicativos como perspectiva de análisis”, “funciones del lenguaje y pragmática”, “la variación”, “lectos y registros”, “la interacción comunicativa”, “actos de habla” y “texto y contexto”. El segundo componente, vinculado con “el carácter simbólico del lenguaje”, se organiza de la siguiente manera: “la comunicación animal y lenguaje humano”, “la lengua y otros códigos culturales”, “la estructura semiótica de las lenguas”, entre otros contenidos nodales. Por último, “el lenguaje como capacidad específicamente humana” propone los contenidos: “lenguaje y cognición”, “enfoques sobre la adquisición de la lengua”, “conductismo”, “innatismo”, “constructivismo”, “la gramática universal” y “el módulo lingüístico” (Plan N° 696/01, pp. 38-39).

En cuanto a las materias que se centran en lo gramatical, como el caso de Lengua Española de segundo año, el foco recae en la perspectiva estructuralista-funcionalista. También se observan los aportes de otras vertientes que explican los fenómenos de forma y significado en la lengua. Así, se exponen en este espacio curricular contenidos vinculados con diferentes enfoques lingüísticos, tales como: “Niveles del análisis lingüístico. Determinación de las unidades. Fonología: Fonemas y alófonos. Morfología: Morfema, alomorfos. Formación de palabras en el sistema español. Las categorías gramaticales. Las funciones lingüísticas. Esquemas oracionales básicos: impersonal, transitivo, atributivo, intransitivo, reflexivo. Coordinación y subordinación” (Plan N° 696/01, p. 40).

Con respecto al espacio Lingüística del Texto y Análisis del Discurso de tercer año, se propone al texto como objeto de conocimiento considerándolo como actualización de prácticas discursivas significativas, tanto social como subjetivamente (Plan N° 696/01). Por ello, los enfoques de abordaje se centran en una perspectiva integral, formalista-funcionalista. Algunos de los contenidos que dan muestra de esta perspectiva teórica discursivo/textual se centran en los campos de estudio del texto y el discurso, del sujeto discursivo, la semántica y pragmática, las superestructuras textuales y el tema de la coherencia (local, global, pragmática).

En cuanto a la propuesta para el espacio curricular Modelos Teóricos Lingüísticos, el núcleo conceptual se sostiene en los fundamentos de las perspectivas sociolingüística, psicolingüística y pragmática. Esta asignatura completa los marcos de referencia que constituyen el campo de las ciencias del lenguaje, a partir del foco en estas tres perspectivas y de la postulación de problemáticas que permanecen abiertas y vigentes en la investigación lingüística actual. Así, los contenidos se proponen desde una perspectiva completa que pretende contener una síntesis de las teorías trabajadas

en el transcurso de la formación lingüística. Algunos de los contenidos son los siguientes: “Lenguaje y contexto social: teorías descriptivas y explicativas. Naturaleza social del lenguaje y variedad en las lenguas. La variación sociolingüística. Aportes teóricos de la pragmática en sus distintas vertientes” (Plan N° 696/01, p. 54).

Cabe aclarar que las descripciones que presenta el documento del Plan N° 696/01 son acotadas y se exponen a modo de ítems conceptuales breves, aunque las delimitaciones de las perspectivas son muy precisas. Además, el texto carece de referencias bibliográficas y de bibliografía de consulta. Esta cuestión dificulta la lectura de los enfoques lingüísticos que sustentan las propuestas, pues sin las referencias bibliográficas se obstaculiza la posibilidad de identificar con precisión a qué líneas de los enfoques o teorías se refieren las etiquetas “estructuralismo”, “formalismo”, “funcionalismo”. Estos modelos programáticos son muy amplios, contienen numerosos enfoques, representantes y escuelas (Cabré y Lorente, 2004), por lo tanto aquí la implementación curricular depende en gran medida de los participantes del proceso curricular institucional y áulico.

De esta manera, se espera que la interpretación y puesta en práctica de estos contenidos se enmarquen en los postulados desarrollados en los fundamentos generales de esta documentación curricular que prioriza, como se mencionó, la concepción del conocimiento como un proceso en permanente construcción.

En síntesis, se pudo evidenciar en esta descripción que el Plan N° 696/01 se fundamenta en una concepción pedagógica y epistemológica que prioriza una idea de enseñanza impregnada por las características socio-culturales que impactan en la formación docente. Dicha concepción contextualizada se relaciona con las asignaturas vinculadas con el área disciplinar de las ciencias del lenguaje, donde los espacios curriculares que proponen la enseñanza de los enfoques lingüísticos se diseñan desde una perspectiva teórica integral (González Nieto, 2011).

De esta manera, el diseño curricular (Plan N° 696/01) proponía un panorama completo del estado de la cuestión sobre los enfoques lingüísticos, acorde, en términos didácticos, a un corpus de conocimientos específicos provenientes de la investigación científica y la elaboración teórica (González Nieto, 2011). Se observa la presencia de una perspectiva completa que fomenta la iniciativa de una formación sólida para los futuros docentes (Plan N° 696/01). Así, las teorías pertenecientes a la línea programática formalista están presentes, pero como parte de un todo cuya esencia es pragmática, sociolingüística, semiótica y, en menor medida, se combinan con aportes de la lingüística cognitiva y el generativismo.

3.3. El Diseño Curricular Jurisdiccional de la provincia de Santa Fe (RM N° 514/18)

3.3.1. Sobre los Fundamentos

En el marco de la política educativa nacional y provincial, el Diseño Curricular Jurisdiccional (DCJ) de la provincia de Santa Fe (Anexo I, RM N° 514/18) postula que la formación de profesores forma parte de un proceso de renovación que inició a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006 (LEN N° 26.206/06). Asimismo, la política educativa de la provincia de Santa Fe se asienta sobre tres pilares fundamentales que orientan sus acciones en todos los niveles y modalidades: “calidad educativa”, “inclusión socioeducativa” y “escuela como institución social”. De esta manera, se declara en los documentos que “pensar la escuela desde estas coordenadas es concebirla como una institución abierta y flexible, que impulsa el desarrollo humano, aporta a la vida democrática y a la convivencia” (RM N° 514/18, p. 2).

En el Plan N° 514/18, se entiende por “calidad educativa” a la producción colectiva de saberes cuya relevancia y pertinencia son significativas para la vida de los estudiantes. La “inclusión socioeducativa” hace referencia a generar condiciones de ingreso, permanencia, promoción y egreso de calidad a quienes transitan el sistema educativo santafesino. La “calidad educativa” y la “inclusión socioeducativa” son los ejes que sostienen a la “escuela como institución social”. Esto implica pensarla en un sentido amplio, desde un contexto situado específico que la interpela con sus problemáticas. Se trata de una escuela abierta a la comunidad, que trabaja articuladamente a través de redes interinstitucionales con otras organizaciones y actores de la sociedad civil.

Estos pilares de la política educativa provincial, a partir de los lineamientos del citado documento, invitan a que los futuros docentes conozcan en profundidad la disciplina a enseñar, a partir de las capacidades que los tiempos actuales requieren para el ejercicio de su tarea. Por esto, se considera relevante, según el documento oficial, que la propuesta formativa ponga énfasis en la pluralidad de sujetos que se encuentran dentro de las aulas, pero también en aquellos que, por diferentes motivos, muestran un trayecto discontinuo y presentan dificultades en su proceso de escolarización.

Este énfasis en la diversidad de sujetos, permitiría pensar, ya desde la política educativa, en una enseñanza lingüística —en el contexto de la formación específica de lengua y literatura— que aborde esta diversidad desde una mirada compleja de los enfoques teóricos lingüísticos cuyas bases se asienten en la función social del

lenguaje. La formación en este campo de la teoría lingüística propicia las herramientas para que los futuros docentes conciban la enseñanza del lenguaje en vínculo con necesidades sociales y humanas. Por lo tanto, un abordaje complejo de los enfoques lingüísticos, podría ser el adecuado para encarar dichas necesidades.

En esta dirección, desde la historiografía y la epistemología lingüística, los enfoques del programa funcionalista, ya desde mediados del siglo XX (Cabré y Lorente, 2004) realizan múltiples aportes que contribuyen a la descripción del lenguaje a partir del estudio de los usos reales de los hablantes en situaciones comunicativas concretas. Mediante estos enfoques funcionalistas se propone priorizar el conocimiento del sistema de la lengua, a partir de la relación con las necesidades, los propósitos, los medios y las circunstancias de la comunicación humana. En Argentina, con el retorno a la democracia en la década de los '80, los estudios lingüísticos se inclinaron hacia múltiples perspectivas teóricas o enfoques interdisciplinarios, acordes al nuevo contexto sociopolítico (Di Tullio, 2007).

En cuanto a la fundamentación y al encuadre de trabajo, específicamente, el proceso curricular atravesó diferentes dinámicas de participación: la constitución de equipos docentes, elegidos por sus pares, que asumieron la tarea de escritura, la realización de jornadas de trabajo institucional con elaboración de informes y la participación en debates en diferentes encuentros provinciales entre formadores.

De esta manera, el proceso de cambio curricular, según el Plan N° 514/18, recuperó la centralidad de la enseñanza y de la tarea docente como pilares de la formación inicial, a partir del trabajo conjunto y democrático con base en la idea de que el conocimiento es una construcción social, permanente y compleja, que posibilita diferentes modos de producción y de construcción de realidades. Para lograr este propósito, según la documentación oficial:

se recuperaron voces, trayectorias, expectativas, problemáticas, experiencias relevantes, demandas, inquietudes y propuestas de los/las actores que cotidianamente transitan los espacios de formación, ya sea en calidad de gestores, formadores, estudiantes o investigadores de nuestra provincia, que se caracteriza por la complejidad y diversidad de contextos y sujetos. (Plan N° 514/18, p. 5)

El documento, además, hace hincapié en que la formación no puede pretender dar cuenta acabada de la totalidad de los conocimientos producidos, ni siquiera para un solo campo disciplinar. Esta decisión supone dotar a los futuros docentes de los saberes necesarios que estructuran sus campos disciplinares y su formación académica con la solidez de la formación pedagógica, que habilite la pregunta primordial por la educación, sus sentidos, sus alcances y posibilidades en nuestro contexto.

Al respecto, en el marco de la didáctica de la lengua, las necesidades del contexto social y cultural impulsan, actualmente, el fortalecimiento de la reflexión sobre el lenguaje (Bosque, 2018) y de las herramientas comunicativas. Esto involucra un punto de vista que contemple, en la formación de lengua y literatura, una mirada compleja sobre la enseñanza de los enfoques lingüísticos y que posibilite el dominio expresivo y comprensivo de los mecanismos verbales de la comunicación, que constituyen la base de toda interacción social (Lomas y Osoro, 1999).

Además, el entramado de conocimientos de las especialidades, las humanidades y lo pedagógico-didáctico proporciona al estudiantado las herramientas para que puedan tomar decisiones fundamentadas en sus prácticas (Gerbaudo, 2021), y afrontar las situaciones de incertidumbre que implica su tarea. Los aportes conceptuales y metodológicos de los campos del saber de la formación inicial podrían funcionar como ejes heurísticos a partir de los cuales los futuros docentes sigan explorando y profundizando en la formación continua.

Entonces, la documentación oficial, acorde a los lineamientos históricos, epistemológicos y didácticos, propone la intervención en la formación lingüística de los docentes desde una visión fundamentada y actualizada de cómo se describe a una lengua, de cómo se concibe su adquisición y la actividad comunicativa en general. Asimismo, el DCJ entiende que el contenido de un determinado campo científico, en este caso de los enfoques lingüísticos, se determina en relación con sus finalidades sociales.

Con respecto a las finalidades formativas generales de la carrera, en el diseño curricular se expone que el desarrollo profesional de un docente comienza con la formación inicial y continúa su despliegue en el trayecto laboral. Este diseño ha sido elaborado con base en la idea de que la formación inicial tiene un valor primordial, por cuanto proporciona trazas estratégicas para formar docentes capaces de elaborar propuestas y situaciones de enseñanza argumentadas tanto pedagógica como disciplinariamente.

En cuanto a las finalidades formativas específicas, la formación se orienta a la construcción de los saberes necesarios para un desarrollo reflexivo y crítico en las prácticas de enseñanza, a partir de la posibilidad de que los estudiantes se profesionalicen de manera continua para la actuación en el sistema educativo del siglo XXI (Plan N° 514/18).

En esta línea, es recomendable que el especialista docente domine las perspectivas teóricas de su disciplina de enseñanza. Es conveniente, entonces, que la formación de nivel superior contemple el futuro profesional de los estudiantes y, en función de ello, apunte a fortalecer la capacidad de distinguir los principios en que se basan las distintas disciplinas (González Nieto, 2011).

Es importante destacar que el proceso de construcción de este diseño curricular, como se mencionó, ha contado con numerosos momentos de lectura e intercambio entre distintos actores institucionales: profesores, estudiantes, jefes de carrera y equipos directivos. Esta dinámica de trabajo permitió establecer acuerdos, fruto de negociaciones en las que prevalecieron procesos de reflexión de los saberes específicos y de los desafíos que supone la enseñanza de la lengua y la literatura en la escuela secundaria actual (Plan N° 514/18).

A partir de estos procesos de reflexión, la organización de la estructura curricular persigue el objetivo de responder a la pregunta sobre qué debe saber y comprender un futuro profesor de educación secundaria en lengua y literatura para lo cual se organiza el campo de la formación específica en cuatro núcleos y un eje transversal. El eje transversal sugerido por el documento de referencia es el siguiente: oralidad, lectura y escritura. En tanto que los 4 núcleos sugeridos para el desarrollo del diseño, Plan N° 514/18, se definen de la siguiente manera:

El primer núcleo se centra en “el lenguaje como sistema”. Este propone un recorrido por las diferentes teorías lingüísticas que entre el siglo XX y XXI han buscado dar una explicación acerca de la complejidad del lenguaje humano y el carácter sistemático de la lengua, tomando en consideración que el aporte de estas teorías contribuye al conocimiento del lenguaje en sí mismo y en relación con el pensamiento, por lo tanto, el espectro teórico es amplio, pues las teorías que tratan el sistema se inscriben en las líneas programáticas formalistas y funcionalistas.

El segundo núcleo propone “el lenguaje en contexto”. Se presentan, aquí, las teorías que se ocupan del discurso y de las instancias en que este es producido, es decir, las teorías que se centran en el lenguaje como fenómeno contextualizado histórica, social y culturalmente.

El tercer núcleo trata “el discurso literario”. Este recoge una serie de problemas en torno a la especificidad de la literatura y a la pluralidad de perspectivas institucionales, sociales, históricas e ideológicas que develan este campo artístico como inestable y conflictivo. Por otra parte, se presentan los aportes de la teoría y la crítica literaria en tanto disciplinas especializadas que pretenden conceptualizar y delimitar los constituyentes del discurso literario.

Finalmente, el cuarto núcleo centra su mirada en “los géneros, textos y discursos”. Aquí se propone un acercamiento a las nociones de género, texto y discurso y al problema de la diversidad de criterios utilizados para introducir un principio de clasificación. Se ocupa también de los fenómenos de polifonía, de las variadas modalidades de incorporación de las distintas voces en el discurso del enunciador, y de las relaciones de transtextualidad, no solo dentro de la literatura, sino también entre la literatura, otros géneros discursivos y distintas manifestaciones artísticas.

En cuanto a los formatos curriculares, se presentan: talleres, seminarios y materias. Con respecto a estas últimas, que son los formatos en los que se enmarcan los espacios que aquí se analizan, se estipulan con el objeto de brindar conocimientos y, sobre todo, modos de pensamiento y modelos explicativos de carácter provisional, para evitar dogmatismos (Kuhn, 1980).

3.3.2. Sobre las unidades curriculares del área de lingüística

Tal como se mencionó en la primera parte de este trabajo, especialmente en el apartado sobre la metodología (§2.2), este estudio se enfoca en la implementación curricular producida en los espacios de enseñanza lingüística; en particular, en aquellos en los que el abordaje de la variedad de los enfoques lingüísticos desarrollados desde el siglo XX ocupan un lugar primordial en la configuración de la materia.

Antes de iniciar un recorrido por cada uno de los espacios curriculares, es preciso aclarar que algunos de ellos se mantienen, por lo menos en la denominación, tal como figuraban en el diseño anterior, Plan Decreto N° 696/01, como el caso de Lingüística General y Modelos Teóricos Lingüísticos; otros, en cambio, sufrieron modificaciones en su carga horaria a partir del desdoblamiento en otras materias homólogas correlativas, redistribuidas en varios niveles formativos, como el caso de Lengua Española de segundo año, que en este nuevo plan (RM N° 514/18) se desdobra en Lengua Española I y Lengua Española II, de primer y segundo año, consecutivamente. Lo mismo ocurre con Lingüística del Texto y Análisis del Discurso de tercer año, espacio que se desdobra, en el nuevo plan, en Lingüística del Texto y Análisis del Discurso I y Lingüística del Texto y Análisis del Discurso II, de segundo y tercer año, respectivamente.

En otros casos, se conformaron espacios curriculares inéditos con nuevas denominaciones, como sucedió con Comunicación Social I y Comunicación Social II e Historia de la Lengua Española, pertenecientes al plan anterior, que se reconfiguraron en el plan actual como Semiótica y Cambio y Variedades Lingüísticas, respectivamente. Semiótica fue exceptuada del presente estudio (§2.2), puesto que el desarrollo de su núcleo conceptual no se ajusta estrictamente a los aportes provenientes de los diferentes paradigmas lingüísticos, vigentes desde los inicios del siglo XX hasta la actualidad tal como lo postulan Cabré y Lorente (2004) y Di Tullio (2007). En este espacio, la perspectiva social está predefinida ya en sus finalidades⁵.

⁵ En la documentación curricular se explicita que la materia parte de una perspectiva general que aborda la problemática de la producción de significado desde las corrientes europeas (denominadas "semiológicas") y estadounidense ("semiótica"). Se propone la apertura de una reflexión que parte de la unidad signo y se proyecta hacia la semiosis como proceso, para

A continuación, se analizan las “finalidades formativas”, los “ejes de contenidos”, las “orientaciones metodológicas” y la “bibliografía sugerida”, tal como se organizan en cada espacio curricular de la documentación oficial. Este análisis pretende describir cómo se proponen los enfoques lingüísticos en las asignaturas donde estos constituyen su base teórica, teniendo en cuenta los fundamentos epistemológicos, pedagógicos, políticos, que enmarcan la propuesta curricular.

Con respecto a Lingüística General, de primer año, se propone en sus “finalidades formativas” un recorrido reflexivo sobre los enfoques y/o teorías lingüísticas que a lo largo de los siglos XX y XXI han analizado, con criterio y rigor científico, el lenguaje humano, “en cuanto a su carácter simbólico y social, su dimensión cognitiva y su incidencia pragmática” (RM N° 514/18, p. 53). Este espacio tiene como propósito sentar bases sólidas para que los futuros docentes amplíen estas perspectivas teóricas en las unidades subsiguientes del área de lingüística que propone este diseño. Se presenta, entonces, como un abordaje crítico que pone en relación las teorías lingüísticas con sus postulados específicos. Se busca así que la apropiación de los contenidos y herramientas permita a los estudiantes alcanzar un posicionamiento epistemológico y una formación crítica inicial de la futura práctica docente. Es decir, se aspira a que “los/las estudiantes logren reflexionar sobre la naturaleza compleja del lenguaje en general y alcancen una comprensión de las distintas miradas acerca de este objeto” (RM N° 514/18, p. 53).

Desde esta perspectiva, los “ejes de contenidos” de Lingüística General plantean un recorrido teórico que parte de conceptos imprescindibles del campo de estudio, mediante los cuales se enfatiza en los aspectos introductorios de la cuestión epistemológica, como una forma de anclaje para el abordaje en futuros espacios curriculares como el caso de Modelos Teóricos Lingüísticos de cuarto año. En cuanto a las teorías lingüísticas, el recorrido se presenta completo, pues se organiza en el marco de las líneas programáticas, sobre todo formalistas y funcionalistas (Cabré y Lorente, 2004; Di Tullio, 2007), distribuidas en diferentes bloques conceptuales que se pueden sintetizar en los siguientes: la naturaleza del lenguaje, las teorías lingüísticas, la noción de punto de vista, lengua como sistema y como conocimiento, entre otros.

En la propuesta oficial se puede observar el detalle exhaustivo de la línea programática funcionalista, con relación a los otros paradigmas, que se presenta en sus diferentes enfoques: pragmática, lingüística sistémico funcional, lingüística del

avanzar hacia una definición del campo semiótico que habilite la problematización de algunas cuestiones relativas a los lenguajes y la producción de sentido (la imagen, los discursos audiovisuales, los fenómenos comunicacionales, mediáticos y no mediáticos, la cultura como sistema simbólico, etc.) desde una perspectiva social en la que la discursividad asume una dimensión más compleja en el marco de las transformaciones tecnológicas de las sociedades actuales (RM N° 524/18, p. 252).

texto, organizado en el bloque: “La lengua como uso: forma y función en la comunicación verbal”.

El énfasis en estas teorías responde a los lineamientos que justifican el nuevo plan de estudios (RM N° 514/18) que, como se mencionó en la primera parte de esta tesis (§1.1), pregona por una educación de calidad mediante la cual los estudiantes fortalezcan las herramientas necesarias, en este caso comunicativas, para su desempeño futuro.

Asimismo, la cuestión de la preeminencia de la especificación del paradigma funcionalista, en el contexto de la formación específica de lengua y literatura, podría responder a los lineamientos didácticos e históricos que consideran la importancia de estos enfoques ya desde finales del siglo XX, debido a la presencia del abordaje contextual y comunicativo (Di Tullio, 2007; González Nieto, 2011; Lomas, 2014). En términos de Lomas (2014):

En efecto, en la educación lingüística asistimos en los últimos años al tránsito desde unos enfoques formales de enseñanza de la lengua, orientados a transmitir el conocimiento gramatical y el legado literario heredado de la tradición académica, a unos enfoques comunicativos de la pedagogía del lenguaje orientados a contribuir en la medida de lo posible al aprendizaje gradual de las destrezas comunicativas habituales en la vida de las personas (hablar, escuchar, leer, entender lo que se lee, escribir...). (p. 11)

En lo que respecta a las “orientaciones metodológicas”, esta unidad curricular propone trabajar las nociones teóricas de múltiples perspectivas a partir de las cuales se pueda constituir al lenguaje como objeto teórico. Se propone, entonces, realizar un recorrido reflexivo de lectura sobre los textos fuente y fundacionales de la disciplina, en función de las discusiones que forman parte del campo de estudio. En tanto que uno de los objetivos formativos fundamentales es que los futuros docentes se pongan en contacto con los textos originales a partir de la reflexión de sus nociones centrales.

Esta cuestión del plano de la enseñanza científica adhiere a otra de índole epistemológico que propone situaciones de enseñanza y aprendizaje que prioricen el acceso al conocimiento mediante fuentes originales, además de la utilización de manuales. Kuhn (1980) arguye que esta última cuestión favorecería la consolidación de una tradición de enseñanza del pensamiento dogmático que impide que la formación en el conocimiento científico se desarrolle de manera reflexiva y crítica. Así, el epistemólogo sostiene:

Quizás el rasgo más sorprendente de la educación científica es que, en un grado desconocido en otros campos creadores, se lleva a cabo mediante libros de texto, escritos especialmente para estudiantes. (...). Aunque el desarrollo científico es particularmente creador de novedades importantes, la educación científica sigue siendo una iniciación relativamente dogmática en una tradición preestablecida para la solución de problemas, tradición en la que no se invita al estudiante a evaluar ni se lo prepara para ello. (Kuhn, 1980, pp. 82-83)

De esta manera, en el Plan N° 514/18 se sugiere que se introduzca a los estudiantes en la realización de fichajes bibliográficos, la escritura de informes de lectura, elaboración de resúmenes, interpretación de cuadros y gráficos, entre otros posibles, como inauguración de una dinámica propia del nivel.

En cuanto a la “bibliografía sugerida”, esta propone referentes fundacionales del campo: desde Saussure (1945) a Halliday (1982), así como un corpus de estudios e investigaciones que fortalecen el aspecto epistemológico y científico de la lingüística, como el caso de los aportes de Alcaráz Varó (1990) y Cabré y Lorente (2004), entre otros.

En estrecha relación con este espacio, la asignatura Lengua Española I, también ubicada en el primer año de la carrera, propone el encuentro inicial del alumnado con el estudio del sistema de la lengua española. Asimismo, se enmarca en el “Núcleo I: El lenguaje como sistema” y en el “Eje: Oralidad, lectura y escritura”.

Esta unidad curricular postula, en sus “finalidades formativas”, el trabajo crítico sobre conceptos puntuales de la gramática del español, la reflexión acerca de estos conceptos y la problematización y revisión del estatuto de su descripción y explicación dentro de distintas perspectivas de análisis de la gramática del español (RM N° 514/18). Es decir, se propone un espacio de construcción conceptual que aboga por el conocimiento de los enfoques lingüísticos, especialmente, sobre las perspectivas de análisis gramatical. Se observa, entonces, la intención de priorizar —desde el punto de vista de la didáctica de la lengua—, además, el contexto de aprendizaje puesto que los contenidos de la disciplina no se determinan en abstracto, sino en relación con fines concretos y sociales (González Nieto, 2011).

En el Plan N° 514/18 se lee: “la gramática es entendida aquí de manera amplia, es decir, como sistema que no se restringe al estudio de la morfología y sintaxis oracional, sino que incluye también la fonología y la semántica” (p. 47). Así, el recorrido implica el conocimiento de todas las categorías fundamentales del sistema de la lengua particular y sus relaciones específicas, también se basa en el análisis de datos lingüísticos del español, cuestiones que se complejizan en el marco —incluido en la propuesta— de promoción del desarrollo del juicio crítico para la evaluación de teorías alternativas para su estudio.

En este sentido, la unidad curricular Lengua Española I se centra, según el documento ya citado, en la inclusión de una mirada compleja sobre los enfoques (González Nieto, 2011), es decir, en perspectivas tanto prescriptivas como descriptivas y explicativas. Por otra parte, la idea del conocimiento lingüístico como interacción de una serie de subcompetencias interactuantes lleva a la necesidad de ampliar el objeto de estudio para incluir —además del conocimiento gramatical mencionado— el conocimiento pragmático y sociolingüístico que será objeto de estudio particular en

unidades curriculares subsiguientes, como los casos de Lingüística del Texto y Análisis del Discurso I y Lingüística del Texto y Análisis del Discurso II, de segundo y tercer año, respectivamente.

En cuanto a los “ejes de contenidos”, se puede observar que el espacio curricular plantea la delimitación del objeto de estudio y el desarrollo de las categorías fonológicas, morfológicas, léxicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas; las cuales, junto con la ortografía y las interfaces fonología/morfología y léxico/sintaxis, configuran los ejes en la distribución conceptual de la cátedra.

Si bien, como se propuso en las “finalidades formativas”, se observa un planteamiento teórico integral, en los “ejes de contenidos” no se especifican las teorías o conceptos que constituyen el enfoque pragmático, como sí sucede con las otras categorías o enfoques.

Cabe subrayar que el análisis del sistema de la lengua debería superar el estudio enfocado en las unidades oracionales para entender los fenómenos comunicativos. Para ello, es preciso que se destine en la documentación curricular un espacio para su especificación puesto que son relevantes los aspectos pragmáticos de la comunicación, que ligan los usos orales, escritos o iconográficos del lenguaje, a sus contextos de producción y recepción (Lomas y Osoro, 1999).

En las “orientaciones metodológicas”, se propone el análisis exhaustivo de las reglas y representaciones del sistema del español a partir de la reflexión desde el propio conocimiento de los estudiantes como hablantes del español, como lengua primera. Este conocimiento se manifiesta a través de su uso, lo cual, lógicamente, no implica su equivalencia.

Para ello, el diseño curricular recomienda la reflexión acerca de los niveles de análisis lingüístico como objetos que no están dados de antemano sino que se constituyen a partir de un posicionamiento teórico determinado. Se pone aquí en valor la noción de punto de vista, que se trabajará también en la unidad curricular Lingüística General, correspondiente al mismo nivel. Se observa así:

La necesidad de sostener una concepción de la gramática como mirada desde una perspectiva determinada, desde un posicionamiento epistemológico particular, justifica que su abordaje no se realice desde un único punto de vista. En este sentido, se trabaja aquí el objeto gramática del español desde múltiples miradas (estructuralista, generativista, funcionalista), a fin de que los/las estudiantes comiencen un camino de reflexión acerca del objeto que culminará con un trabajo que se realizará en la unidad curricular Modelos teóricos lingüísticos, correspondiente al cuarto año de estudios. (RM N° 514/18, p. 50)

Se promueve, entonces, que los estudiantes comiencen a pensar las siguientes nociones: clase de palabras, oración, sintagma, en tanto constructos cuya definición depende de la mirada teórica. También se discute la argumentación disciplinar que propone uno u otro modelo de gramática.

En la “bibliografía sugerida” se consignan autores y materiales del campo de los enfoques formalistas como Alarcos Llorach (1969), Bosque (1991), Kovacci (1990), Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010, 2011), entre otros. Estas sugerencias promueven, especialmente, el acercamiento a los aportes sobre la descripción sistémica, no así sobre la reflexión de los enfoques gramaticales, tal como se consigna en las “finalidades formativas” y en las “orientaciones metodológicas”.

Lengua Española II de segundo año se enmarca, según las “finalidades formativas” de la documentación oficial, en el “Núcleo: El lenguaje como sistema” y está atravesada por el “Eje: Oralidad, lectura y escritura”. Este espacio curricular inaugura en la carrera los desarrollos correspondientes al “Núcleo IV: Géneros, textos y discursos”, en tanto se ocupa de los elementos propios de la gramática que interactúan en el discurso. Así, el espacio propone el trabajo sobre los textos en función de los aportes que permiten comprender su naturaleza, condiciones de circulación y modos de producción.

En esta materia se retoma la concepción de gramática como sistema de la lengua española y como sistema teórico que lo describe y explica. A partir de esto, el presente espacio curricular se propone analizar el objeto lengua española en tanto sistema inmanente y en relación con su uso, desde su observación y abordajes específicos. Este último punto justifica el análisis del alcance de las distintas propuestas teóricas acerca de la gramática del español y del marco teórico para la descripción y explicación del objeto. Entonces, en la documentación oficial se lee:

En esta unidad curricular se espera que los estudiantes puedan: afianzar y profundizar la identificación y descripción de las unidades, niveles y relaciones del sistema lingüístico del español; conocer el material teórico pertinente de descripción y análisis del español; dar cuenta de las características específicas de los fenómenos pertinentes a distintas propuestas teóricas acerca de la gramática del español y del marco teórico para la descripción y/o explicación del objeto. (RM N° 514/18, p. 110)

El espacio presenta como objetivos, por lo tanto, desarrollar criterios para evaluar distintas propuestas teóricas para la descripción y/o explicación de los fenómenos de la lengua analizados; continuar el proceso de formación del estudiantado en la objetivación de la lengua española; pensar la naturaleza de su lengua en relación con la cuestión didáctica.

En síntesis, en consonancia con el apartado 3.3.1., se explicitan los fundamentos de la materia, a partir de la prevalencia de una perspectiva que integra enfoques formales que orientan el estudio de las categorías gramaticales desde la conformación del sistema y enfoques funcionales que permiten el abordaje del uso lingüístico.

Con respecto a los “ejes de contenidos”, en el Plan N° 514/18, se propone un recorrido por los principales conocimientos vinculados con el sistema de la lengua. Algunos de sus núcleos conceptuales son los siguientes: “Fonología y Gramática”, “Ortografía”, “Transitividad e Intransitividad”, “Concordancia”, “Relaciones temporales, aspectuales y modales”, “Parataxis e Hipotaxis”, entre otros. Todos ellos están planteados desde el programa formalista, como se puede ver en el siguiente ejemplo: “Relaciones temporales, aspectuales y modales. Tiempo: el tiempo verbal. Tiempos simples y compuestos. El Sintagma Tiempo. El tiempo verbal y la sintaxis de oraciones: la consecutio temporum. Los complementos adverbiales temporales. El tiempo oracional como categoría deíctica” (RM N° 514/18, p. 112).

En algunos casos, los contenidos se plantean comparativamente desde las perspectivas estructuralista y generativista, como ocurre con el tema de la coordinación y la subordinación. Al respecto, en el documento se lee: “Relaciones entre sintagmas y cláusulas: la yuxtaposición, la coordinación y la subordinación. Tipos de subordinadas. Subordinantes. Contraste entre el análisis estructuralista y generativista” (RM N° 514/18, p. 113). Los contenidos, como puede verse, responden, sobre todo, al enfoque estructuralista y generativista, dejando de lado, en esta ocasión, las cuestiones funcionalistas vinculadas con el contexto, los usos, las variedades lingüísticas, etc.

Por ello, se podría repensar los contenidos curriculares desde una perspectiva que contenga un equilibrio en las propuestas de enseñanza, en este caso, de la gramática, con el objetivo de fortalecer la reflexión y la competencia comunicativa, como se observa en las “Finalidades formativas” de este espacio. Se piensa así, en un enfoque comunicativo que contemple la reflexión sobre el sistema de la lengua: para describir y explicar el habla en uso, se apela a categorías gramaticales (de morfología, de sintaxis, de fonología) que permiten comprender y explicar qué tienen de particular esos usos en esa situación comunicativa (Halliday, 1985). Se trata, entonces, de desplegar estrategias que permitan siempre abordar la enseñanza de la lengua como un sistema en contexto.

En cuanto a las “orientaciones metodológicas”, aunque la cuestión esté ausente en los “ejes de contenidos”, cabe señalar que se hace hincapié en el análisis contrastivo de las lenguas, tanto del español con lenguas modernas derivadas o no del latín, como con las lenguas que están en contacto. Con respecto a estas últimas, en el Plan N° 514/18 se lee:

La situación del español en un contexto de globalización torna absolutamente necesario el estudio de variedades del español en contacto, a partir de conceptos como el de alternancia de códigos, diglosia, bilingüismo, etc., y de fenómenos del español como segunda lengua. Esta cuestión posibilitará una introducción al abordaje de fenómenos referidos al español como lengua en contacto, como los préstamos, los calcos, los criollos, etc. (p. 113)

Asimismo, se recomienda, en el documento, que el abordaje de la normativa no se realice desde una mirada prescriptiva, sino en relación con el concepto de variedad. Esta recomendación metodológica define un enfoque comunicativo de la enseñanza de la normativa que, en los ejes de contenidos, como ya se expuso, está planteada de manera prescriptiva: “La Ortografía. El conocimiento ortográfico. La dimensión notacional: uso específico de las unidades grafemáticas. Uso de mayúsculas. Abreviaciones gráficas y símbolos. Interfaces fonológica segmental/grafemática, fonología suprasegmental/grafemática (RM N° 514/18).

En cuanto a la “bibliografía sugerida”, se proponen materiales de estudio vinculados, en un mayor porcentaje, con la gramática de corte formal. Así, se enlista a Bosque (1991), Kovacci (1990, 1992), Di Tullio (2005); y los manuales de la Real Academia Española (2010, 2011, 2012). Esta selección podría fortalecer las propuestas de enseñanza de la lengua vinculada con la línea programática formal, aunque, teniendo en cuenta a Di Tullio (2007), para finales del siglo pasado, la mayoría de los especialistas se enfocó, además, en diferentes vertientes de los estudios lingüísticos relacionados con el funcionalismo. No obstante, se observa en el documento, la ausencia de una propuesta bibliográfica que sustente la perspectiva integral presentada en las “finalidades formativas”.

En cuanto a Lingüística del Texto y Análisis del Discurso I de segundo año, las “orientaciones formativas” hacen particular hincapié en el estudio de la lengua en uso. En este sentido es que se inscribe en el “Núcleo II: El lenguaje en contexto” y en el “IV: Géneros, textos y discursos”. Además, la materia interactúa con el eje transversal: “Oralidad, lectura y escritura”. Se centra, entonces, en la constitución de los objetos de estudio texto y discurso y de las categorías para el análisis respectivo de dichos objetos lingüísticos. De esta manera, se lee lo siguiente en la documentación oficial: “Lingüística del texto y Análisis del discurso I propone construir un enfoque abarcador (sistemático, textual y discursivo) con acento en lo lingüístico que dé cuenta, desde una perspectiva crítica, de prácticas del lenguaje en su funcionamiento social concreto” (RM N° 514/18, p. 118).

Los “ejes de contenidos” están organizados a partir de diferentes bloques que evidencian la co-presencia de varios enfoques lingüísticos que dan cuenta de la multiperspectiva que plantea el espacio curricular: “Perspectiva formalista”, “Perspectiva enunciativa”, “Perspectiva pragmática”, “Perspectivas sociocríticas y sociosemióticas”. Además, los contenidos se enmarcan en otros recorridos: “La constitución del campo de estudio de la Lingüística textual” y el “Análisis del discurso”. Se observa, de esta forma, en la organización de los ejes la necesidad de una perspectiva unificadora a partir de una propuesta de integración teórica.

En cuanto a las “orientaciones metodológicas”, la noción de punto de vista organiza el estudio de los conceptos centrales que atraviesan las perspectivas teóricas que abordan los objetos “textualidad” y “discursividad”. Esto permite la problematización de dichos conceptos a partir de su polisemia y estatuto no estabilizado. Para ello, se recomienda recuperar la historización de las categorías de análisis propuestas y los enfoques epistemológicos y metodológicos que las sustentan.

En este sentido, se aspira a que los estudiantes reflexionen y problematicen las categorías de análisis en el marco de los alcances de las perspectivas teóricas desarrolladas para dar cuenta de la textualización humana y evalúen el valor operativo de dichas categorías para la reflexión sobre la lengua y sus realizaciones lingüísticas. Para tal fin, se recomienda el análisis de la relación entre “estilo” y “registros” en el campo de los géneros y estos, a su vez, en vinculación con sus particulares condiciones socio-históricas de producción e interpretación.

En cuanto a la “bibliografía sugerida”, esta contiene un listado de autores reconocidos en el campo del discurso y de la lingüística textual, como el caso de Bajtín (1982), Charaudeau (2004), Van Dijk (1977), entre otros. Los referentes y textos aquí citados responden a tradiciones teóricas lingüísticas y filosóficas vinculadas con enfoques funcionalistas, semióticos y críticos, de diferentes vertientes (Del Manzo et al., 2015).

En cuanto a Lingüística del texto y Análisis del discurso II, sus “finalidades formativas” sostienen la continuidad con las prácticas de discusión y análisis desarrolladas en Lingüística del texto y Análisis del discurso I y, al igual que este espacio, se inscribe en el “Núcleo II: Lenguaje en contexto” y en el “Núcleo IV: Géneros, textos y discursos”, los cuales refuerzan el estudio de la lengua en uso. De esta forma, en la documentación oficial, se lee lo siguiente:

A partir de un anclaje en el conocimiento del sistema, esta unidad curricular se propone el estudio de textos en lengua española, en relación con su contexto de circulación social y sus marcas ideológicas, desde el cual se retoman y profundizan las categorías y métodos de análisis abordados en Lingüística del texto y Análisis del discurso I. (RM N° 514/18, p. 174)

Por lo tanto, la documentación curricular propone el abordaje de los hechos lingüísticos a partir de la articulación de las dimensiones texto y discurso, con particular hincapié en los diferentes géneros en los que se organiza la textualidad, de acuerdo con las múltiples actividades humanas y sus contextos de uso. Se prioriza, entonces, la conceptualización a partir de situaciones de uso del lenguaje y el análisis de las diferentes maneras de significar que intervienen en los procesos de producción y comprensión de los textos, de los distintos géneros discursivos vinculados con actividades humanas.

La organización de los “ejes de contenidos” propuesta para esta unidad curricular se sustenta en los desafíos que la constituyen como un espacio complejo de interacción teórica entre texto y contexto. Por un lado, entonces, se observa la articulación entre nociones textuales y gramaticales, organizada desde las categorías “texto”, “género”, “discurso” e “ideología” y, por otro, el estudio de ejemplares específicos en español desde categorías de análisis en particular, como el caso del discurso literario, político e histórico.

De esta manera, los contenidos se proponen desde las perspectivas que postulan los diferentes paradigmas, formales y funcionales (Cabré y Lorente, 2004; Di Tullio, 2007), para el análisis de los discursos sociales. En la descripción del espacio curricular se observan los siguientes ejes: “Textualidad”, “Secuencias textuales”, “Géneros”, “Texto y contexto”, “Relaciones entre Discurso e Ideología”, “El análisis del discurso como práctica interpretativa”, entre otros. Mediante esta organización se propone una perspectiva completa orientada hacia el estudio del uso del lenguaje en contexto.

En cuanto a las “orientaciones metodológicas”, según lo postulado en este diseño curricular, se continúa con las orientaciones del espacio anterior correlativo: Lingüística del Texto y Análisis del Discurso I, por lo que, al igual que este, en cada eje se presentan casos de interacción entre unidades discursivas, textuales y gramaticales en distintos géneros de circulación social, cuyo formato y contenido podrán variar según la consideración del docente.

Esta difusión de los principios curriculares permite una mayor participación de los docentes, “autores del currículum”, en la definición y previsión de contenidos y metodologías, así como en la revisión de los planteamientos pedagógicos generales y didácticos específicos (Gerbaudo, 2021). Estas son cuestiones que dejan consecuencias no solo en la definición del currículum y en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino también en la caracterización de la formación del profesorado. Por ello, la actividad del profesor o del especialista del área, a partir de lo postulado en el diseño curricular, comienza por la definición de las necesidades de los estudiantes y los contenidos correspondientes.

Se espera, según lo sugerido para esta cátedra en la documentación oficial, propuestas abiertas que respondan a problematizaciones de la lengua como sistema y del lenguaje en contexto, a través de géneros, textos y discursos que amplíen y resignifiquen, por medio de los niveles de mayor especificidad y mayor generalidad que aquí se configuran, de modo que los estudiantes puedan consolidar posicionamientos teóricos que les habiliten condiciones de autonomía para tomar decisiones áulicas en las prácticas docentes de su futuro desarrollo profesional. En la documentación curricular se lee al respecto:

Resulta conveniente puntualizar los recorridos por unidades textuales de prácticas de lenguaje reales en las que puedan ser tomadas en cuenta tanto las particularidades que las individualizan como las condiciones que las circunscriben. En este mismo sentido, se propone un punto de llegada en las problemáticas del análisis crítico del discurso, de modo que los sujetos de esta formación puedan habilitar aproximaciones hacia sus propias prácticas de análisis. (RM N° 514/18, p. 180)

Por otra parte, se recomienda que se habiliten permanentemente espacios de prácticas de lectura y de escritura de textos por parte de los estudiantes, de manera que se desafíe la puesta en práctica en el propio lenguaje de los significados disciplinares.

En cuanto a la “bibliografía sugerida”, se proponen estudios sobre el campo de la lingüística textual, vinculados con la línea funcionalista, como el caso de Van Dijk (1995) y Halliday (1982). También se presentan estudios relacionados con el análisis crítico del discurso, como el caso de Wodak y Meyer (2003) y con la teoría de la lectura (Alvarado, 1994). Estos textos responden a las propuestas conceptuales y metodológicas de este espacio curricular.

En el caso de Modelos Teóricos Lingüísticos, sus “finalidades formativas” enmarcan el espacio curricular en el “Núcleo I: El lenguaje como sistema”, en el “Núcleo II: El lenguaje en contexto” y en el “Núcleo IV: Géneros, Textos y Discursos”. Se plantea como un espacio de síntesis e integración de todas las unidades curriculares del área. Además, la asignatura requiere que el estudiantado despliegue una mirada metacognitiva al respecto. Así, se prioriza la reflexión crítica sobre las teorías lingüísticas y sus supuestos epistemológicos, lo que le posibilita comprender la dinámica y explicitar los fundamentos de la propia práctica. En esta dirección, se lee en el documento:

Durante el cursado de Modelos teóricos lingüísticos se analizarán los distintos modelos lingüísticos teniendo en cuenta su arquitectura general, la delimitación de su objeto de estudio, las hipótesis, supuestos subyacentes, preguntas de investigación a las que se presentan como respuesta, y su posicionamiento en líneas epistemológicas determinadas. (RM N° 514/18, p. 240)

A partir de allí, se espera que los estudiantes se instalen como interlocutores críticos del debate acerca de la naturaleza del conocimiento científico de la lingüística, y que desarrollen una actitud crítica respecto de los distintos enfoques lingüísticos. En tal sentido, resulta esencial, según la documentación curricular, que el docente evalúe y tome decisiones informadas respecto de, por ejemplo, la selección y utilización de materiales didácticos, coherentes con su posicionamiento epistemológico y alejadas de una permeabilidad sujeta irreflexivamente a las propuestas ofrecidas por el mercado editorial.

Entonces, esta unidad curricular es un espacio en el que se retoman los contenidos desarrollados en unidades curriculares del área de las lenguas y las lingüísticas, para su tratamiento puntual y para reflexionar acerca de la forma de los modelos teóricos lingüísticos y los supuestos sobre los que se asientan. Por lo tanto, según la mirada didáctica de González Nieto (2011), el propósito es posibilitar el panorama general de las teorías lingüísticas para que los futuros profesores sean capaces de fundamentar sus prácticas con una cierta visión de conjunto.

Con respecto a los “ejes de contenidos”, se prioriza, tal como se plantea en las “finalidades formativas”, un recorrido amplio que contiene un panorama general de los modelos lingüísticos y de los aspectos epistemológicos que intervienen en su configuración científica. Para ello, se proponen, como punto de partida de la reflexión, los siguientes conceptos: la noción de “punto de vista” como constitutiva del objeto de estudio en el marco de la teoría lingüística; la reflexión sobre el “estatuto del conocimiento científico”; los “modelos epistemológicos como marco de los modelos lingüísticos”; “la noción de teoría”; entre otros.

En general, se prioriza la inscripción de los enfoques provenientes de las líneas programáticas formalistas y funcionalistas (Cabré y Lorente, 2004; Di Tullio, 2007), en el marco de los modelos epistemológicos. Así, se puede leer en el Plan curricular N° 514/18:

Los Modelos y la delimitación de su objeto: Modelos de la lengua como estructura. La constitución de los modelos estructuralistas a partir de las nociones de oposición y diferencia. El concepto de sistema (el sistema de la lengua, la lengua exteriorizada en Saussure; el álgebra del lenguaje en Hjelmslev; lengua/habla y forma/sustancia como determinantes del par Fonología/Fonética en Trubetzkoy). (...). Los modelos y la delimitación de su objeto: Modelos de la lengua como uso. Modelos que relacionan texto y contexto. De los modelos que toman como objeto a la lengua como estructura a los modelos cuyo objeto es la apropiación de la lengua en el acto de palabra (de la lengua vs. el habla a la lengua y el habla), de la lengua como instrumento a la lengua como naturaleza. El lenguaje como instrumento verbal. Forma y función en la lengua. La comunicación como acción. Teoría de la Enunciación / Teoría Sociosemiótica. Pragmática. (pp. 244-245)

Es importante considerar que en gran parte de los descriptores no se especifican las fechas de las ediciones de los autores de los enfoques aquí citados, por lo tanto se dificulta la identificación de los estudios que se referencian.

Estos contenidos son transversalizados por el “Eje: Oralidad, lectura y escritura” que permite la profundización del conocimiento y la puesta en práctica de los lineamientos específicos de la escritura académica, a fin de que los estudiantes puedan participar activamente en el intercambio académico disciplinar.

En cuanto a las “orientaciones metodológicas”, se propone, en el DCJ, una dinámica de reflexión y diálogo permanente en torno a la descripción y evaluación de los modelos teóricos. Se invita a desarrollar actividades de reconocimiento de los

distintos niveles de generalidad para el abordaje del hecho lingüístico, mediante el cual se pueda distinguir posiciones de sujeto, de objeto teórico, de teoría, metateoría, leyes, que atraviesan a los objetos de los modelos teóricos lingüísticos estudiados, y que alienten la comprensión de dichos objetos. También se motiva la utilización de la escritura como herramienta esencial en el proceso de apropiación conceptual.

En particular, se propone la relación con la práctica de enseñanza a partir del trabajo sobre el material diseñado para la enseñanza de la lengua como, por ejemplo, los manuales de lengua, a fin de determinar de qué manera tanto el análisis de la lengua como los materiales didácticos se desarrollan en función de modelos teóricos lingüísticos subyacentes. Se establece, desde la práctica, una relación dinámica entre modelo teórico y aplicación.

De esta manera, se promueve la participación activa del estudiantado en el proceso de enseñanza de los modelos, a través del desarrollo de una actitud reflexiva que inste a que los estudiantes comprendan a la formulación de preguntas como estrategia central en el proceso investigativo (Plan N° 514/18). Es preciso aclarar que cuando la pregunta no surge y queda solamente la respuesta, se evidencia un obstáculo epistemológico que se puede incrustar sobre el conocimiento que ya no se cuestiona (Camilloni, 2001). De allí, la importancia que recae en esta sugerencia curricular sobre las decisiones metodológicas de los docentes.

En cuanto a la “bibliografía sugerida”, se proponen estudios sobre la disciplina lingüística, vinculados con líneas programáticas formalistas y funcionalistas, algunos ya se citaron en los espacios anteriores, como el caso de Halliday (1982), Chomsky (1986), Van Dijk (1998), entre otros. Es preciso aclarar que no se observa, en las sugerencias, materiales o estudios, vinculados con la epistemología, cuyo conocimiento es requerido en todos los componentes curriculares. Por lo tanto, esta cuestión queda librada a las decisiones didácticas que cobrarán especial relevancia pues, como se mencionó, la lingüística en el marco del conocimiento científico atraviesa toda la propuesta de este espacio curricular.

Por último, Cambio y Variedades Lingüísticas, también de cuarto año, se presenta, en sus “finalidades formativas”, como un espacio curricular que se enmarca en el “Núcleo II: El lenguaje en contexto”. Este espacio curricular asume la consideración del lenguaje como sistema y amplía esta perspectiva sobre el “Eje: Oralidad y Escritura” hacia un enfoque intercultural. Se ocupa, entonces, de la dimensión de la variabilidad, tanto desde la perspectiva lingüística de la sucesión histórica como en la simultaneidad de los fenómenos lingüísticos. Tiene por objeto el análisis y la explicación de las producciones lingüísticas en relación con la diversidad de los usos, por la participación de usuarios provenientes de distintos grupos sociales y de diferentes momentos históricos.

Se evidencia, de esta manera, una perspectiva teórica integral (González Nieto, 2011) que parte del conocimiento del sistema lingüístico (paradigma formalista) y se centra en los usos de este sistema en diferentes contextos sociales (paradigma funcionalista). Al respecto, en el Plan N° 514/18 se lee lo siguiente:

En efecto, los contextos heterogéneos en los que se despliegan los usos de la lengua impactan y dejan sus marcas en los sentidos derivados de las interacciones sociales en las que se han inscripto. El contexto, considerado de esta manera, incluye tanto a las variaciones sincrónicas, que se dan en el uso de la lengua en las diferentes esferas sociales (geográficas, de clase, de género, laborales, etc.) como a las resultantes de procesos de cambio lingüístico (variación diacrónica), y que dan lugar al paso de unos estados sincrónicos a otros. (p. 260)

En la documentación oficial se considera que esta perspectiva es fundamental en el estudio del lenguaje para alcanzar un nivel de comprensión más amplio de los fenómenos lingüísticos. En otras palabras, la documentación no adopta un carácter prescriptivo-valorativo que postule la superioridad de algunas formas lingüísticas respecto de otras, tanto en lo sincrónico como en lo diacrónico; por el contrario, se asienta en un enfoque descriptivo-explicativo a partir de la consideración de los cambios y las variedades generadas como expresiones diversas del lenguaje, con el mismo estatuto lingüístico convencional.

Así, la formación docente se propone visibilizar, desde el análisis del objeto lengua, las tensiones sociales e históricas que dejan sus huellas y pueden rastrearse a través de los procesos de cambio o de multiplicación de variedades e, incluso, de origen de nuevas lenguas y de pérdida y desaparición de otras, generadas por variables extralingüísticas (históricas, sociales, políticas).

Los “ejes de contenidos” de Cambio y Variedades Lingüísticas se organizan, en principio, en dos bloques generales: (i) “Cuestiones teórico-metodológicas para el estudio de la lengua desde una perspectiva sincrónica: categorías, factores, debates y métodos de análisis”; y (ii) “Cuestiones teórico-metodológicas para el estudio de la lengua desde una perspectiva diacrónica: categorías, factores, debates y métodos de análisis”. El resto de los ejes propone el estudio de los diferentes niveles del sistema de la lengua española en uso desde las coordenadas sincronía y diacronía.

De esta manera, la estructura conceptual considera un anclaje en el estado sincrónico actual de la lengua española, desde el que se problematiza la noción misma de lengua frente a otras conceptualizaciones cercanas (“dialecto”, “variedad”, “jerga”, entre otros), en función de sus inestables parámetros de delimitación y de los intentos de normativización a partir de la consolidación de instituciones y políticas lingüísticas. Además, este recorrido teórico-metodológico pone en tensión y en dinámica, según el documento oficial, las herramientas utilizadas para interpretar los procesos diacrónicos y sus consecuencias sincrónicas en las diferentes variedades de

la lengua española, en las que se privilegiarán las correspondientes al español de América y a las regiones lingüísticas argentinas.

De esta manera, en el Plan N° 514/18 se enumeran los siguientes contenidos:

La variación en el español en América y en Argentina. Dialectología hispanoamericana: propuestas de delimitación. Contacto con lenguas de los pueblos originarios, americanos y africanos, con lenguas inmigratorias y con otras lenguas nacionales. El español en Argentina: modalidades regionales. Categorización de diferentes zonas lingüísticas: bonaerense, litoral, nordeste, noroeste, centro, Cuyo, Patagonia. Rasgos lingüísticos diferenciales. Jergas. El lunfardo. El cocoliche. (p. 263-264)

Entonces, la documentación oficial propone el estudio del cambio lingüístico y el de las problemáticas de la variación, con el objetivo de que los estudiantes del profesorado de lengua y literatura puedan situar las cuestiones de los códigos lingüísticos utilizados en entornos sociales, desde los enfoques lingüísticos particulares de la sociolingüística, la dialectología y la lingüística histórica.

En cuanto a las “orientaciones metodológicas”, el diseño propone para esta unidad curricular un abordaje que priorice las discusiones teóricas a partir de la lectura de materiales bibliográficos con el análisis de las huellas del cambio histórico o la variabilidad sincrónica en textos escritos y orales, situados en sus propios contextos de circulación.

Se pretende, así, fortalecer el respeto a la diversidad lingüística y cultural, sobre la cual sea posible considerar las cuestiones de adecuación al contexto según propósitos comunicativos. Para tal fin, se postula la necesidad de generar instancias de enseñanza y aprendizaje en las que se ponga de relieve y discusión el papel central de las actitudes lingüísticas y en las que la normativa asuma un lugar presente pero relativo en la ampliación de competencias por el desarrollo de nuevos roles sociales.

Este recorrido metodológico implica, por lo tanto, la consolidación de modos de interpretación de las relaciones sociales que atraviesan las prácticas lingüísticas para la toma de decisiones en diferentes instancias de definición educativa. Por esta razón, el documento considera pertinente que los distintos ámbitos implicados en esta materia —las teorías interdisciplinarias y los análisis de prácticas lingüísticas— se vinculen de manera permanente, para potenciar la lectura de sus interrelaciones.

En cuanto a la “bibliografía sugerida”, esta se encuentra, en general, acorde a la propuesta. El documento recomienda lecturas que habiliten el acercamiento a la lengua en los entornos sociales en los que se observan las problemáticas de su uso, desde los enfoques lingüísticos particulares de la sociolingüística, la dialectología y la lingüística histórica. Para ello, el documento propone autores y textos inscriptos en estas perspectivas enfocadas en el español hablado en Argentina y en América, como por ejemplo, los textos de Fontanella de Weinberg (1987, 1992), Guitarte (1983),

Kornfeld y Kuguel (2013) y Arnoux y Nothstein (2014). También, la documentación oficial propone textos clásicos de la historia de la lengua española, como Lapesa (1984) y Menéndez Pidal (1999).

En síntesis, se pudo observar que la propuesta curricular de los espacios Lingüística General y Lengua Española I de primer año, Lengua Española II y Lingüística del Texto y Análisis del Discurso I de segundo año, Lingüística del Texto y Análisis del Discurso II de tercer año, Modelos Teóricos Lingüísticos y Cambio y Variedades Lingüísticas de cuarto año, se centra, como lo demuestra la descripción de los componentes curriculares (“finalidades formativas” “ejes de contenidos”, “orientaciones metodológicas” y “bibliografía sugerida”), en una perspectiva integral o, en palabras de Santomero (2021), una perspectiva teórica diversificada, en el marco de las líneas programáticas formalistas y funcionalistas (Cabré y Lorente, 2004; Di Tullio, 2007).

Esta visión de conjunto (González Nieto, 2011) se observa, además, en los espacios que tienen como foco el análisis del sistema lingüístico, como los casos de Lengua Española I y Lengua Española II de primer y segundo año, respectivamente. Aunque, en estos espacios no se brindan detalles en los ejes conceptuales o en las recomendaciones bibliográficas sobre el paradigma funcionalista, específicamente, sobre el enfoque pragmático, el cual se presenta como una perspectiva de abordaje del sistema en las “finalidades formativas”.

Asimismo, esta perspectiva integral se observa en todos los componentes de la materia Cambio y Variedades Lingüísticas, en la que se enfoca el análisis del sistema desde las coordenadas sincronía y diacronía, mediante las cuales se aborda el uso del sistema de la lengua española en la dimensión de la variabilidad, tanto desde la perspectiva lingüística de la sucesión histórica como en la simultaneidad de los fenómenos lingüísticos.

En otras asignaturas, como el caso de Modelos Teóricos Lingüísticos, no se observan precisiones con relación a la bibliografía específica de cada enfoque. Las sugerencias bibliográficas contribuyen a la propuesta integral, aunque se observan pocas sugerencias vinculadas con el paradigma funcionalista, si se compara con las precisiones destinadas al paradigma formalista. Es decir, la responsabilidad y selección del marco y organización conceptual de la línea programática funcional, recaerá en las decisiones institucionales o docentes.

Otra cuestión se vincula con la idea de construcción del conocimiento que pregona el documento oficial en las “finalidades formativas”. Se pudo observar que la documentación curricular propone una mirada reflexiva y social del conocimiento, a partir de la prioridad del estudiantado en su construcción. Así, se propone en todos los espacios curriculares del área la participación activa de los futuros docentes en la

construcción de saberes en el marco de la mirada reflexiva sobre los modelos epistemológicos que sustentan el campo disciplinar de la lingüística.

Es preciso subrayar que los “ejes de contenidos” y las “sugerencias bibliográficas” se afilian, mayoritariamente, con los enfoques teóricos pertenecientes al paradigma formal, a excepción de la materia Cambio y Variedades Lingüísticas. El hincapié en la preeminencia de este paradigma en la documentación oficial podría determinar el desempeño profesional de los futuros docentes puesto que se requiere, tal como se propone en los fundamentos del Plan 514/18, de una mirada completa que contenga los usos sociales de la lengua, tal como lo postulan los enfoques funcionalistas.

Además, el conocimiento del panorama lingüístico se vincula con los fundamentos de la propuesta curricular, en general, que se enfoca en la relación de los espacios curriculares con el contexto de práctica en el nivel para el cual son formados los estudiantes. La práctica de enseñanza requiere la reflexión sobre el conocimiento de las teorías lingüísticas y las necesidades pedagógicas del nivel para el que se forma el estudiantado, a partir de una mirada panorámica y a su vez particularizada sobre las posibles decisiones áulicas.

CAPÍTULO 4: PROPUESTAS CURRICULARES DEL CAMPO DE LA LINGÜÍSTICA

4.1. Proyectos de cátedra (2021)

Los proyectos de cátedra del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura (Plan N° 514/18) forman parte esencial del proceso del desarrollo curricular, de allí que es imprescindible su abordaje en el presente trabajo. El currículum no se constituye exclusivamente, ni de manera prioritaria, por sus aspectos estructurales-formales; el desarrollo procesal-práctico de un currículum es fundamental para comprender, tanto su constitución determinante como su devenir en las instituciones escolares concretas (De Alba, 1991).

En esta instancia curricular las instituciones formadoras —ISP N° 4 “Ángel Cárcano” e ISP N° 63 “Natalia Quessús”— son las protagonistas de la reformulación del currículum. Aquí intervienen, específicamente, aquellos sujetos que ponen en práctica la propuesta. Estos sujetos son los que en el ámbito institucional le otorgan forma y estructura al currículum de acuerdo con los rasgos centrales perfilados en el proceso de estructuración formal (De Alba, 1991). Intervienen, de esta manera, los sujetos del proceso de estructuración formal del currículum: directivos, asesores pedagógicos, docentes del área, jefe/as del departamento: es la instancia en donde se elaboran, dentro de las instituciones educativas, los planes o programas de estudios.

En las instituciones, son los “sujetos del desarrollo curricular” (De Alba, 1991) quienes convierten en práctica cotidiana un currículum. En los institutos superiores estos sujetos son los docentes y los estudiantes, que construyen las propuestas institucionales y le otorgan forma y estructura.

Son, efectivamente, los “sujetos del desarrollo curricular” los que confeccionan la selección y elaboración de las propuestas curriculares institucionales. Es en esta dimensión didáctico-áulica en la que se concreta, cotidianamente, una propuesta curricular entre estudiantes y profesores, de allí que se consideren como problemas fundamentales la relación estudiante-docente, la relación con el contenido, el proceso grupal y el programa escolar (De Alba, 1991).

De esta manera, el currículum no se compone solo de elementos estructurales-formales, además, lo constituyen elementos provenientes del desarrollo procesal práctico que permiten comprender, también, su devenir en las instituciones educativas (De Alba, 1991). En múltiples ocasiones la presencia de elementos de resistencia de un currículum se observa en estos aspectos. En el caso de este estudio, las particularidades de las decisiones docentes se expresan con mayor fluidez y facilidad en los aspectos procesales-prácticos que en los estructurales-formales.

Entonces, los proyectos de cátedra se definen como los documentos mediante los cuales los docentes ponen en diálogo sus perspectivas, posturas y resignifican los diseños curriculares a partir del conocimiento sobre los estudiantes, la disciplina o especialidad y el nivel del sistema educativo en el cual se desempeñan. Su escritura implica un proceso de reflexión sobre el área específica del conocimiento y el saber pedagógico relevante acerca de cómo se enseña y se aprende en la formación docente de nivel superior no universitario.

Por los fines que persigue este trabajo, se observan algunos componentes imprescindibles para la descripción y análisis de los enfoques lingüísticos en las aulas de esta disciplina: (i) la fundamentación, (ii) los contenidos, (iii) la metodología y (iv) la bibliografía. Se dejan de lado otros componentes que, por su importancia específica, merecen un estudio particular, como el caso de la evaluación.

Según el documento que contiene las recomendaciones del equipo curricular del Ministerio de la Provincia de Santa Fe (2019)⁶, en la fundamentación se explicita y desarrolla el posicionamiento en las dimensiones filosóficas, políticas, ideológicas y pedagógicas, que sustentan el proyecto de cátedra en el marco del diseño curricular de la carrera y el contexto epocal. Toda propuesta de trabajo docente se fundamenta en un conjunto de reflexiones que le dan sentido y orientan el posicionamiento teórico y político-ideológico en vinculación con la cátedra específica y el conocimiento en el contexto de la trama institucional.

Con respecto a la política educativa, el proyecto de cátedra se sostiene, como ya se mencionó en el primer capítulo (§ 1.1), en los ejes que orientan la política educativa provincial: “Escuela como Institución Social”, “Calidad Educativa” e “Inclusión Socioeducativa”. Es necesario, en este marco, definir las líneas de política educativa que, según el posicionamiento institucional, orientan las posturas didácticas de la enseñanza de la disciplina en esta jurisdicción, en vinculación con las instituciones con las que los institutos se relacionan, y en articulación con el campo disciplinar.

Se piensa en cada cátedra como parte de un conjunto de espacios curriculares que los estudiantes transitan durante su formación docente inicial. En este sentido es necesario inscribir cada cátedra en el contexto del diseño curricular, en la trama de la articulación horizontal y vertical con otras unidades y proyectos que atraviesan la institución, sin perder de vista los aportes para la formación profesional y laboral de los futuros egresados.

⁶ Estas recomendaciones se enmarcan en el Concurso de Titularización del año 2019, como parte de los requisitos para acceder a la Titularidad de las horas cátedra Función 43 (Dec. 3029/12) en los institutos superiores de la Provincia de Santa Fe comprendidos en la ampliatoria RM N° 789/19 de la convocatoria RM N° 1408/17. Por lo tanto, las propuestas docentes estudiadas en esta investigación, en general, siguen estas recomendaciones que tomaron un carácter prescriptivo en la escritura del proyecto de cátedra en ambas instituciones.

Respecto al marco didáctico, el documento explicita las concepciones didácticas que subyacen en las prácticas formativas del nivel superior y las acciones que se vinculan desde el posicionamiento epistemológico del campo disciplinar a la construcción de una didáctica del nivel para el que se forma a los futuros formadores.

Se hace especial hincapié, para el presente análisis, en el marco epistemológico, pues en este se condensa la selección realizada en la propuesta de trabajo docente y los fundamentos que le dan sostén. Por ello, el análisis de los proyectos de cátedra se centra en el posicionamiento teórico y epistemológico de cada espacio curricular del área, la concepción de estudiante, de docente, de la institución y de la sociedad.

Es imprescindible, entonces, que el conocimiento sea situado y por lo tanto es siempre epocal. Así, el proyecto de cátedra daría cuenta de la historia de la disciplina; el docente transmite una convención a partir del reconocimiento de la existencia de otras posibles en el campo disciplinar. Asimismo, desde una perspectiva epistemológica, se interroga acerca de la emergencia de la disciplina, sus vínculos con otros campos disciplinares y las implicancias de su transmisión.

En lo que concierne a los contenidos, el diseño curricular realiza una selección para cada espacio; entonces, el docente dispone de autonomía para su propia selección, organización (en unidades didácticas, bloques, núcleos, etc.), secuenciación, jerarquización y problematización; además, el profesor explicita los criterios que se asumen para la realización de esta tarea en el contexto de la formación.

La propuesta metodológica, según las indicaciones ministeriales, motiva un acto creativo y reflexivo, en el que se articulan las lógicas del contexto con las lógicas del contenido. Además, la metodología posibilita la reconstrucción de las prácticas de la enseñanza situadas en la formación docente, da cuenta de lo que efectivamente sucede en el aula, habilita múltiples lenguajes y la incorporación sustantiva de las tecnologías de la comunicación y la información, atendiendo a las diversas trayectorias formativas.

Por último, la bibliografía se compone de los materiales que representan el marco conceptual nodal de la cátedra. Se recomienda, en la documentación oficial, clasificar según el destinatario específico: estudiantado y la institución educativa para los que se diseña el proyecto de cátedra. La bibliografía destinada a los estudiantes, se compone de los materiales seleccionados por el docente en el proyecto de cátedra, considerados indispensables en el recorrido formativo de los estudiantes. La bibliografía del proyecto destinada a la institución, la cual representa su sustento conceptual, lista las referencias (materiales, documentos, textos, videos, sitios, etc.) que corresponden a las citas contenidas en la propuesta y la bibliografía de autor consultada a los fines de la escritura.

A continuación, se presenta el análisis de los programas de cátedra del área de lingüística, en el que se hace hincapié en la presencia de los enfoques o teorías lingüísticas que sustentan cada proyecto. Se describen los espacios curriculares dictados en los Institutos Superiores de Profesorado “Angel Cárcano” (Propuesta 1) y en el de Profesorado N° 63 “Natalia Quessús” (Propuesta 2) de Reconquista y Las Toscas, respectivamente. El apartado se configura según el criterio de organización de los contenidos, detallado anteriormente (§ 4.1).

4.1.1. Lingüística General

La unidad curricular Lingüística General se presenta como puntapié inicial en el estudio teórico del lenguaje en los fundamentos de las propuestas docentes de ambas instituciones (Propuesta 1 y 2). Para ello, los proyectos proponen un recorrido por las principales teorías lingüísticas que se desarrollaron, sobre todo, a partir del siglo XX hasta la actualidad —estructuralismo, generativismo, pragmática y sociolingüística—, con base en la herencia de los estudios sobre el lenguaje que pueden datarse desde la antigüedad grecolatina, y a partir del análisis con criterio científico del lenguaje humano en sus dimensiones simbólica, social, cognitiva y de incidencia pragmática. Así, las fundamentaciones plantean:

Un abordaje crítico de las diferentes teorías que tienen como objeto de estudio a los fenómenos lingüísticos, a través del análisis de su conformación y de sus postulados específicos, con el objeto de habilitar la construcción de un posicionamiento epistemológico a partir del cual sea posible trazar un horizonte en el que sea posible inscribir las huellas de los propios estudiantes en su formación disciplinar. De este modo, se propone establecer bases para la reflexión situada y contextualizada sobre los panoramas teóricos en que se inscriben los estudios lingüísticos. (Propuesta 1, 2021, p. 3)

Una consideración de los estudios del lenguaje desde distintas perspectivas. Se presentan diferentes teorías que han dominado y dominan el pensamiento lingüístico contemporáneo: el estructuralismo, el generativismo, la pragmática y la sociolingüística. Se pretende en el presente curso llevar a cabo un análisis de sus supuestos, sus objetos de estudio y sus relaciones con la evidencia empírica que toman para validar los análisis que propone. (Propuesta 2, 2021, p. 1)

Se propone, entonces, un abordaje integral que, en términos didácticos, posibilita una mirada del conjunto de las diferentes teorías que tienen como objeto de estudio a los fenómenos lingüísticos (González Nieto, 2011), a través del análisis de su conformación y de sus postulados específicos, con el objeto de habilitar la construcción de un posicionamiento epistemológico a partir del cual sea posible trazar un horizonte en el que se inscriban las huellas de los propios estudiantes en su formación disciplinar. Entonces, se propone en las fundamentaciones, establecer ciertas bases para la reflexión situada y contextualizada de los panoramas teóricos en los que se inscriben los estudios lingüísticos. Se configura, así, la base conceptual de

la materia de enseñanza y aprendizaje (Alisedo et al, 1994) que aporta, a su vez, la justificación de la selección de las teorías que ameritan ser aprendidas y que son imprescindibles para la formación específica de los futuros docentes.

Los contenidos de Lingüística General se plantean organizados en unidades (Propuestas 1) y ejes (Propuestas 2) que permiten circunscribir un amplio espectro de aportes teóricos para la reflexión sobre el lenguaje en general y sobre las perspectivas que sobre él se han configurado en el campo disciplinar. El análisis que se presenta en las propuestas de los profesorados se orienta hacia las nociones teóricas y los datos lingüísticos, como un modo de guiar al estudiantado hacia la reflexión sobre la naturaleza, la forma y el contenido del lenguaje.

El proyecto de cátedra que organiza sus contenidos en unidades temáticas (Propuesta 1) sigue el criterio de jerarquización pensado desde los saberes más generales a los más particulares. Así en las primeras unidades de la materia se proponen conceptualizaciones disciplinares básicas vinculadas con el lenguaje humano: “lenguaje”, “lengua”, “habla”, y nociones o discusiones del ámbito de las teorías lingüísticas: “discurso científico”, “el problema del método”, “carácter científico de los estudios lingüísticos”, entre otros. También se propone un primer acercamiento a las cuestiones epistemológicas centrales de las primeras teorías lingüísticas consideradas científicas a inicios del siglo XX.

Además, los contenidos se centran en la categoría nodal de “signo lingüístico” de la teoría estructuralista. La noción de “lengua” es propuesta en el marco del lenguaje en uso, que incluye nociones básicas provenientes de la pragmática y la lingüística sistémico funcional.

En una de las unidades se despliega un corpus de contenidos que recuperan nociones enmarcadas en la gramática generativa. Por ejemplo: “(a) La hipótesis del innatismo en la gramática generativa. El argumento de la pobreza de estímulos. Gramática universal y gramáticas particulares. La hipótesis biologicista. (b) Adquisición del lenguaje. Adquisición de primera y segunda lengua: características comunes y específicas” (Propuesta 1, 2021, p 6).

En las unidades finales se propone el análisis exhaustivo de los diferentes niveles de descripción lingüística. Aquí las propuestas se centran en la fonología y en las transcripciones fonológicas a partir de la relación entre los sonidos del lenguaje y el sistema de la lengua; en la morfología y el análisis de la conformación morfológica de las unidades léxicas; en la descripción del verbo como sintagma; y, por último, en la sintaxis y la aplicación del análisis en estructuras arbóreas de la gramática generativa (Propuesta 1, 2021).

El proyecto de cátedra en el que los contenidos están organizados en ejes (Propuesta 2), se presentan según los diversos enfoques teóricos de forma

cronológica. Así, en los primeros ejes se propone el estudio de la naturaleza del lenguaje humano en general. En los ejes subsiguientes, se plantean los componentes esenciales de varios enfoques lingüísticos: el estructuralismo saussureano; la gramática generativa; la línea programática funcionalista; el enfoque pragmático; y, por último, un eje dedicado exclusivamente al tratamiento y profundización de la teoría chomskyana (Propuesta 2, 2021).

En síntesis, los contenidos en la propuesta organizada en unidades del ISP N° 4 se presentan detallados de forma exhaustiva. Esta descripción minuciosa permitió determinar la selección de los enfoques teóricos, todos provenientes de las líneas programáticas formalistas y funcionalistas. Asimismo, es visible la primacía en las formalistas, puesto que se dedica su desarrollo o detalle en unidades completas. La propuesta del ISP N° 63 presenta los contenidos a partir de ejes, de manera abierta, es decir, a partir de algunos conceptos generales que el docente irá desplegando en el transcurso de la cursada. De igual modo, al igual que en los casos en donde los contenidos están organizados en unidades, el acento está en la corriente formal.

En cuanto a la metodología, en las Propuestas 1 y 2 se plantea el trabajo participativo e interactivo. Las actividades, en general, están diseñadas con el objetivo de promover el desarrollo de los procesos intelectuales, la investigación, la orientación hacia la autonomía frente a la resolución de problemáticas, y la superación de las operaciones analíticas a través de la interpretación y la lectura de las producciones de sentido de oraciones y textos (Propuestas 1 y 2, 2021).

Ambas propuestas metodológicas se llevan a cabo a partir de preguntas guías por medio de las cuales el estudiantado establecerá relaciones constantes entre la teoría y la práctica. Además, se plantean preguntas esenciales en los diferentes ejes para ayudar a los estudiantes a reconocer hacia dónde se direccionan los contenidos y qué se espera de ellos. Se proponen trabajos colaborativos de análisis y crítica, a través de discusiones y exposiciones dialogadas. De esta manera, se trata de habilitar instancias de conversación grupal, abrir diálogos y dar la voz para la participación oral individual y grupal (Propuestas 1 y 2, 2021).

Con respecto a la bibliografía, en la propuesta en la que los contenidos están organizados en unidades (Propuesta 1) se expone la referencia de forma discriminada. Así, como bibliografía básica del estudiante, se presentan manuales escritos por el docente a cargo de los espacios curriculares, como se verá, detalladamente, en el capítulo 5 que tratará sobre los materiales de cátedra. En lo que concierne a la bibliografía general del proyecto, las propuestas se apoyan en autores reconocidos del campo de la ciencia lingüística, como el caso de Alcaráz Varó (1990) y Cabré y Lorente (2004). También en los máximos representantes de los enfoques, como Chomsky (1965), Benveniste (1980), Austin (1981), Halliday (1982), entre otros.

En cuanto a la bibliografía de la propuesta cuyos contenidos están organizados en ejes (Propuesta 2), las referencias se listan al final de cada eje de contenidos, en estrecha correspondencia con los contenidos propuestos en cada uno de ellos. Se observan, así, estudios de los representantes más importantes de cada teoría o enfoque al igual que en el resto de las propuestas: Saussure (1945), Searl (1980), Halliday (1982), Chomsky (1986), Austin (1988), Benveniste (1999), etc. Sin embargo, no presenta la lista de la bibliografía general, tampoco se observan materiales vinculados con la epistemología o manuales en los que se perciba la copresencia de los enfoques.

En síntesis, los dos proyectos de cátedra de Lingüística General (Propuestas 1 y 2) comparten similares fundamentos que pregonan por un espacio curricular que inscribe al estudiantado en los estudios lingüísticos a partir de un posicionamiento teórico completo (González Nieto, 2011), construido de manera conjunta. Deriva, entonces, de la valoración de la producción colectiva de saberes con relevancia para la vida y la interacción social, en la asunción de la responsabilidad institucional con respecto a la reconstrucción de significados del legado cultural universal en relación dialógica con los desafíos del presente y la proyección de futuros contextos (RM N° 514/18).

Con respecto a los contenidos, la Propuesta 1 presenta una exposición detallada a partir de unidades conceptuales en las cuales los saberes vinculados con prácticas de análisis de los niveles gramaticales ocupan un lugar especial. Algo similar ocurre con los enfoques que forman parte de la línea programática formalista-generativista, paradigma que ocupa un lugar central a partir de la propuesta de aplicación del “análisis arbóreo”. En la Propuesta 2, los contenidos están expuestos de manera sintética y general a partir de su organización en ejes que se centran en diversos enfoques o teorías. Al igual que en la Propuesta 1, aquí se otorga un lugar primordial, por lo menos desde lo conceptual, a la teoría generativista chomskyana, la cual se aborda en dos de los cuatro ejes.

En cuanto a la metodología, las dos propuestas coinciden en la utilización de estrategias vinculadas con la construcción conjunta del conocimiento a partir de la participación y la interacción. Las actividades se postulan como promotoras del desarrollo de los procesos intelectuales, la investigación, la orientación hacia la autonomía frente a la resolución de problemáticas. Se impulsa, además, la superación de las operaciones analíticas a través de la interpretación y la lectura de las producciones de sentido de oraciones y textos.

Con respecto a la bibliografía de la propuesta organizada en unidades se presenta de forma discriminada. La destinada al estudiantado propone manuales escritos por los docentes de cátedra y una bibliografía general. En la segunda propuesta, la que está organizada en ejes, se expone la bibliografía específica para cada uno de ellos

pero no se observa la presencia de la bibliografía general del proyecto, que es la que podría avalar las decisiones e ideas de la propuesta completa.

4.1.2. Lengua Española I

Es importante, en primer lugar, subrayar que en la fundamentación de las Propuestas 1 y 2 (ISP N° 4 “Ángel Cárcano” e ISP N° 63 “Natalia Quessús”, respectivamente) de Lengua Española I se sostiene que esta asignatura inaugura, en la programación de la formación docente de lengua y literatura, el “Núcleo: El lenguaje como sistema”, en el que se propone, acorde a lo que se plantea en el Diseño Curricular Jurisdiccional, el recorrido por las principales teorías lingüísticas del siglo XX para describir y explicar las complejidades del lenguaje humano y el carácter sistemático de la lengua, a través de la relación entre lenguaje y pensamiento, que se vehiculiza en las situaciones de comunicación (Propuestas 1 y 2, 2021).

Se observa, de esta manera, que, acorde con la documentación oficial, los proyectos presentan una mirada integral sobre la elección de las teorías lingüísticas, tal como la concibe González Nieto (2011). De este modo, el énfasis de ambos proyectos de cátedra recae en la preponderancia de la articulación de perspectivas de análisis que conjugan la descripción, la explicación y la modalidad prescriptiva como dimensión clave en la formación del profesor de lengua y literatura, para la cual resulta necesaria la consideración de la norma y la actitud respetuosa ante el uso y la variedad lingüística. Al hablar de variedades lingüísticas se hace referencia a aquellas variedades históricamente desvalorizadas y estigmatizadas, generando, en ciertos ámbitos, prejuicios y jerarquizaciones (Carrió y Piovano, 2023).

Se entiende, en las propuestas, que la disciplina lingüística adquiere este perfil a partir de la consideración de un amplio panorama de estudios que ha contemplado diversos paradigmas en su conformación. Desde el estructuralismo ha sido posible una consolidación de una autonomía del estudio lingüístico, desde el generativismo se abrieron relaciones interdisciplinarias con los estudios cognitivos, y desde el funcionalismo (como desde los estudios del texto y el discurso) se hizo evidente la necesidad de la interdisciplinariedad con la antropología, la sociología, la psicología y otras disciplinas (Cabré y Lorente, 2004).

Como se mencionó, los fundamentos están en consonancia con esta concepción integral; de igual modo, los proyectos de cátedra explicitan un direccionamiento que pone el énfasis en la teoría generativista. Así, se puede leer:

En este proyecto de cátedra se sigue la propuesta curricular articulada desde la perspectiva generativa orientada hacia la descripción estructural de la unidad oracional, a partir de los aportes históricos de la tradición gramatical estructuralista y en diálogo con las perspectivas funcionalistas. (Propuestas 1 y 2, 2021, p. 4)

Las relaciones de los contenidos de esta cátedra están dadas por la especificidad del trabajo crítico sobre conceptos fundamentales de la gramática del español. Se destaca, con vistas en los objetivos que persigue el presente trabajo, que las propuestas, en sus fundamentos, comprenden a la gramática en un sentido amplio, aunque se parta del generativismo, en el que se interrelacionan todos los niveles de descripción lingüística, y que no se acota a la morfología y la sintaxis, sino que se incluyen la fonología y la semántica, además de la proyección pragmática de los usos de la lengua en contexto.

De manera acorde con lo establecido por el Plan N° 514/18 para la formación de profesores de lengua y literatura, los contenidos relativos al estudio del sistema de la lengua española han sido articulados en torno a una conjunción de perspectivas teóricas que, en sus tres vertientes principales, pueden definirse como: estructural, generativa y funcionalista.

Así, por ejemplo, se propone en los proyectos de cátedra la consideración de nociones básicas como clases de palabras, sintagmas u oraciones o proposiciones como constructos que resultan de una mirada teórica, y como primitivos desde el punto de vista de los estudios del lenguaje, no necesariamente dados de antemano sino, por el contrario, resultantes de una observación interactiva entre los objetos de la realidad y el posicionamiento lingüístico que es posibilitado por la actitud científica ante ellos (Propuestas 1 y 2, 2021, p. 4).

No obstante, los contenidos priorizan ciertas temáticas vinculadas con el enfoque estructuralista. Las propuestas se organizan, así, a partir de un tramo introductorio en el que se trata un acercamiento a las principales temáticas y problemáticas vinculadas con el abordaje estructuralista del sistema lingüístico. De esta manera, se lee: "Conceptualización de la unidad léxica: la palabra (separabilidad y conmutabilidad, centro y periferia). Organización general de las clases de palabras. El anclaje de la referencia en las construcciones nominales" (Propuestas 1 y 2, 2021, p. 6).

Luego, se plantean unidades conceptuales con un criterio gramatical que aborda el sistema lingüístico completo, desde las unidades mínimas, morfemas y fonemas, a las mayores, desde el enfoque estructuralista, como el caso de la oración. Así, las primeras unidades tratan sobre la conceptualización de la "unidad léxica", "el léxico", "morfemas", "lexemas", "morfemas derivativos y flexivos". Las unidades subsiguientes se centran en el estudio de los diferentes niveles del análisis oracional y en los niveles de descripción lingüística (Propuestas 1 y 2, 2021, pp. 6-8).

Las últimas unidades plantean el estudio específico de la fonética y la fonología. Asimismo, se proponen cuestiones de índole técnico-normativo como el trabajo con la escritura cursiva y un amplio panorama de la normativa ortográfica, tal como se observa a continuación:

Relaciones inestables entre grafemas y fonemas. Origen de los grafemas. Escritura cursiva. Normativa ortográfica. Normativa de la escritura. Acentuación, signos de puntuación, otras cuestiones grafémicas (mayúsculas, barras, etc.). Ortología. Fonología, grafémica y fonética en el discurso poético. (Propuestas 1 y 2, 2021, p. 8)

En la metodología se retoman los aportes de los fundamentos y se presentan las propuestas desde una perspectiva participativa e interactiva en la que el docente propone actividades que promueven el desarrollo de los procesos intelectuales, la investigación, la orientación hacia la autonomía frente a la resolución de problemáticas, y la superación de las operaciones analíticas a través de la interpretación y la lectura de las producciones de sentido de oraciones y textos (Propuestas 1 y 2, 2021).

Esta última cuestión podría perfilar los contenidos planteados desde el paradigma formal, a partir de una mirada acorde al enfoque funcionalista o pragmático, si consideramos la posibilidad de reflexión que atraviesa esta propuesta metodológica. Así, “se plantea la necesidad de un enfoque esencialmente crítico y, al mismo tiempo, fundado en el imperativo del respeto por el otro en todo intercambio comunicativo” (Propuestas 1 y 2, 2021, p. 9).

Con respecto a la bibliografía, en las propuestas se presenta de manera discriminada; por un lado, se expone la bibliografía destinada al estudiantado y, por otro, la que sostiene o fundamenta el proyecto de cátedra y que está destinada a la institución.

Para los estudiantes, la bibliografía está organizada como bibliografía básica para cada unidad. Se compone de materiales en los que no figuran los autores, pero se aclara que es un material de la cátedra no publicado, por ejemplo: “(2015) Gramática y gramáticas (mimeo)” (Propuestas 1 y 2, 2021, p. 8), por lo tanto se podría inferir la autoría del docente.

En tanto, la bibliografía general del proyecto consta de numerosos autores reconocidos, sobre todo, de los enfoques formalistas como el caso de Barrenechea y Manacorda de Rosetti (1974), Kovacci (1982), Bosque (1991), Di Tullio (1997), entre otros.

En síntesis, las propuestas se fundamentan en una mirada plural, en el terreno de las teorías lingüísticas, pues se establece que el sistema lingüístico y la gramática del español son abordados aquí desde múltiples enfoques —estructural, generativista y funcionalista (Cabré y Lorente, 2004; González Nieto, 2011).

En cuanto a los contenidos, estos centran la mirada en los conceptos y análisis, estrictamente estructuralistas, como el caso de la preponderancia de las dimensiones de análisis morfológico, fonológico, léxico-sintáctico, por sobre otros contenidos observados en este apartado.

En tanto la metodología, esta adhiere a una perspectiva dialógica y social, en la que la voz del estudiantado cobra relevancia en cuanto a la construcción colectiva de los saberes lingüísticos.

Por último, la bibliografía se encuentra de acuerdo con los contenidos pues se conforma, en el caso de la bibliografía básica del estudiantado, por materiales —que se describirán en el capítulo 5— específicos para cada unidad. En el caso de la bibliografía del proyecto de cátedra, esta se compone por autores cuyos estudios de corte estructuralista son reconocidos en el contexto de enseñanza tradicional (González Nieto, 2011).

4.1.3. Lengua española II

Las propuestas de cátedra de Lengua Española II del ISP N° 4 “Ángel Cárcano” y del ISP N° 63 “Natalia Quessús” pregonan, en sus fundamentos, por la valoración de la producción colectiva de saberes con relevancia para la vida y la interacción social, asimismo por la asunción de la responsabilidad institucional con respecto a la reconstrucción de significados del legado cultural universal en relación dialógica con los desafíos del presente y la proyección de futuros contextos (Propuestas 1 y 2, 2021).

El centro de atención de la enseñanza está puesto en la gramática de la lengua española como sistema teórico que describe y pretende explicar las relaciones que se producen en el sistema lingüístico, partiendo de un modo de aproximación a sus problemáticas que considera a la gramática del español como sistema inmanente, pero a partir de la perspectiva que se desprende de la consideración del uso del sistema en situaciones de comunicación y en vínculo con el contexto social.

En este sentido, ambas propuestas de la cátedra consideran al campo de estudio en su complejidad epistemológica que prevé la tensión existente entre modelos formalistas y funcionalistas de la gramática. Por lo tanto, se propone la articulación de los contenidos gramaticales mediante la descripción estructural a partir de una perspectiva generativa vinculada con un enfoque funcional, según el cual todas las consideraciones formalistas se toman en cuenta en tanto puedan aportar elementos descriptivos y explicativos para la interpretación de los fenómenos de uso de la lengua española, según el posicionamiento de los hablantes y la situación comunicativa en que se inscribe. A partir de aquí, las propuestas se apoyan en las siguientes coordenadas:

La necesidad de enseñar la gramática de la Lengua Española como campo científico disciplinar que dé sentido y estructuración desde lo epistemológico a la futura tarea de enseñanza de la Lengua y la Literatura en las escuelas del nivel secundario.

La consideración de un enfoque comunicativo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura como perspectiva amplia para la inscripción de las acciones de enseñanza que los alumnos delinearán y proyectarán desde su práctica profesional para los contenidos de este plan.

La necesidad de explicitar que la gramática de la Lengua Española se estudiará tal como corresponde de acuerdo con el estado de las ciencias del lenguaje en el contexto epistemológico, y en consonancia con las prescripciones del diseño curricular jurisdiccional de la Provincia de Santa Fe. (Propuestas 1 y 2, 2021, pp. 2-3)

Así, los propósitos se vinculan con la superación de la perspectiva estructuralista para conformar, a partir de ella, miradas enriquecidas por los aportes de las diferentes teorías lingüísticas contemporáneas; y mantener el horizonte de análisis en el uso del lenguaje en su función comunicativa para, desde sus contornos móviles e inestables, intentar estudiar las regularidades de comportamiento lingüístico según las cuales el sistema, a cada momento y en cada situación particular, se redefine para significar y modalizar (Propuestas 1 y 2, 2021).

En cuanto a los contenidos de Lengua Española II de ambas propuestas, están estructurados en unidades que contienen las temáticas centrales, vertebradoras de la organización conceptual general que prioriza la descripción y el estudio del sistema. Así, el desarrollo gira en torno, en las primeras unidades, al estudio del léxico y la sintaxis, en esta última se centra el foco en las oraciones compuestas y complejas. Asimismo, se aborda la problemática del pronombre en la organización oracional y textual de la información. De esta manera, se puede leer en las propuestas:

a) Nivel léxico. Clases de palabras. Los Modos verbales como modos de presentación de situaciones (...). Verbos regulares e irregulares. b) Nivel sintáctico. La predicación: oración simple, compleja y compuesta. Los sintagmas con núcleo en categorías léxicas: principios de la conformación de sintagmas. (...). Organización arbórea de los sintagmas. Los sistemas de notación del análisis: subrayado, cajas y árboles o estructuras ahormantes. Conceptualización del pronombre. Localización en la clasificación de palabras según su posicionamiento frente a las léxicas y las funcionales. (Propuestas 1 y 2, 2021, pp. 6-7)

Asimismo, es necesario destacar la prioridad que ocupa en los proyectos de cátedra la unidad vinculada con el marco teórico de la gramática generativa, sobre todo el programa de investigación científica de Noam Chomsky y sus modelos de descripción lingüística. La presentación conceptual se cierra con el sistema lingüístico y las relaciones temporales, aspectuales y modales. De esta manera, las propuestas analizadas destinan una unidad completa y detallada del programa de investigación científica de Chomsky:

Contexto de inscripción teórica. Gramaticalidad y aceptabilidad. Los diferentes modelos de la Gramática Generativa. Competencia y actuación. Gramática universal y gramáticas particulares. Condiciones de adecuación científica. El conocimiento del lenguaje: el problema de Platón y el problema de Descartes. Lengua-I y Lengua-E.

El modelo de Estructuras Sintácticas. Las reglas de reescritura. Los marcadores de frase o árboles. Las reglas transformacionales. El modelo estándar: la organización componencial. La recursividad. Reglas de subcategorización: estrictas y selectivas. Principios y parámetros. (Propuestas 1 y 2, 2021, pp. 7-8)

La asignatura, como ya se mencionó en sus fundamentos, propone el estudio de la gramática de la lengua española como sistema teórico que describe y pretende explicar las relaciones que se producen en el sistema lingüístico, a partir de la perspectiva que surge de la consideración del uso del sistema en situaciones de comunicación. Esto implica poner el foco en la complejidad epistemológica del campo científico. En los contenidos, como pudo observarse, se aborda un recorrido conceptual que hace hincapié en este marco teórico generativista.

Con respecto a la metodología, se requiere el trabajo desde una perspectiva participativa e interactiva. Así, las actividades se organizan con el objetivo de fortalecer el desarrollo de los procesos intelectuales, la investigación, la orientación hacia la autonomía frente a la resolución de problemáticas, y la superación de las operaciones analíticas a través de la interpretación y la lectura de las producciones de sentido de oraciones y textos (Propuestas 1 y 2, 2021).

También, se subraya la importancia de favorecer, por medio de diferentes estrategias, el abordaje del sistema a partir de diversos enfoques de análisis. Así, desde el punto de vista didáctico, se evidencia el posicionamiento epistemológico basado en una concepción compleja que involucra una mirada reflexiva e integral sobre el objeto lingüístico (González Nieto, 2011). Al respecto, se lee lo siguiente:

La principal dimensión que se abordará durante el cursado será la que involucra a las diferentes formas de análisis de estructuras lingüísticas, y para ello habrá espacios áulicos destinados a la explicación y la resolución colectiva, orientaciones para la construcción de los ficheros particulares de cada estudiante. Posteriormente, será cuestión fundamental la práctica de análisis y llevar a cabo diferentes instancias de consulta y corrección personalizada, de modo que cada estudiante pueda avanzar en la resolución de sus propias dificultades. (Propuestas 1 y 2, 2021, p. 9)

Con respecto a la propuesta bibliográfica, se organiza a partir de una bibliografía básica para el estudiante, especificada en cada unidad, y una bibliografía general del proyecto. En cuanto a la primera, se proponen manuales de aplicación práctica. En cuanto a la bibliografía general, se presentan textos básicos de autores reconocidos, sobre todo de la lingüística formal estructural, como los casos de Barrenechea y Manacorda de Rosetti (1974), Bosque (1990), Di Tullio (1997), Kovacci (1986, 1991, 1992), entre otros.

En conclusión, las dos propuestas de este espacio curricular promueven en sus fundamentos y en su propuesta metodológica, una perspectiva integral que pregona por el estudio del sistema de la lengua española desde el punto de vista que

trasciende la perspectiva formal estructuralista y fomenta la construcción colectiva y participativa del conocimiento. La propuesta conceptual se enfoca, como se pudo observar, en el paradigma formal —estructuralistas y, en mayor medida, generativistas—. La bibliografía también da cuenta de ello, pues los textos y autores seleccionados para fundamentar la propuesta pertenecen a esas tradiciones de la línea programática formal.

4.1.4. Lingüística del Texto y Análisis del Discurso I

Lingüística del Texto y Análisis del Discurso I es el espacio curricular que inaugura los estudios del lenguaje con perspectiva discursiva. Este enfoque ya se encuentra establecido en la instancia en la que intervienen los sujetos del proceso de estructuración formal del currículum (De Alba, 1991). En relación con ello, se subraya aquí el énfasis de la Propuesta 1 del ISP N° 4 “Ángel Cárcano” en destacar la importancia de la concepción de “educación” de la que parte esta perspectiva discursiva. En el proyecto de cátedra se lee al respecto:

Este proyecto de cátedra se sustenta en una concepción de educación abierta y flexible, como derecho prioritario para la construcción de ciudadanía en un ámbito de participación para la convivencia y la valoración de la diversidad. Deriva de la valoración de la producción colectiva de saberes con relevancia para la vida y la interacción social, en la asunción de la responsabilidad institucional con respecto a la reconstrucción de significados del legado cultural universal en relación dialógica con los desafíos del presente y la proyección de futuros contextos (...). Se entiende, así, a la educación como práctica social condicionada por modos de pensar y de ver que son susceptibles de cambio, en la que se configuran discursos probables que interactúan con la realidad y que se configuran a partir de su carácter ideológico, relativo a coordenadas espacio-temporales y condicionamientos culturales, sociales e históricos. (Propuesta 1, 2021, pp. 1-2)

En vínculo con esta perspectiva contextualizada de la educación, las fundamentaciones de las Propuestas 1 y 2, se sustentan, según la historia de la disciplina (Del Manzo et al., 2015), en la articulación de una serie de perspectivas teóricas sobre la lengua que se derivan de su consideración a partir del uso. El punto de partida es, entonces, el de la constitución de ambos objetos de estudio, texto y discurso, donde se profundizan las complejidades de los campos que constituyen, a través del análisis de los productos de determinados puntos de interacción social.

Ambos objetos, texto y discurso, se fundamentan desde diferentes perspectivas de análisis; es decir, como se señala en el contexto de la didáctica, desde una mirada conjunta (González Nieto, 2011). De esta manera, en la fundamentación de la Propuesta 1 se lee lo siguiente:

De acuerdo con el diseño curricular jurisdiccional, se realizará un abordaje que amplíe el panorama de las problemáticas que implican, desde la explicitación de los enfoques epistemológicos en que se inscribe cada una de las teorías aquí

involucradas. Se propone articular una serie de perspectivas de análisis que puedan atender las diferentes dimensiones del texto y el discurso, en la medida en que la construcción teórica de un objeto puede hacer reconocibles en la multiplicidad a las unidades que se comparten socialmente. (Propuesta 1, 2021, p. 3)

Los propósitos de ambos proyectos de cátedra se vinculan con el fortalecimiento de la reflexión frente a las teorías lingüísticas y los modos de leer y la promoción del debate y la participación intelectual, a través de la reformulación de ideas, tendiente a generar progresivamente la inclusión del sujeto de aprendizaje en el discurso disciplinar.

La Propuesta 2 del ISP N° 63 “Natalia Quessús”, en consonancia con la primera, adhiere a estos lineamientos, a partir del hincapié en la construcción de un enfoque abarcador (sistemático, textual y discursivo) con acento en lo lingüístico y que dé cuenta, desde una perspectiva crítica, de prácticas del lenguaje en su funcionamiento social y concreto. Para la puesta en marcha de este enfoque abarcador, la propuesta se sirve de una mirada que contempla el vínculo con el desarrollo científico. Así, se lee en la fundamentación:

El abordaje de la polisemia de los conceptos, su estatuto no estabilizado, además de sus derivaciones en el desarrollo de las ciencias del lenguaje, se realiza a partir de la explicitación de los enfoques epistemológicos de las teorías en las que estas nociones se inscriben. (Propuesta 2, 2021, p. 1)

Se propone, en esta línea, analizar los corpus (Bolívar, 2013) propuestos en la cátedra, a diferencia del primer proyecto, específicamente, desde la gramática sistémico-funcional (Propuesta 2, 2021). Así, según el criterio de la cátedra, este modelo representa la perspectiva que contempla el abordaje de los objetos lingüísticos propuestos.

Con respecto a los contenidos, en la primera propuesta se organizan mediante diferentes partes que contienen diversas unidades. La primera parte se centra en el abordaje del objeto de estudio, a partir de la focalización en su problematización y análisis. Así, en el proyecto de cátedra se propone:

Las categorías de texto y discurso. Discusión a partir de diferentes perspectivas teóricas sobre el objeto de estudio. (...). Punto de partida: la comunicación. Problematización de los componentes del circuito de la comunicación, según la introducción a la teoría de la enunciación de Catherine Kerbrat-Orecchioni. Dialecto, idiolecto. El universo del discurso. Propiedades de la comunicación verbal. (Propuesta 1, 2021, p. 5)

La segunda parte de la organización conceptual de la Propuesta 1 trata sobre las perspectivas teóricas y metodológicas del objeto: formalista, enunciativa y pragmática. Así se pone en evidencia la multiplicidad de perspectivas que guía el abordaje de los objetos de estudio, texto y discurso. En la propuesta se lee lo siguiente:

Estructuralismo lingüístico. Ampliación de la unidad de análisis (de la oración a unidades mayores). Elementos estructurales del texto. Gramática del texto o gramática textual: vinculación con la gramática oracional. (...). La enunciación. Panorama teórico. Emile Benveniste. Concepción ampliada y restringida, según Kerbrat Orecchioni. La subjetividad en el lenguaje. Enunciación y enunciado. Los deícticos. Subjetivemas: axiologización y modalización. Escisión del sujeto hablante y del destinatario. Eco: lector y autor modelo. Análisis del enunciado. Bajtín: polifonía e intertextualidad. (...). Pragmática lingüística. Teoría de los actos de habla. La cortesía y el análisis de la conversación. (Propuesta 1, 2021, pp. 5-6)

En la tercera parte, se expone la propuesta de estudio de la constitución de los campos: lingüística del texto y análisis del discurso, a partir de los siguientes contenidos que aquí se sintetizan: texto y textura (lingüística sistémico-funcional), principios constitutivos del texto y normas regulativas de la comunicación textual (de Beaugrande y Dressler), tipologías y clasificaciones de los textos, tipos de textos, secuencias o tramas textuales, géneros discursivos, primarios y secundarios. Géneros de los ámbitos periodístico y académico. La cohesión textual, entre otros (Propuesta 1, 2021).

Los contenidos de la Propuesta 2 están organizados según ejes a modo de descriptores, tal como se propone en el DCJ. Aquí se exponen los enfoques desde una concepción integradora, distribuidos en el marco de las diferentes líneas programáticas: formalista, enunciativa, pragmática, sociocrítica y sociosemiótica, en las que se explicitan los autores representativos de cada enfoque, tal como se expone en la siguiente cita:

Estructuralismo lingüístico: ampliación de la unidad de análisis (de la oración a unidades mayores como el texto). Descripción, explicitación de los elementos estructurales del texto. Gramática del texto o gramática textual: vinculación con la gramática oracional. (Harris, Greimas, Van Dijk). (...). Perspectiva enunciativa La emergencia de la subjetividad en el discurso. La teoría de la enunciación: el papel del sujeto en el lenguaje (Benveniste). (...). Perspectiva pragmática. Los discursos como acciones sociales. La pragmática lingüística: límites con la Semiótica y la Gramática. La teoría de los actos del lenguaje: intención ilocutiva y efectos, cooperación conversacional e implicaturas. El estudio de la cortesía. El análisis de la conversación (Austin, Grice, Brown y Levinson). (Propuesta 2, 2021, pp. 2-3)

Además, en esta propuesta, se prioriza la constitución del campo de estudio de la lingüística textual y del análisis del discurso. Es importante subrayar el hecho planteado en la fundamentación y que da cuenta de la prioridad que ocupa en este componente el análisis desde el enfoque de la lingüística sistémico funcional, prioridad que se encuentra implícita en el desarrollo de los ejes conceptuales. De esta manera, se puede leer:

Constitución del campo de estudio: La lingüística textual. El texto como objeto de estudio: sus propiedades, principios constitutivos y regulativos (de Beaugrande y Dressler). Articulación de significados a partir de los diferentes niveles de la gramática en su proyección hacia el texto y a partir de las conceptualizaciones de las palabras léxicas (Van Dijk). Texto: superestructura (esquema composicional del texto) y macroestructura (contenido semántico del texto). (...). Constitución del

campo de estudio: El análisis del discurso. El discurso como objeto de estudio. Su inscripción en la tradición de los estudios de textos inaugurada en la retórica clásica. Multidisciplinariedad en el abordaje del objeto. Los métodos de análisis de los discursos. El análisis del discurso como arqueología del saber y como práctica social (Foucault). La lingüística crítica y el análisis crítico del discurso (ACD). (Propuesta 2, 2021, pp. 3-4)

En cuanto a la metodología, en la primera propuesta, se dispone como participativa e interactiva. Las actividades se plantean con el objetivo de promover el desarrollo de los procesos intelectuales, la investigación, la orientación hacia la autonomía frente a la resolución de problemáticas, y la superación de las operaciones analíticas a través de la interpretación y la lectura de las producciones de sentido de oraciones y textos.

Asimismo, se propicia todo tipo de multiplicación de voces y de discursos disciplinares y didácticos sobre los contenidos del espacio curricular. Se plantea, de esta forma, la necesidad de un enfoque esencialmente crítico y, al mismo tiempo, fundado en el imperativo del respeto por el otro en todo intercambio comunicativo (Propuesta 1, 2021).

En la segunda propuesta, la metodología seleccionada involucra actividades vinculadas con la lectura y análisis de cada enfoque teórico a partir de la bibliografía sugerida para poder profundizar sobre los diferentes conceptos y formas de concebir el fenómeno lingüístico (Propuesta 2, 2021).

También se indica el análisis de casos donde se presentan situaciones comunicativas en las que se estudiará el discurso desde las intenciones de producción en el proceso de enunciación y la decodificación de los mensajes. Además, se pretende que los estudiantes trabajen con textos de circulación social tales como diálogos, noticias, anuncios publicitarios y audiovisuales. Mediante ellos podrán analizar las perspectivas teóricas abordadas (Propuesta 2, 2021).

Con respecto a la bibliografía, se expone, en la primera propuesta, de forma discriminada para cada apartado conceptual, es decir, una bibliografía destinada al estudiante y otra propia del proyecto. Como bibliografía básica para el estudiante se indican textos de autores reconocidos en el campo de estudio como Halliday (1976), Lavandera (1985), Van Dijk (1987), entre otros. Asimismo, en cada unidad se propician textos cuyo autor es el mismo docente de la cátedra. En la bibliografía general del proyecto, se exponen textos y autores reconocidos en la disciplina, como los casos nombrados en la bibliografía básica de los estudiantes.

En ambos listados bibliográficos convergen tradiciones que conforman un panorama integrador de los enfoques lingüísticos, formalista y funcionalista. En cuanto al terreno de las teorías lingüísticas vinculadas con el uso del lenguaje, se evidencia, a partir de los ejemplos, la preponderancia de la vertiente anglosajona (Del Manzo et al., 2015). En tanto, en el terreno de los enfoques, específicamente, se presenta la

preeminencia del programa formalista, pues los materiales cuyos autores son los mismos docentes de cátedra se citan en mayor número de ocasiones. Tal como se verá en el capítulo 5, estos docentes sustentan sus materiales bibliográficos en los enfoques estructuralista y generativista.

En la segunda propuesta, la bibliografía está expuesta tal cual aparece en el DCJ. A partir de ahí se puede observar los textos y autores seleccionados para cada eje de contenidos, por ejemplo: Bajtín (1982), Verón (1987), Charaudeau (2004). Foucault (2005), Ghio y Fernández (2008), Angenot (2010). Como se puede evidenciar, los referentes y textos aquí citados responden a tradiciones teóricas lingüísticas y filosóficas vinculadas con enfoques funcionalistas, semióticos y críticos, en su mayoría, de la vertiente francesa o de tradición francesa (Del Manzo et al., 2015).

En síntesis, las propuestas fundamentan la programación desde una perspectiva teórica integral en la que convergen diferentes enfoques lingüísticos. En cuanto a los contenidos de la primera propuesta (ISP N° 4), se organizan en torno a las perspectivas teóricas formalista, enunciativa y pragmática, tal como se plantea en sus fundamentos. En la segunda propuesta (ISP N° 63), los contenidos se presentan tal como aparecen en el DCJ, es decir, a partir de una concepción integral, distribuidos en el marco de las diferentes líneas programáticas: formalista, enunciativa, pragmática, sociocrítica y sociosemiótica.

Con respecto a la metodología, ambas propuestas plantean una perspectiva participativa e interactiva, donde las actividades se organizan con el objetivo de promover la participación y construcción colectiva del estudiantado.

En lo que se refiere al diseño bibliográfico, en el primer proyecto de cátedra, se propone la bibliografía, de forma discriminada, para estudiantes y la propia del proyecto. La destinada a los estudiantes indica autores reconocidos en el campo del análisis estructuralista del discurso, si tenemos en cuenta, además, los materiales escritos por el mismo docente de la cátedra. Con respecto a la bibliografía general del proyecto, se proponen textos de autores clásicos. En la segunda propuesta, la bibliografía está expuesta tal cual aparece en el DCJ. Como se mencionó, los referentes y textos aquí citados responden a tradiciones teóricas lingüísticas y filosóficas vinculadas con enfoques funcionalistas, semióticos y críticos.

4.1.5. Lingüística del Texto y Análisis del Discurso II

El espacio curricular Lingüística del Texto y Análisis del discurso II se plantea, en general, en ambas propuestas, como un espacio curricular que continúa y profundiza los planteos propuestos en el espacio homólogo del año anterior, Lingüística del Texto y Análisis del discurso I.

La fundamentación de la Propuesta 1 del ISP N° 4 “Ángel Cárcano” expone, en esta continuidad, la adhesión a una concepción de educación abierta y flexible, como derecho prioritario para la construcción de ciudadanía en un ámbito de participación para la convivencia y la valoración de la diversidad. Así, se prioriza la producción colectiva de saberes con relevancia para la vida y la interacción social, la asunción de la responsabilidad institucional con respecto a la reconstrucción de significados del legado cultural universal en relación dialógica con los desafíos del presente y la proyección de futuros contextos (Propuesta 1, 2021). De esta manera, se puede leer al respecto:

En este sentido, se considera a las prácticas de enseñanza en relación con las prácticas de aprendizaje, a través de la creación colectiva de entornos que amplíen y posibiliten los horizontes de comprensión y resignificación, por medio de la recursividad y la realimentación propias de una consideración comunicacional fundada en la valoración del otro y en la asunción de las situaciones complejas como ámbitos propicios para la búsqueda de alternativas que no supongan exclusiones. Tanto quienes forman como quienes se forman son parte protagónica de una construcción social a la que dan respuesta en sus desafíos epocales y particulares, y son quienes ponen en práctica la resignificación del legado cultural para la proyección de contextos futuros y posibles en los que se garanticen, aseguren y universalicen derechos, libertades y sus ejercicios a partir de la participación. (Propuesta 1, 2021, p. 2)

Es decir, se centraliza la participación del sujeto de aprendizaje y se prioriza la consideración de los contextos y los propósitos en función de la producción de significado situada y orientada. Para ello, en el plano específico de la cátedra, se articula una serie de perspectivas sobre la lengua que se derivan de su consideración social. Se coloca aquí especial énfasis en los diferentes géneros de la textualidad, en relación con la multiplicidad de actividades humanas, roles sociales y contextos de uso. Así, se prioriza la construcción de un panorama amplio de las perspectivas o teorías lingüísticas para el trazado de un horizonte de conocimiento sobre la textualidad que pueda ser el soporte de la especificidad en la formación docente (Propuesta 1, 2021).

La Propuesta 2 del ISP N° 63 “Natalia Quessús”, en concordancia con la anterior, propone como fundamento central la conceptualización de los objetos construidos a partir de situaciones de uso del lenguaje y el análisis de las diferentes maneras de significar que intervienen en los procesos de producción y comprensión de los textos, en especial, de los distintos géneros discursivos vinculados con actividades humanas, a partir, principalmente, de la articulación entre nociones textuales y gramaticales organizada desde las categorías texto, género, discurso e ideología (Propuesta 2, 2021).

En cuanto a los contenidos de la primera propuesta (ISP N° 4), están organizados en partes globales y en cada una de estas se explicitan los contenidos mínimos y la

bibliografía básica del estudiante. La primera parte se centra en la textualidad y temporalidad; la segunda, en las ideas de secuencia, géneros y voces. De esta manera, se lee al respecto:

Expresiones lingüísticas de la temporalidad. La configuración de las formas verbales flexivas. Ámbitos de proyección de la temporalidad hacia el texto y el contexto. Introducción de enunciados de otras voces en el discurso. Recursos lingüísticos de la temporalidad.

La construcción de la textualidad. Coherencia global y local, macroestructuras, superestructuras, cohesión, marcadores discursivos.

Los modelos de secuencias textuales y los estudios pragmáticos. Estudio de la explicación. Análisis de las problemáticas de la argumentación. Subjetividad y modalidad. Las premisas. La pragmática: interrelación entre texto, usuarios y contexto. (...). Coherencia pragmática. Elementos léxicos y sintácticos del español como fuente de presuposiciones. Marcadores discursivos. Teoría de la relevancia.

La cuestión de los géneros discursivos. Los géneros como modelos sociales. Articulación de unidades discursivas, textuales y gramaticales en géneros socialmente significativos de circulación social en lengua española. Género discursivo y organización textual.

Articulación entre unidades discursivas y la dimensión secuencial de los textos. Aplicación a los géneros cuento y crónica. La modalidad epistémica en el género de la conferencia de divulgación científica (verbos y adverbios epistémicos). (Propuesta 1, 2021, pp. 5-6)

La tercera y cuarta parte detallan conceptos relevantes sobre las voces de la enunciación y la polifonía. Además, se incluye la teoría funcionalista, sus paradigmas y enfoques. A continuación, se puede leer el detalle conceptual:

Discurso referido. Estilos de citación. Verbos de decir. Polifonía como multiplicidad de voces (Bajtin). Polifonía lingüística: locutor y enunciador (Ducrot). Construcción del sentido en el discurso (Maingueneau). Las textualidades, a partir de Genette.

El planteo funcional en lingüística. Los paradigmas y la variación. Texto y registro. Campo, tenor y modo. Funciones del lenguaje en la estructura de la cláusula. Estratos o niveles del sistema lingüístico. Sistema de transitividad, procesos. Cláusula como intercambio y como mensaje. Contexto de situación. Cohesión.

Perspectiva funcional de la oración a partir del texto. Dinamismo comunicativo. Las funciones de representar y de organizar la información. Funciones sintácticas, semánticas e informativas. Tema y rema, soporte-aporte. Estrategias de tematización. Progresión temática. (Propuesta 1, 2021, pp. 6-7)

Las últimas partes se enfocan en el análisis del discurso, a partir de la perspectiva conceptual del discurso, ideología y poder, y en el análisis del discurso como práctica interpretativa. De esta manera, se puede leer:

Aspectos teóricos de las relaciones entre discurso e ideología. Estructuras ideológicas del discurso, según Van Dijk. Análisis ideológico y dimensiones discursivas de las ideologías. El rol del discurso en la reproducción de las representaciones sociales en general y de las ideologías en particular. Las ideologías como formas de cognición social. Niveles micro y macro. Modo indirecto de operación de las ideologías.

Análisis del discurso. Las representaciones de nación en los discursos sobre el lenguaje. El discurso sociohistóricamente situado. Inscripción discursiva de las representaciones sobre la historia y la sociedad como legitimadores de prácticas políticas. (Propuesta 1, 2021, pp. 6-7)

Los contenidos de la Propuesta 2 (ISP N° 63) se proponen en conformidad con el DCJ, en una exposición detallada y exhaustiva, organizada a partir de los ejes de contenidos que se sintetizan a continuación: textualidad, secuencias textuales, géneros, introducción de las voces ajenas en el discurso, texto y contexto, relaciones entre discurso e ideología, el análisis del discurso como práctica interpretativa. Estos núcleos se despliegan a partir de temáticas y los autores, como se podrá observar en el análisis de la bibliografía, representan, desde el punto de vista didáctico, una perspectiva teórica integral (González Nieto, 2014).

Como ejemplo, se cita el siguiente detalle de contenidos:

Textualidad. Coherencia semántica. La macroestructura. Los procedimientos de cohesión gramatical y léxica en español. (...). Marcadores discursivos: sus propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas en español.

Secuencias textuales. Las secuencias prototípicas de base textual: su estructuración gramatical en textos en español. La secuencia narrativa y la gramática de la temporalidad.

Géneros. Los géneros como modelos sociales. Su estatus 'normativo' en el uso de la lengua. La articulación entre unidades discursivas, textuales y gramaticales en géneros socialmente significativos de circulación social en lengua española. Función social de los géneros, composición textual y estructura oracional. La problemática de los géneros discursivos.

Texto y contexto. Los modos de enunciación: la enunciación histórica y discursiva. Tipos de discurso. Sus formas lingüísticas en español (tiempos verbales y deixis). La interpretación contextualizada. Coherencia pragmática o naturaleza pragmática de la coherencia. Presuposiciones pragmáticas o implicaturas. Elementos léxicos y sintácticos en español como fuente de presuposiciones. Los marcadores del discurso como guías de inferencias. El contexto como constructo mental. Las relaciones entre el lenguaje, el discurso y el poder.

El estudio del discurso de los medios masivos de comunicación: la apropiación emancipadora de los instrumentos del decir. Relaciones entre Discurso e Ideología. Aspectos teóricos de las relaciones entre discurso e ideología. Las estructuras ideológicas del discurso (Van Dijk). El análisis ideológico.

El cronotopo bajtiniano en los discursos latinoamericanistas y su extensión a otros dominios. La hipótesis del "cronotopo bolivariano" en relación con la idea de "integración regional" (Arnoux). El discurso sociohistóricamente situado: la interpretación de las huellas que remiten al contexto (...). Inscripción discursiva de las representaciones sobre la historia y la sociedad como legitimadores de prácticas políticas. Polifonía discursiva en el discurso político. (Propuesta 2, 2021, pp. 2-4)

La metodología, como ya se subrayó en otras propuestas, se plantea en ambos proyectos de cátedra como participativa e interactiva. Las actividades se piensan con el objetivo de promover el desarrollo de los procesos intelectuales, la investigación, la orientación hacia la autonomía frente a la resolución de problemáticas, y la superación de las operaciones analíticas a través de la interpretación y la lectura de las producciones de sentido de oraciones y textos.

Además, el primer proyecto propone el trabajo a partir de todo tipo de multiplicación de voces y de discursos disciplinares y didácticos sobre los contenidos de este espacio disciplinar, a través de los recursos tecnológicos disponibles. Se plantea, de

esta manera, la necesidad de un enfoque esencialmente crítico y, al mismo tiempo, fundado en el imperativo del respeto por el otro en todo intercambio comunicativo (Propuesta 1, 2021).

El segundo proyecto de cátedra explicita la necesidad de continuar con la metodología adoptada en el espacio homólogo anterior con el objeto de fortalecer la continuidad metodológica. Así, el planteo involucra actividades vinculadas con actividades de lectura y análisis de cada enfoque teórico por medio de la bibliografía sugerida para poder profundizar sobre los diferentes conceptos y formas de concebir el fenómeno lingüístico (Propuesta 2, 2021).

También, se propone el análisis de casos donde se presentan situaciones comunicativas en las que se analizará el discurso desde las intenciones de producción en el proceso de enunciación y la decodificación de los mensajes. Además, se especifica que los estudiantes trabajarán con textos de circulación social tales como diálogos, noticias, anuncios publicitarios, audiovisuales. Mediante ellos podrán analizar las perspectivas teóricas abordadas (Propuesta 2, 2021).

Con respecto a la bibliografía, como se pudo observar en otros espacios curriculares, se propone, en el primer caso del ISP N° 4, una bibliografía básica del estudiante y otra, general, del proyecto de cátedra. En cuanto a la primera, se presentan textos de autores reconocidos en el campo de los estudios del discurso, más que nada funcionalistas, afiliados a estudios filosóficos y semióticos como el caso de Foucault (1970), Halliday (1978), Verón (1993), Charaudeau (2003), Arnoux (2008). En la bibliografía general de los proyectos, se destacan Lavandera (1985), Kerbrat-Orecchioni (1986) y Maingueneau (2003), entre otros estudios que favorecen el abordaje funcional y social del discurso. La segunda propuesta (ISP N° 63) coincide con este planteo bibliográfico, aunque, en este caso, no se especifican las referencias bibliográficas. En general, coinciden con las sugerencias del DCJ.

En síntesis, este espacio curricular plantea en los fundamentos de ambas propuestas la construcción de un panorama amplio de las perspectivas o teorías lingüísticas para el trazado de un horizonte de conocimiento sobre los textos, en especial, de los distintos géneros discursivos vinculados con actividades humanas, a partir, principalmente, de la articulación entre nociones textuales y gramaticales organizadas desde las categorías texto, género, discurso e ideología.

En cuanto a los contenidos, la primera propuesta presenta unidades que contienen contenidos vinculados con una perspectiva teórica integral, centrada especialmente en el funcionalismo como posibilidad analítica; la segunda, despliega los contenidos conforme a lo que dispone el DCJ, sin especificar el recorte o la perspectiva.

En cuanto a la metodología, todas las propuestas manifiestan el interés por las actividades que favorezcan la construcción colectiva del conocimiento a partir de la participación activa del estudiantado en las diferentes instancias de trabajo.

La bibliografía, en la primera propuesta, se presenta discriminada entre la que se considera básica para el estudiantado en cada unidad y la general del proyecto. En la segunda propuesta se presenta una bibliografía general del proyecto, de manera afín a la propuesta en el diseño curricular jurisdiccional.

4.1.6. Modelos Teóricos Lingüísticos

El espacio curricular Modelos Teóricos Lingüísticos del cuarto nivel de la carrera cierra el ciclo de formación vinculado, estrictamente, con la enseñanza de los enfoques o teorías lingüísticas. La asignatura propone en ambas propuestas, desde sus fundamentos, el estudio de la configuración de un campo de las ciencias del lenguaje que postula las principales problemáticas vigentes en la investigación actual: la relación lenguaje-sociedad y la relación lenguaje-cognición (Propuestas 1 y 2, 2021).

Ambas propuestas, del ISP N° 4 “Ángel Cárcano” y del ISP N° 63 “Natalia Quessús”, se fundamentan, en el plano de las teorías o enfoques lingüísticos, a partir del aporte fundamental de la teoría estructuralista saussureana. De allí, que se hace foco en esta concepción teórica como pilar fundamental para el desarrollo de la lingüística moderna. En ambos proyectos de cátedra, se lee al respecto:

Como disciplina autónoma, la lingüística se constituye como ciencia en el siglo XX, cuyo estatuto se inicia con la publicación en 1916 de “El curso de lingüística general” de Ferdinand de Saussure, y ha conservado desde entonces sus pretensiones de cientificidad. No obstante, sus orígenes se remontan a nociones y observaciones de filósofos y gramáticos del pasado, cuando se debatía filosóficamente si el lenguaje era algo natural o convencional. (...). Es a partir de la distinción de lenguaje y lengua, (...) donde se originan la mayoría de las corrientes estructuralistas que dieron paso a la escuela de Bloomfield y luego a la Gramática Generativa de N. Chomsky. (Propuestas 1 y 2, 2021, p. 1)

Asimismo, las propuestas hacen particular hincapié en la necesidad de plantear un espacio en el que las teorías lingüísticas tengan una relación estrecha con la enseñanza en el nivel secundario, con las decisiones didácticas de los futuros docentes. Con respecto a esta consideración, se lee en las propuestas:

Se asume el desafío de proyectar acciones relativas a la dimensión comunicativa desde el enfoque comunicativo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura como perspectiva amplia para la inscripción de las acciones de enseñanza que las y los estudiantes delinearán y proyectarán desde su práctica profesional para los contenidos de este plan. (Propuestas 1 y 2, 2021, p. 2)

En cuanto a los contenidos, las propuestas asumen dentro de sus coordenadas la necesidad de profundizar y ampliar los conceptos lingüísticos, abordados en los años anteriores, con el objetivo de afianzarlos y así poder estructurar, desde lo epistemológico, la futura tarea de enseñanza de la lengua y la literatura en las escuelas de nivel secundario.

Los contenidos se presentan organizados en unidades curriculares. En la primera, se propone como núcleo temático las nociones vinculadas con el campo científico de la lingüística, el lenguaje y la gramática. Aquí se percibe los enfoques lingüísticos del campo científico y los modelos gramaticales afiliados a la enseñanza. Se propone una mirada sobre la gramática y su lugar en la comunicación en general y en relación, específicamente, con el modelo de Principios y Parámetros del generativismo. En las propuestas, se lee lo siguiente:

La complejidad de los hechos lingüísticos y de los enfoques científicos del ámbito disciplinar. La naturaleza social y biológica del lenguaje. Los fundamentos culturales, simbólicos, psicológicos y neuronales. La relevancia metodológica de la función comunicativa. Epistemología de la Lingüística. (...). Los modelos gramaticales y su consideración para la formación docente. Conocimientos gramaticales y actividad metalingüística. La cuestión de los modelos gramaticales frente al desafío de la enseñanza. Sintaxis, léxico, semántica. La gramática y el eje en la comunicación en la enseñanza y en la formación docente. Enseñanza de la gramática con base en el modelo de Principios y Parámetros. (Propuestas 1 y 2, 2021, p. 3)

En la segunda unidad, ambos proyectos de cátedra proponen un amplio recorrido por todos los niveles —fonología, fonética, morfología, ortografía, etc.— del sistema de la lengua española. Se pone el foco, de esta manera, en la teoría estructuralista saussureana. Asimismo, se propone, como se puede ver en la cita subsiguiente, un trabajo con cuestiones centrales de la normativa castellana, con las propiedades textuales y las prácticas de escritura.

Fonología y Fonética. Distinción. El aparato fonador. La articulación del sonido. Los articuladores. El sonido y sus tipos básicos. El sistema de las vocales. Esquema general de los fonos consonánticos. Transcripciones fonéticas y fonológicas. Ortografía. (...) Grafémica Conciencia fonológica y conciencia ortográfica. Problemáticas en relación con el aprendizaje de la lectoescritura. Los grafemas y los dígrafos. La relación alfabética: relación fonológica regular. Irregularidades en la relación entre fonémica y grafémica: doble fonema para un grafema, dos o más grafemas posibles para un único fonema, grafema sin correspondencia con fonema. Rasgos característicos del español rioplatense. El sistema de signos de puntuación. El uso de mayúsculas. Usos de corchetes y barras. La diéresis poética. El sistema lingüístico y la redacción académica Formación de palabras en español. Proceso de escritura y etapas de redacción. Propiedades del texto escrito. Narración, descripción, textos científicos y técnicos, argumentación, textos periodísticos y literarios. Prácticas de escritura. (Propuestas, 1 y 2, 2021, p. 4)

Las últimas unidades proponen diferentes enfoques teóricos que completan los paradigmas lingüísticos (Cabré y Lorente, 2004), formalismo, funcionalismo y, en este

caso, cognitivismo. Así, se centran en el desarrollo del lenguaje y en el modelo generativo, en la lingüística sistémico funcional y en las corrientes interdisciplinarias. En las propuestas, se lee al respecto:

Modelos de desarrollo del lenguaje. La teoría conductista. El modelo sintáctico de la teoría psicolingüística. El modelo semántico-cognitivo. La teoría sociolingüística. (...). Estructuras ahormantes. Ordenamiento de los constituyentes. Elaboración de árboles generativos. Estructuras profundas. Identidad de configuración de los sintagmas de todas las palabras léxicas. Organización de complementos y adjuntos. Estructuras de complementante y oración para las proposiciones incluidas. (...). Funcionalismo lingüístico. Gramáticas formalistas y funcionalistas. Lenguaje, cultura, semiótica social. Variación social y lingüística. Dialecto y registro. Contexto. El lenguaje como potencial de significados. Desarrollo de la lengua y de la personalidad. Adquisición y aprendizaje. Primeras funciones en el desarrollo del lenguaje. (...). El enfoque sociolingüístico. Comunidad lingüística y funcionamiento dialectal. Lengua, dialecto y acento. Bilingüismo y diglosia. Comunidad lingüística. Interacciones; simetría y asimetría. Conciencia, actitudes y creencias. Variacionismo. Análisis sociolingüístico de la comunicación. Lenguas en contacto y en conflicto. Lenguas pidgin y criollas. Influencia de los estudios de Bernstein y Labov. Estudios cuantitativos de la variación. Competencia comunicativa. Política y planificación lingüística. (...). Definición de campo. La adquisición del lenguaje. Procesamiento del lenguaje: la comprensión lingüística y la producción lingüística. Fundamentos biológicos del lenguaje. Almacenamiento de la información lingüística. Patologías del lenguaje. Relaciones entre mundo verbal, mundo mental y mundo real. (Propuestas 1 y 2, 2021, pp. 4-5)

La metodología seleccionada en las propuestas, acorde a los fundamentos, se fundan en la idea de un trabajo de articulación entre los marcos conceptuales y la práctica de enseñanza. Se observa, así, la intención de vincular el proceso formativo disciplinar con el accionar en el campo de enseñanza del que formarán parte los futuros docentes.

Asimismo, se prevé el planteo de actividades que tienen como finalidad promover el desarrollo de procesos intelectuales, de investigación, de orientación hacia la autonomía frente a la resolución de problemáticas, de superación de operaciones analíticas a través de la interpretación y la lectura de las producciones de sentido de las teorías lingüísticas, los modelos gramaticales y las argumentaciones o explicaciones que circulan en la comunidad científica (Propuestas 1 y 2, 2021).

La bibliografía se presenta de manera general. En los listados se encuentran textos de autores reconocidos en la disciplina, como el caso de García (1991), Raiter (1995), Halliday (1997), Anula Rebollo (1998), Owens (2003). Como se puede observar, a excepción de Halliday, los textos están vinculados con el enfoque generativo y psicolingüístico. Asimismo, en el listado aparecen fichas y manuales de un profesor de la misma institución. Estos materiales son transcripciones y resúmenes de textos provenientes de enfoques del paradigma formal.

En síntesis, ambas propuestas, en sus fundamentos, exponen un espacio en el que predomina el paradigma formal, con una mirada comunicativa de la didáctica de la lengua y la literatura. Los contenidos retoman las cuestiones centrales de otros

espacios curriculares, sobre todo de Lengua Española I y Lengua Española II a partir de conceptos o descriptores que hacen hincapié en aspectos formales, estructuralistas y generativistas. La metodología se percibe acorde a los fundamentos, es decir, participativa e interactiva. En cuanto a la bibliografía, esta presenta, en mayor porcentaje, textos y autores cuya base se sustenta en el enfoque generativista y psicolingüístico. Además, se observa la presencia de materiales, manuales y fichas de los profesores de la misma cátedra que trabajan de forma prioritaria, el paradigma formal.

4.1.7. Cambio y Variedades Lingüísticas

La fundamentación de Cambio y Variedades Lingüísticas de las Propuestas 1 y 2, tal como se indica en el Plan N° 514/18, se enmarca en el “Núcleo II: El lenguaje en contexto”, es decir, se considera al lenguaje como sistema y uso, a partir de la perspectiva del “Eje: Oralidad y Escritura” hacia un enfoque intercultural. El espacio curricular se ocupa de la dimensión de la variabilidad, tanto desde la perspectiva lingüística de la sucesión histórica —según el concepto de cambio lingüístico— como en la simultaneidad de los fenómenos lingüísticos —según el concepto de variación lingüística—.

Además, los proyectos de cátedra de ambos institutos proponen, en sus fundamentos, desarrollar el análisis y la explicación de las producciones lingüísticas en relación con la diversidad de los usos. Desde esa perspectiva, se fundamenta el abordaje de las producciones desde la noción de prejuicio lingüístico, a partir de la concientización acerca de su presencia.

Se propone el estudio del cambio lingüístico y de las problemáticas de la variación con el objetivo de que los estudiantes puedan vincular las cuestiones de los códigos lingüísticos con las problemáticas de su uso, desde los enfoques particulares de la sociolingüística, la dialectología y la lingüística histórica. Se espera con este recorrido teórico-metodológico poner en tensión y en dinámica las herramientas utilizadas para interpretar los procesos diacrónicos y sus consecuencias sincrónicas en las diferentes variedades de la lengua española, en las que se privilegiarán las correspondientes al territorio americano y a las regiones lingüísticas argentinas.

Los contenidos de ambas planificaciones, en consonancia con el Plan N° 514/18, son propuestos a partir de un anclaje en el estado sincrónico actual de la lengua española, desde el que se problematiza la noción de lengua frente a otras conceptualizaciones como dialecto, variedad y jerga, entre otras, en función de sus inestables parámetros de delineación y de los intentos de normativización a partir de la consolidación de instituciones y políticas lingüísticas. Sobre la base de este punto de

partida, se propone el estudio del cambio lingüístico y de las problemáticas de la variación.

En ambas propuestas, los contenidos se organizan en unidades. La primera unidad se centra en una perspectiva sincrónica, a partir de las relaciones que se establecen entre la noción de registro, la conformación de palabras y el rol de las políticas lingüísticas. En las propuestas, se explicitan los siguientes contenidos:

La sincronía de la lengua. Las representaciones sociales del lenguaje y sus relaciones con la vida social. El concepto de comunidad lingüística. La noción de registro en la semiótica de Halliday. Procesos de formación de palabras. Neologismos, barbarismo, solecismos, vulgarismos, impresiones léxicas. Clasificaciones de la lengua: genética y tipología. La Real Academia Española como institución: orígenes, mutación, en su política lingüística, conformación actual y participación de las academias nacionales. Ortografía y Estado nacional. La reforma ortográfica: unidad panhispánica de la lengua (Bello) vs. Independencia y unidad panamericana (Sarmiento). Los métodos de la sociolingüística para el análisis de la variación de la lengua. (Propuestas 1 y 2, 2021, p. 3-4)

La segunda unidad se enfoca en el cambio lingüístico. Se aborda la diacronía de la lengua a partir de las nociones de continuidad, innovación y procedimientos del cambio. Además, se propone como contenido el cambio fónico por asimilación, disimilación, reordenamiento, refuerzo o debilitamiento. También, se incluye la integración de una teoría general del cambio que considere el entorno psicológico y sociocultural en que se despliega la lengua.

Con respecto a la historia de la lengua española, ambas propuestas presentan un recorrido diacrónico que aborda el extenso y complejo proceso de la transición del latín a las lenguas romances. Además, las propuestas exponen las etapas de conformación del español y sus huellas en la literatura española. Se pueden leer los siguientes contenidos:

Las lenguas prerromanas en la península ibérica. Transición del latín al romance: época visigoda. Aportes árabes. Primitivo romance hispánico. La expansión de Castilla. La época de Alfonso el Sabio. Español arcaico, medieval y clásico: características y transiciones. La Gramática de Nebrija y sus propósitos de sostén lingüístico para la dominación cultural. El español del Siglo de Oro. Las huellas del cambio en la literatura española moderna y contemporánea. (Propuesta 1 y 2, 2021, p. 4)

La tercera unidad completa la perspectiva del cambio lingüístico. En ambas propuestas se incorpora como contenido la modalidad intercultural en Santa Fe, en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). En la unidad 4, ambas propuestas retoman la perspectiva de las variedades lingüísticas a partir de los siguientes conceptos: “variación fonético-fonológica, variación gramatical, morfología y sintaxis; variación léxica: variantes diatópicas, diastráticas. Variables en relación con tensiones sociales”, entre otros (Propuestas 1 y 2, 2021, p. 4).

En la quinta unidad, las propuestas se centran en la enseñanza. Se propone, en la dimensión didáctica, la consideración de la variabilidad presente en las diferentes variantes que configuran el idiolecto de los sujetos de aprendizaje en la educación secundaria.

En cuanto a la metodología, ambas propuestas de Cambio y Variedades Lingüísticas pretenden un abordaje activo de los núcleos conceptuales. En este sentido, se propone la lectura de la bibliografía en un itinerario activo (lecturas grupales e individuales, debates, entre otros). En este sentido, se explicita en los proyectos de cátedra:

En términos generales, se apelará a las siguientes estrategias docentes: exposición; trabajo guiado; trabajo en pequeños grupos; comentario y diálogo referido a artículos teóricos para garantizar su comprensión; ensayos de abordaje de textos, selecciones de textos, prácticas de construcción y justificación de hipótesis de sentido referidas a los corpus; prácticas de escritura de carácter individual y grupal. Se espera habilitar espacios de formación en el que esté presente el debate e intercambio de ideas entre los estudiantes y la docente, a los fines de construir un conocimiento significativo. (Propuestas 1 y 2, 2021, p. 5)

En lo que se refiere al diseño bibliográfico, en ambas propuestas se presenta la bibliografía de forma discriminada: la destinada a los estudiantes y la general de los proyectos. La destinada a los estudiantes indica autores reconocidos en el campo de la dialectología, la sociolingüística y la normativa castellana, como el caso de Chambers y Trudgill (1994), Alvar (1995), López Morales (2004), García Negroni (2011), entre otros. Con respecto a la bibliografía general de los proyectos, se proponen textos y autores provenientes de las ciencias de la educación, como el caso de Ranciere (2007), Mendez (2018) y Terigi (2018).

En síntesis, ambas propuestas, en sus fundamentos exponen un espacio en el que se privilegia el estudio de la lengua en contexto desde las perspectivas diacrónica y sincrónica en las diferentes variedades de la lengua española. En esta dirección, los contenidos seleccionados proponen el estudio del cambio lingüístico y el de las problemáticas de la variación. La metodología se propone participativa e interactiva, a partir de un itinerario activo. En cuanto a la bibliografía (§ 4.1.), la destinada a los estudiantes presenta textos y autores de los enfoques dialectológicos, sociolingüísticos y normativos y reproduce la sugerida en el DCJ. La bibliografía que sustenta al proyecto de cátedra se compone de textos y autores provenientes de las ciencias de la educación.

CAPÍTULO 5: MATERIALES DIDÁCTICOS DE LAS PROPUESTAS DE LINGÜÍSTICA

El abordaje de la enseñanza de los enfoques lingüísticos en la formación del profesorado de lengua y literatura es una tarea compleja debido a los múltiples elementos culturales, políticos, sociales y profesionales que intervienen en la conformación del currículum (De Alba, 1991). Asimismo, esta complejidad se acrecienta debido a las relaciones de las teorías lingüísticas con su estatuto científico o la adscripción epistemológica de la disciplina (Zamorano Aguilar, 2008, 2009).

Las “aulas de lingüística”, tal como sostiene Gerbaudo para las “aulas de lengua y literatura” (2006, 2021), se refieren al diseño didáctico de la clase y al conjunto de decisiones previas que se ponen en juego en cada una de esas actuaciones a lo largo de un ciclo lectivo, como el caso de la selección de contenidos y enfoques de abordaje —como se describió en los capítulos 3 y 4— y de materiales o recursos para la enseñanza y el aprendizaje.

Por ello, este trabajo adhiere a la concepción de la historia de la lingüística (Zamorano Aguilar, 2008, 2009) que tiene en cuenta todas las fuentes que aporten a este abordaje y que puedan interpretarse en relación con las reflexiones sobre el lenguaje, a partir de la inclusión de aquellas que suelen ser desechadas o consideradas como marginales. Los materiales didácticos que forman parte de las propuestas de enseñanza de los docentes se constituyen en este tipo de fuente de información y, por este motivo, se propone su análisis en este capítulo.

La elección y puesta en práctica de los materiales en cada una de las cátedras podrían favorecer las prácticas significativas en las “aulas de lingüística” en los casos en que habiliten y promuevan el aprendizaje de las teorías lingüísticas de manera completa y reflexiva (González Nieto, 2011).

Es preciso subrayar que los materiales didácticos presentan y desarrollan contenidos con el objetivo de fortalecer el proceso de aprendizaje. En el campo de la enseñanza lingüística, este proceso se produce cuando los docentes en formación acceden a un panorama epistemológico lo más completo posible, mediante el que su mirada pueda disponer de una variedad de perspectivas para poder seleccionar y contextualizar la enseñanza en su ámbito laboral.

En otras palabras, los materiales son un conjunto de informaciones, orientaciones, actividades y propuestas, en general, que sirven para guiar al estudiantado en su proceso de comprensión de las teorías lingüísticas. Es imprescindible que favorezcan la posibilidad de relación o vinculación de los contenidos con el objetivo de conformar la trama de relaciones necesarias para que suceda el aprendizaje.

Para cumplir estas funciones, es recomendable que los docentes lleven a cabo un proceso de planificación detallada en la que habrá que considerar el contexto de aprendizaje, puesto que la utilización de los materiales representa un acercamiento a las decisiones sobre la adopción de los enfoques lingüísticos que sustentan las propuestas y, en consecuencia, los saberes que efectivamente se plantean en las “aulas de lingüística”.

En otras palabras, tal como lo propone Gerbaudo (2006), es importante que los docentes se planteen una serie de interrogantes que conforman toda propuesta de enseñanza y que trascienden el campo de los contenidos específicos (enfoques lingüísticos) y, por ello, precisan de un panorama transdisciplinar de la didáctica. Desde esta perspectiva, se proponen ciertos interrogantes que permiten orientar el estudio de los materiales con el objetivo de describir y reconstruir los enfoques lingüísticos presentes en la documentación curricular:

¿Cómo se trabaja con los materiales educativos: ¿se seleccionan manuales?, ¿se utilizan materiales seleccionados en función de las características de los sujetos a los que va dirigida nuestra práctica? ¿Cómo se piensan las preguntas que se formulan?: ¿abren o clausuran un debate sobre un problema?, ¿son preguntas fuertes, es decir, plantean relaciones con otros saberes, con otras disciplinas o se limitan a chequear el nivel de información adquirido por un alumno en relación a una cuestión puntual? (Gerbaudo, 2006, p. 43)

Estas preguntas sirven de puntapié en el presente capítulo, para reflexionar sobre la forma en que los docentes, “autores del currículum”, piensan y proyectan el proceso de enseñanza de las teorías lingüísticas que llevan a cabo en las “aulas”, sobre todo, al momento de seleccionar los materiales para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como se pudo observar hasta el momento, el estudio de la implementación curricular de los enfoques lingüísticos presenta una variedad de productos del pensamiento y del quehacer lingüísticos (Swiggers, 2009): la documentación curricular oficial, las propuestas docentes y los materiales didácticos. En este capítulo, se analizarán, como se mencionó, este último producto, es decir, los materiales didácticos que seleccionan los docentes de lingüística para la enseñanza y el aprendizaje en sus propuestas. Previamente al abordaje de estos materiales, se presenta el análisis de los currículum vitae de los profesores —responsables de los materiales didácticos— porque permite describir su perfil y trayectoria profesional. De este modo, se podrán establecer correlaciones entre las decisiones que toman quienes se encuentran a cargo de los espacios curriculares del área de lingüística de ambas instituciones formadoras aquí estudiadas y su formación y desempeños previos.

5.1. Perfil profesional de los docentes de lingüística

En este apartado, específicamente, se revisa la historia académica de los docentes con el objetivo de reconstruir su formación profesional y el impacto que esta podría tener en las decisiones didácticas vinculadas, en general, con la enseñanza de los enfoques lingüísticos y, en particular, con la selección de los materiales para su enseñanza y aprendizaje. De tal modo, el estudio aborda una descripción de la documentación (bio)bibliográfica, combinada con una interpretación (Swiggers, 2009). Es importante destacar que la formación académica y el desempeño docente, junto con el conocimiento profesional tácito (Bromme, 1988), pueden configurarse, con el tiempo, en prácticas habituales de los docentes (Perrenoud, 1995).

En esta misma dirección, López Ruiz (1999) afirma que estas construcciones profesionales de los docentes, su formación académica e historia laboral, funcionan como teorías implícitas en sus acciones y decisiones pedagógicas; sobre todo aquellas que se generan en el prolongado proceso de socialización que sufre el profesor a lo largo del papel desempeñado como estudiante de las diferentes etapas educativas, incluida su formación inicial como docente, y pueden tener un peso considerable en sus esquemas de conocimientos pues presentan, al mismo tiempo, gran resistencia al cambio. Estas teorías implícitas pueden impactar en las situaciones de enseñanza, en las cuales los docentes toman decisiones respecto del contenido y el contexto en que se desenvuelve la práctica y en función de las necesidades, demandas y de las propuestas que ofrecen a los estudiantes (Gerbaudo, 2006).

Así, la formación inicial y continua, la participación en experiencias de intercambio y debate y el desempeño profesional intervienen en la configuración del “aula de lingüística”, es decir, en los fundamentos del docente acerca de la elección de los enfoques lingüísticos y, en este caso, de los materiales didácticos, su pertinencia social y la forma de abordarlos (Gerbaudo, 2021).

En cuanto a la formación de base de los docentes a cargo de los espacios curriculares de lingüística, muchos de ellos poseen estudios de grado universitario habilitantes para el ejercicio docente, tanto en el nivel medio como superior no universitario. Este es el caso de los docentes egresados con el título de Licenciados en Letras. Es preciso subrayar que la titulación de base es la requerida para desempeñarse en el cargo o espacio curricular al que se aspira titularizar, ascender o suplir, de acuerdo con la competencia otorgada por la Unidad de Títulos e Incumbencias del Ministerio de Educación de Santa Fe.

Esta Unidad valora la titulación de Licenciado en Letras, específicamente, como Técnico no Docente, es decir, con Competencia Habilitante. A partir de la implementación del Decreto 3029/12 (Sistema único de reglamentación de la carrera docente), solo se consideran como Títulos con Competencia Docente aquellos que se

expiden en el marco de las carreras de formación de profesorado, en las cuales el contenido disciplinar, en este caso de la lingüística, se configura en interrelación con la formación docente general, de la cual carecerían los profesionales con el título de Licenciados en Letras. De esta forma, la normativa considera que los títulos docentes tienen mayor puntaje en el escalafonamiento de la formación de profesorado por sobre los títulos técnicos.

En estos casos, se puede recuperar de las entrevistas, que un profesor cursó esta carrera no docente en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires (FFyL-UBA)⁷, entre los años 1982 y 1988, período de dictadura y posdictadura. Este profesional subraya en la entrevista realizada en el marco de este trabajo, la importancia que tuvo la docente e investigadora de la UBA, Ofelia Kovacci, en su formación, tanto en el tratamiento de la gramática del español como en la sintaxis, específicamente.

Según el docente, esta especialista determinó de manera crucial el recorrido por los estudios de la carrera. Además, sostiene que Kovacci fue la profesional más importante de los estudios lingüísticos de la época en Buenos Aires, y sus clases fueron las más representativas del área en ese período. Por lo tanto, se puede inferir una posible influencia de esta especialista en la formación profesional de los docentes que fueron sus estudiantes. Se cita a continuación el fragmento de la entrevista en la que se evidencia esta cuestión:

Ofelia Kovacci en Gramática Española y en Sintaxis. Fue mi tutora de beca mientras tuve una beca parcial, y determinó de manera crucial mi recorrido por los estudios de la carrera. Fue la figura más importante de los estudios lingüísticos de la época en Buenos Aires, y sus clases magistrales fueron para mí las mejores de las que he participado. (Entrevistado 1, 2021)

En cuanto a los enfoques lingüísticos, esta especialista y docente fue una estudiosa de la gramática española a partir del enfoque formalista estructuralista, y colaboradora de la Real Academia Española. En palabras de Moreno de Alba:

Una muy importante característica de la Doctora Kovacci, en relación con sus tratados gramaticales, es su enorme capacidad para estar perfectamente informada, al día, de cuantas escuelas y modelos descriptivos destacados se iban produciendo en el mundo. Ella, sabiamente, optó siempre por un eclecticismo muy conveniente. Pero esa flexibilidad era producto de un impresionante acervo de conocimientos. Creo no equivocarme si digo que de todas las tendencias atendibles tomaba sólo aquello que le convenía para ir perfeccionando su personal visión y su explicación de la sintaxis española. De que conocía con profundidad todo lo que en el mundo tenía que ver con gramática viene a ser buena prueba un libro, ya clásico, que todos hemos leído y releído: *Tendencias*

⁷ Es importante destacar que, según la investigación de Santomero (2021), esta información reviste importancia puesto que el hecho de que la UBA se emplace en la capital del país la inscribe, respecto a otras universidades, en una posición geográfica estratégica y privilegiada, resultado de políticas históricas de centralización. Esto la sitúa en el “polo dominante” (Bourdieu, 2001) desde los comienzos de la configuración del campo.

actuales de la gramática (Marymar, Buenos Aires, 1977). Quedan ahí, analizadas y listas para ser aprovechadas, las aportaciones a la gramática del estructuralismo saussureano, de la Escuela de Praga, de la glosemática, del estructuralismo norteamericano, de la gramática generativa, etcétera. Hay otros trabajos de doña Ofelia que, actualizan este formidable libro con estudios y observaciones sobre aportaciones posteriores a 1977. (2001, párr. 3)

Por lo tanto, asumimos que el enfoque desarrollado por Kovacci, tal como se pudo observar en el análisis de los proyectos de cátedra, cobra relevancia en las propuestas de los docentes que fueron sus estudiantes.

En un trabajo sobre los estudios lingüísticos en ese período en la Argentina, Di Tullio (2007) destaca la relevancia de este enfoque y la importancia de varios especialistas, entre los que se cuenta Kovacci:

La educación lingüística se seguía confiando a la literatura y la gramática. La llamada "gramática estructural" representaba una vía no traumática de continuar la tradición gramatical, remozada con aportes del funcionalismo. Una de las claves de su éxito fue presentar diferentes formatos de acuerdo con el nivel educativo: los trabajos de Ana María Barrenechea (1962, 1963), Barrenechea y Rosetti (1969) y de Ofelia Kovacci (1967) para el ámbito universitario. (Di Tullio, 2007, pp. 134-135)

En el caso de los profesores con título habilitante, puede suceder que la consideración de la importancia de una línea programática formalista sea el producto o constructo (López Ruiz, 1999; Gerbaudo, 2021) de las diferentes instancias de su experiencia formativa, su formación académica e historia laboral, que funcionan como teorías implícitas en sus acciones y decisiones pedagógicas. Se considera además el hecho de que la ausencia de la formación docente (pedagógica, didáctica, etc.) puede ser un impedimento en la contextualización para la conformación de una perspectiva compleja de los enfoques lingüísticos (Gonzalez Nieto, 2011). Además, los saberes que se juegan en las esferas de la formación en la práctica docente son importantes ya que suponen síntesis complejas que involucran cruces disciplinares, la recuperación de saberes de diversos campos: lingüístico, pedagógico, didáctico, sociológico, etc.; campos que se intersectan para dar lugar a una didáctica como transdisciplina (Gerbaudo, 2006).

Tres docentes a cargo de las cátedras de lingüística son egresados de los mismos profesorados en los que se desempeñan también como docentes. Sus edades oscilan entre los 30 y 40 años, y egresaron en el periodo 2010-2015. En la mayoría de los casos, durante el periodo analizado (2018-2021), fueron colegas de quien fue su docente, el cual, como se pudo observar, posee una formación lingüística de base formalista-estructuralista, lo que explicaría, en parte, la prevalencia de este enfoque en las propuestas docentes analizadas en este trabajo.

Otro de los docentes posee el título de profesorado obtenido en otra institución universitaria, como es el caso de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Este profesor sostiene que sus docentes lo “marcaron” hasta el punto de que en la actualidad intenta llevar a cabo algunas de las propuestas en sus prácticas. Remarca, en la entrevista, que sus docentes de la UNR tenían una sólida formación en la disciplina y que se caracterizaban por un modo de intercambio en clases desestructurado que habilitaba la comunicación “cara a cara” y la reflexión constante. Expresa además que la experiencia en esa casa de estudios lo motivó a seguir actualizándose en esa institución.

En cuanto al rol de la formación y la investigación, es preciso subrayar que en la jurisdicción santafesina, los profesados de lengua y literatura no universitarios, como en la mayoría de las carreras de formación docente, a excepción del Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación, forman a profesores para el ejercicio en el nivel secundario, es decir, sus programas de estudio están diseñados para enfocarse en ese nivel. Cabe aclarar que el ingreso a la docencia en el nivel superior tiene como único requisito la trayectoria laboral previa de tres años en el nivel secundario o en otros niveles de enseñanza privada (Decreto 3029/12) y, por lo tanto, no está normado un requisito de formación académica previa que le otorgue una competencia especial, vinculada con la lingüística. Así, cuando estos profesionales ingresan al ejercicio de la docencia en el nivel superior ocupa un lugar importante la formación continua y la investigación para la actualización en el panorama científico de la disciplina. Gimeno Sacristán (1997) entiende, así, que la profesionalidad es contemplada como expresión de la especificidad de la actuación en la práctica. Por lo tanto, el dominio de los conocimientos profesionales permitirá al docente tomar decisiones fundamentadas y eficaces, autónomas y responsables, en el marco organizacional de la institución educativa en la que se desempeñe (Gerbaudo, 2021).

Todos los docentes sostienen en las entrevistas que les resulta necesario y fundamental abordar las nuevas líneas de investigación que se han desarrollado en los últimos tiempos para poder compartir, reflexionar y debatir las diversas perspectivas, enfoques y marcos teóricos sobre los distintos aspectos que conciernen al lenguaje. Aclaran que la formación de base sirvió como punto de partida, pero que requieren en sus clases de otros acercamientos teóricos y de otros modos de enseñar a los futuros formadores, de allí que conciben como fundamental la formación de posgrado, aunque en sus currículums vitae no se registra la participación en este tipo de formación.

Cuatro del total de docentes sostuvieron en las entrevistas que continúan actualizándose, no necesariamente a partir de propuestas formales de capacitación sino, más bien, por el contacto con las experiencias en las que encuentran formas de

aproximación a las problemáticas específicas, y a través del vínculo frecuente con la formación en la facultad o institución de donde egresaron.

Con relación a esta última cuestión, vinculada con la formación continua, cuatro docentes no cuentan con capacitaciones en el área o, si las tienen, las realizaron hace mucho tiempo. También se observa en los currículums vitae que uno de los docentes se encuentra cursando carreras de posgrados relacionadas con el área disciplinar que aquí se estudia, entre ellas, una Especialización en Lingüística y Lengua Española (UNR).

Cabe aclarar que la mayoría de las capacitaciones que se registran en los currículum vitae analizados son propuestas por el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, en las que se evidencia la vacancia de la formación continua en el área de lingüística. Se puede recuperar de las entrevistas que la mayoría de los docentes aseguran que las responsabilidades laborales le impiden seguir capacitándose. Por ello, muchas veces optan por los ciclos de formación que tienen más cercanos o que les ofrece el Ministerio en la misma institución donde trabajan.

Por lo tanto, del análisis realizado respecto a la formación inicial y continua, se desprende que, en la mayoría de los casos, no prima una actualización permanente en el campo disciplinar en cuestión. De este modo, como se pudo observar en cuanto a la formación continua y de posgrado, los docentes a cargo de los espacios curriculares de lingüística, se basan en el conocimiento que les proporcionó su formación inicial, aunque reconozcan en las entrevistas la necesidad y la importancia de seguir capacitándose. Como se mencionó, la formación de base se caracteriza por la predominancia de las teorías formales-estructuralistas impulsadas por los docentes de trayectoria, como el caso del licenciado en letras, quien participó como docente en la formación de los que actualmente son sus colegas en ambas instituciones de formación.

En cuanto a la formación en el terreno de la investigación, se evidenció la ausencia de participación de los docentes en instancias investigativas formales. Es preciso subrayar que el dominio de los conocimientos profesionales, en este caso provenientes de procesos investigativos, puede permitir al docente tomar decisiones fundamentadas, autónomas y responsables, en este caso, en línea con los enfoques lingüísticos que selecciona.

Este tipo de decisiones está ligada al dominio de un corpus de conocimientos específicos provenientes de la investigación científica, así como a la asunción de un compromiso profesional respecto de los destinatarios de sus decisiones y acciones. De esta manera, la posibilidad de reflexionar con fundamento solo resulta posible si se cuenta con información especializada sobre determinados aspectos de la realidad y si

se dispone de opciones que se sustentan en principios considerados razonables (Gimeno Sacristán, 1997).

Con respecto a otros antecedentes profesionales, como la escritura de artículos científicos o publicaciones vinculadas con el área, solo uno de cinco docentes, cuenta con artículos publicados. Este dato muestra que la mayoría de los profesionales no se dedica formalmente a la investigación en la disciplina, puesto que, como evidencia la información obtenida en este caso, no prima en este grupo de docentes la escritura de artículos científicos u otro tipo de producciones propias de contextos de formación específica, instancias de investigación, participación en congresos, jornadas, etc.

En relación con esta última cuestión, los docentes a cargo de los espacios de lingüística no acreditan el dictado de cursos, talleres, jornadas, etc. vinculados con el área disciplinar. Tampoco se registra en los currículums vitae su participación en congresos, simposios, conversatorios, etc. relacionados con la lingüística o con los enfoques lingüísticos.

Con respecto al desempeño profesional, la mayoría de los docentes trabaja en el nivel superior y en nivel secundario de gestión pública de la provincia. A excepción de dos profesionales que solo se desempeñan en el nivel superior. La mayoría no dicta cátedras ni ocupan cargos en universidades, a excepción de un caso en particular que se encuentra a cargo de varios espacios en una universidad privada.

Con relación a esta última cuestión, en las entrevistas se destaca que la mayoría de los docentes confeccionaron el curriculum vitae o lo actualizaron por motivo de la solicitud realizada en la presente investigación. Esto se debe a que en los niveles y modalidades de la gestión pública, no se solicita este tipo de documentos ya que las inscripciones para el ingreso se realizan siguiendo un protocolo específico que no solicita la presentación de un curriculum vitae en un formato actualizado, como sí lo requieren los concursos de ingreso universitarios.

En síntesis, los docentes estudiados en esta investigación transitaron una formación de base, en ciertos casos, universitaria, en la que, como pudimos advertir, sus docentes influyeron de manera decisiva en las prácticas actuales. En algunos ejemplos, la influencia reside en la predilección por ciertas líneas programáticas (formalistas) y se combina con la admiración hacia los docentes que incidieron en su formación. En otros casos, la influencia se percibe en el aspecto metodológico y didáctico, basado en modelos comunicativos más abiertos, de circulación de la palabra. En cuanto a la formación continua y la investigación, la participación es escasa en el terreno de la lingüística.

Dos docentes argumentan su intención de realizar este tipo de formaciones, pero resaltan su escasez (no encuentran en la zona este tipo de formación), tampoco el Ministerio las ofrece y les es muy difícil acceder a capacitaciones universitarias debido

a la lejanía de estos centros educativos y a la falta de propuestas virtuales específicas. Muy pocos docentes acceden a instancias formativas universitarias, a excepción de algunos pocos que siguen vinculados con el área de formación de la universidad en la que obtuvo su título de base.

Teniendo en cuenta lo anterior, los enfoques lingüísticos predominantes son aquellos que los docentes de estas materias estudiaron en su formación inicial, especialmente los vinculados con enfoques formales, como el estructuralismo y, en menor medida, el generativismo. Se observó una tendencia a la adopción de métodos, bibliografías, etc. provenientes de los profesores que incidieron en la formación de los docentes a cargo de los espacios de lingüística.

5.2. Sobre la bibliografía

En las propuestas docentes, la bibliografía, en general, se incluye en una sección que, comúnmente, se localiza al final de los documentos curriculares institucionales o de los contenidos —puede encontrarse al final del detalle conceptual o luego de cada bloque, unidad o eje— y consiste en un listado en orden alfabético de las referencias bibliográficas de las obras consultadas para la confección de las propuestas o proyectos de cátedra.

La bibliografía no solo sirve para comunicar las obras que fueron consultadas para la producción del texto curricular sino que también orientan al lector acerca del marco teórico y metodológico adoptado por el docente —a partir de los autores citados— así como el grado de actualización del diseño curricular y de las propuestas docentes —a partir de las fechas de las obras citadas— (Adelstein y Kuguel, 2012).

La propuesta bibliográfica de lectura obligatoria y optativa, es uno de los materiales didácticos más comunes en la formación docente de lengua y literatura en el nivel superior no universitario, en soporte analógico y digital. Es importante, por ello, la profundización y estudio —en este caso de las teorías lingüísticas— por medio de los materiales bibliográficos. La “buena práctica” dependerá en gran medida de su elección pertinente y de las propuestas de lectura que presenten para su abordaje (Gerbaudo, 2021). En otros términos, es imprescindible que los estudiantes se acerquen a la bibliografía para profundizar los conceptos desarrollados por los docentes en sus clases.

En los proyectos de cátedra analizados en este trabajo y que forman parte del ISP N° 4 “Ángel Cárcano”, en general, la bibliografía se presenta discriminada según los destinatarios. Por un lado, la destinada a los estudiantes —en la mayoría de los casos se encuentra especificada en cada unidad conceptual— y, por otro lado, la bibliografía general destinada a la institución que se encuentra al final del proyecto.

En la mayoría de las planificaciones del ISP N° 63 “Natalia Quessús”, la bibliografía se propone discriminada, tal como se observa en las propuestas del ISP N° 4 “Ángel Cárcano”. En menor medida, algunas propuestas presentan la bibliografía de manera específica en los contenidos para el estudio de los futuros docentes y, en otros casos, el listado se presenta solo al final, como bibliografía general.

En ambos profesorados, la bibliografía destinada a la institución que se presenta de manera general, cumple la función de evidenciar el marco conceptual estimativo de los proyectos y el posicionamiento teórico de los docentes; en la mayoría de las propuestas se expone las obras más conocidas de la disciplina sobre determinados enfoques o teorías. De esta manera, se presenta el listado con las referencias de autores y textos reconocidos en el campo de los estudios del lenguaje, con un predominio de la línea programática formalista —en sus vertientes estructuralista y generativista—. En estos casos no figuran precisiones sobre capítulos específicos, por lo tanto, desde este nivel de indagación, se observa la presencia de un panorama general sobre los fundamentos teóricos de las propuestas docentes.

En esta dirección, se presentan, por la minuciosidad del detalle bibliográfico, en los cuadros 1 y 2, algunos ejemplos extraídos de los espacios curriculares: Lingüística General y Lengua Española I del primer nivel de la carrera, espacios dictados por el mismo docente. En estos proyectos, se discrimina la bibliografía para el estudiante y, como puede verse a continuación, la destinada a la institución:

<p>Chomsky, N. (1965). <i>Aspectos de la teoría de la sintaxis</i>. Madrid: Aguilar ----- (1979). <i>Reflexiones sobre el lenguaje</i>. Barcelona: Ariel. ----- (1989). <i>El conocimiento del lenguaje, su naturaleza, origen y uso</i>. Madrid: Alianza. Hjelmslev, Louis (1971). <i>Prolegómenos a una teoría del lenguaje</i>. Madrid: Gredos. Jakobson, R. (1974). <i>Fundamentos del lenguaje</i>. Madrid: Editorial Ayuso. Malmberg, Bertil (1985), <i>Introducción a la lingüística</i>, Madrid, Cátedra. Martinet, André, (1971), <i>La lingüística sincrónica</i>, Madrid, Gredos. Pottier, Bernard (1992), <i>Teoría y análisis en lingüística</i>, Madrid, Gredos. Radford, A.; Atkinson, M.; Britain, D.; Clahsen, H. y Spencer, A. (trad. Bel Rafecas, N.) (2000). <i>Introducción a la lingüística</i>. Madrid: Akal. Saussure, F. de (1945). <i>Curso de lingüística general</i>. Buenos Aires: Losada. Saussure, F. de (2004). <i>Escritos sobre lingüística general</i>. Barcelona: Gedisa.</p>

(Cuadro 1: Lingüística General, Propuesta 1, 2021, p. 11)

Ciapuscio, Guiomar y Ferrari, Laura (2001), *Nociones sintácticas*, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

Di Tullio, Angela (1997), *Manual de gramática del español*, Buenos Aires, Edicial.

Gaspar, María del Pilar y Otañi (2000), *El gramaticario – Diccionario de términos de gramática*, Buenos Aires, Cántaro.

Giammatteo, Mabel y Albano, Hilda (1999), *Las clases de palabras en español*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Hernanz, Ma. Lluisa y José Ma. Brucart (1987), *La sintaxis. 1. Principios teóricos. La oración simple*, Barcelona, Editorial Crítica.

Kovacci, Ofelia (1982), *Apuntes de clases teóricas de la cátedra de Gramática española en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires*, publicaciones del CEFyL.

Kovacci, Ofelia (1990-1992), *El comentario gramatical, 1 y H*, Madrid, Arco Libros.

Kovacci, Ofelia (1997), *La gramática: desarrollos actuales*, en *Signo y seña*, Revista del Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

(Cuadro 2: Lengua Española I, Propuesta 1, 2021, p. 13)

En estos ejemplos, que corresponden a las propuestas de diferentes unidades curriculares del ISP N° 4 “Ángel Cárcano”, se puede observar la preponderancia de ciertos enfoques lingüísticos, pertenecientes a la línea programática formalista, coincidentes con los componentes de los proyectos de cátedra analizados en el capítulo 4, en el cual se evidenció que las propuestas —en este caso de Lingüística General y Lengua Española I—, ya desde sus fundamentos, presentan un espacio en el que predomina un enfoque formalista, con una mirada comunicativa de la didáctica de la lengua y la literatura. Los contenidos de dichas materias retoman las cuestiones centrales de otros espacios curriculares, a partir de conceptos o descriptores que hacen hincapié en aspectos formales, estructuralistas y generativistas. Como se puede ver en los ejemplos citados, cuadro 1 y 2, la bibliografía presenta, en mayor porcentaje, textos y autores cuya base se sustenta en enfoques formales, los que también se registran, como se verá más adelante (§ 5.2.1.) en materiales, manuales y fichas de los profesores de la misma cátedra que trabajan, de forma prioritaria, en el marco del paradigma formal.

En cuanto a las propuestas docentes que poseen una bibliografía específica y obligatoria, organizada en unidades —ISP N° 63 “Natalia Quessús”— no se presenta la descripción bibliográfica al final del proyecto, por lo que no es posible observar las fuentes conceptuales que sustentan las propuestas de cátedra, en general. Como puede evidenciarse en el cuadro 3, se expone otro ejemplo, seleccionado para mostrar la diferencia con los casos anteriores, del espacio curricular Lingüística General, en el que se evidencia la organización bibliográfica por eje o unidad, establecida como lectura obligatoria para los estudiantes.

Eje 4: La lengua como conocimiento

La adquisición del lenguaje -Generativismo vs. Funcionalismo.

Generativismo: principios epistemológicos. La hipótesis innatista. Competencia/actuación.

Gramática generativa. Gramática Universal. La teoría de la adquisición del lenguaje.

Bibliografía obligatoria

- Fernández Lagunilla, M. y Anula Rebollo, A. (1995). Sintaxis y Cognición. Madrid: Síntesis.
- Chomsky, N. (1965). Aspectos de la teoría de la sintaxis. Madrid: Aguilar
- ----- (1977). El lenguaje y el entendimiento. Barcelona: Seix-Barral.
- ----- (1979). Reflexiones sobre el lenguaje. Barcelona: Ariel.
- ----- (1989). El conocimiento del lenguaje, su naturaleza, origen y uso. Madrid: Alianza.
- ----- (1999): El programa minimalista. Madrid: Alianza.

(Cuadro 3: Lingüística General, Propuesta 2, 2021, p.6)

Si bien no se presenta la bibliografía que sustenta al proyecto de cátedra, en general, se puede observar, en cuanto a la elección de los enfoques lingüísticos, la presentación de múltiples perspectivas aunque se propone con mayor especificidad los marcos teóricos de las corrientes o enfoques generativistas y estructuralistas. A grandes rasgos, la bibliografía, respecto a la línea programática formal, concuerda con la sugerida en la documentación oficial, en la que se propone referentes fundacionales del campo: desde Saussure (1945) a Halliday (1982), así como un corpus de estudios e investigaciones que fortalecen el aspecto epistemológico y científico de la lingüística, como el caso de los aportes de Alcaráz Varó (1990) y Cabré y Lorente (2004), entre otros.

5.2.1. Los manuales en las propuestas bibliográficas

Los manuales cumplen un rol fundamental en la enseñanza de los contenidos de las disciplinas: lo que se incluye y lo que no en ellos aproxima al estudiantado que los utiliza a una visión del conocimiento entre otras posibles, por lo que su configuración no resulta intrascendente para el campo de la formación docente.

Los libros concebidos para el uso en la formación son una herramienta de la praxis educativa sistemática que coopera en la organización de los tiempos áulicos y en la dosificación de los contenidos a enseñar. Además, sirven de apoyo escrito a la enseñanza de la disciplina lingüística en el seno del profesorado y presentan una coherencia interna, con una progresión definida (Bórtoli, 2013).

En la mayoría de los proyectos de ambas instituciones, los materiales que se proponen como bibliografía básica por unidad son manuales escritos por los docentes a cargo de las cátedras. En estos materiales se exponen definiciones básicas y generales, organizadas en capítulos. Cada uno de estos finaliza con una actividad de

aplicación. Los conceptos se presentan organizados en cuadros con fondos de colores y las ideas que el docente, autor del texto, considera importantes se encuentran resaltadas en negrita, tal como puede apreciarse en los siguientes cuadros:

↓ **EL LENGUAJE**

En una primera aproximación, lo reconocemos como una **facultad del hombre, de carácter universal**. Todos los seres humanos poseen esta facultad, independientemente de qué lenguas hablen. Y la tienen merced a un tipo particular de conocimiento que, de acuerdo con ciertos lingüistas, es innato: los hombres lo poseen desde su nacimiento, por dotación genética, y sería ese conocimiento el que posibilita desarrollar la lengua materna.

Cuando nos referimos al lenguaje, entonces, estamos hablando de una **capacidad**, de un **conocimiento común a todos los hombres**. Se trata de un muy alto grado de abstracción y, por esta misma razón, es imposible de percibir de manera concreta.

(Cuadro 4: Lingüística General, Propuesta 1, Material de lectura obligatoria, p. 3)

La función de **predicativo** es la que introduce una **predicación adicional por parte de un elemento no verbal** (y, frecuentemente, adjetivo) **con respecto a un sustantivo** presente en la oración, además de la que ya se da a través de la flexión entre sujeto y verbo, **o la que asume un elemento no verbal** (es decir, una palabra que no pertenece a la categoría del verbo) para **aportar el significado en la conformación de un predicado, cuando el verbo que manifiesta la flexión** por concordancia predicacional (en persona y número), en relación con el sujeto, **no es un verbo pleno** (es decir, no se trata de un verbo que tenga un peso propio de significado que permita la apertura de la grilla léxico-sintáctica).

(Cuadro 5: Lengua Española II, Propuesta 1 y 2, Material de lectura obligatoria, p. 50)

A partir de estos casos, cuya estructura lógica es perceptible en todos los materiales de las propuestas, se puede observar la concepción del docente sobre el enfoque formal y el sentido que otorga a la inclusión de las respuestas, que podría vincularse con una concepción pasiva de los estudiantes en el aula (Litwin, 2016; Gerbaudo, 2021). Es decir, en los cuadros 4 y 5, el objetivo didáctico es brindar una síntesis de lo que el docente considera relevante sobre conceptos de lingüística general y lengua española, teniendo en cuenta la jerarquización de la información

desde su posicionamiento y la selección puntual de los aspectos que pretende que comprenda el estudiante.

En estos ejemplos, como se puede visualizar en otros de la misma propuesta, se enfatiza en la concepción formal del lenguaje, por lo que se puede prever que las teorías o enfoques que encuadran los proyectos podrían virar hacia esa dirección. Tal como afirman Wainerman y Heredia (1999), en este caso, el manual propuesto, además de transmitir información sobre una variedad de temas, expone contenidos que corresponden a una manera determinada de percibir la realidad sobre este campo de estudio.

En estas propuestas, los enfoques lingüísticos de base se enmarcan en el paradigma formal. Se hace mención a algunos de sus representantes, pero, en gran medida, el texto reúne definiciones que no se encuentran referenciadas. Así, los conceptos propuestos en los materiales no presentan un anclaje bibliográfico, a excepción de algunos casos en los que se precisan las referencias como nota al pie, pero en general no se explicitan las fuentes directas en definiciones muy conocidas como: "lengua", "lenguaje", "ciencia", etc.

En el desarrollo conceptual se identifican definiciones de textos y autores reconocidos que no son citados. Esta falta de referencia podría impedir, si no se repone en las clases, que el estudiantado los vincule con teorías o enfoques específicos. Se puede observar esta cuestión en el siguiente ejemplo (cuadro 6), en el que las definiciones de "lengua" y "habla" son propias de la teoría estructuralista saussureana, aunque el autor no esté referenciado en el material:

▪ **LA LENGUA**

En una primera aproximación, podemos decir que es **el conocimiento que comparten los hablantes de una misma comunidad sobre un sistema lingüístico.**

Si se estudia este objeto, la ciencia a desarrollar podrá ser formal si intenta abstraerse totalmente de las situaciones de comunicación reales para establecer en qué consiste en conocimiento de una lengua determinada, pero también podrá ser empírica si se basa en datos reales de uso de una lengua para inferir, a partir de ellos, conocimientos relacionados con el contenido del conocimiento de esa lengua en el interior de la comunidad a la que facilita los intercambios comunicativos.

▪ **EL HABLA**

Es **el uso real y concreto de la lengua en situaciones de comunicación.** Las corrientes de la Lingüística que se aboquen a este objeto tenderán, por razones de él, a conformar una ciencia empírica: estudiarán situaciones reales y concretas a las que puede accederse por la experiencia sensorial.

Se inscriben en este tipo de ciencia las corrientes contemporáneas que estudian el habla, como la Sociolingüística o la Pragmática.

(Cuadro 6: Lingüística General, Propuesta 1, Material de lectura obligatoria, p. 27)

Aquí se podría evidenciar uno de los problemas descritos por Kuhn (1980), vinculado con la enseñanza de la ciencia. Este autor sostiene que el conocimiento científico, en el ámbito de la enseñanza, se imparte, generalmente, a partir de manuales, libros de textos o materiales escritos por los docentes. En ciertas ocasiones, para el diseño de algunas aplicaciones didácticas, no se consulta o presentan las fuentes actuales o las fuentes primarias u originales. El problema radicaría entonces, siguiendo al epistemólogo mencionado, en que esos manuales tienden a convertirse en dogma y, en consecuencia, no invitan a la reflexión de los estudiantes sobre los postulados epistemológicos o sobre el desarrollo científico (en este caso de las ciencias del lenguaje), pues presentan las cuestiones que ameritan reflexión a partir del direccionamiento mediante la tipografía enfática en negrita.

Con respecto a la metodología de enseñanza, si bien se mencionó en el primer capítulo del presente trabajo que este no se ocupa del componente de la evaluación, es preciso aquí realizar un comentario respecto a esta, a partir de la descripción de algunas propuestas de materiales de cátedra vinculados con la metodología.

Es importante subrayar que en el Plan N° 514/18 se enfatiza, en cuanto a las orientaciones metodológicas de todos los espacios curriculares estudiados, en el trabajo con las nociones teóricas de múltiples perspectivas a partir de las que se busca constituir al lenguaje como objeto teórico. Se propone en la documentación

oficial, para ello, realizar un recorrido de lectura reflexiva de los textos fuente y fundacionales de la disciplina.

Además, estudios de didáctica de la lengua y la literatura en la formación docente, sostienen que ha sido habitual que los materiales y/o recursos didácticos se presenten con pocas referencias explícitas respecto a los fundamentos teóricos que los justifican, cuyo conocimiento permitiría a los futuros docentes modificarlos, si la práctica lo requiriera, a partir de los criterios teóricos de los que derivan. Frente a esta perspectiva, conviene insistir en los componentes de un marco en el que se defina al profesor como un futuro profesional que reflexiona, diagnostica, investiga y actúa de forma autónoma y crítica (Mendoza Fillola, 1998).

En suma, desde esta concepción metodológica, en la que, generalmente, las referencias explícitas de los fundamentos están ausentes, la enseñanza de los enfoques lingüísticos a partir de manuales puede generar algunos problemas de aprendizaje en los estudiantes.

En la planificación de la mayoría de los espacios curriculares, aquí se cita el ejemplo de Lingüística General del ISP N° 4 “Ángel Cárcano”, pero se produce en la mayoría, se propone al estudiantado la lectura de un material de cátedra que contiene una actividad que se basa en la resolución de un número de preguntas, cuyas respuestas son los conceptos resaltados en negrita de los manuales indicados como materiales de lectura básica y obligatoria. A continuación se considera, en el cuadro 7, el siguiente ejemplo de la Propuesta 1:

Actividad 1

a) Responder breve pero completamente los siguientes interrogantes, teniendo en cuenta que será necesario reformular (decir lo mismo pero con otras palabras) y no necesariamente transcribir:

1. ¿Cuál es el objeto de estudio de la Lingüística?
2. ¿Cómo se puede diferenciar al lenguaje de la lengua?
3. ¿Por qué el grado de abstracción del concepto de lenguaje es mayor que el del concepto de lengua?
4. ¿Qué es la ciencia?
5. ¿Qué es el conocimiento científico?
6. ¿Cómo se diferencia a la oración –noción de la gramática- de la proposición –noción de la lógica?
7. ¿Qué es una definición?
8. ¿Cómo se formula lingüísticamente una definición?
9. ¿Qué es la clasificación?
10. ¿Cuál es la posición que debe adoptar un lector ante una clasificación?
11. ¿Qué es una hipótesis?
12. ¿Qué es una ley científica? ¿Para qué se elabora?
13. ¿Qué relación existe entre hipótesis y leyes?
14. ¿Qué es una teoría?

(Cuadro 7: Lingüística General, Material de cátedra, Propuesta 1, 2021, p. 29)

Esta solicitud del docente en el material de cátedra puede vincularse con la idea de “obstáculo epistemológico” (Camilloni, 1997); este se presenta en el cuestionario del cuadro 7 como un impedimento para la construcción de nuevos conocimientos, puesto que la enseñanza a partir de preguntas cerradas y con las respuestas señaladas mediante una tipografía especial no posibilita procesos de construcción colectiva. La pregunta no surge y queda solamente la respuesta.

Teniendo en cuenta las características del ejemplo citado, en el que en el material de cátedra se señalan las respuestas que el estudiante debe responder, se podría considerar que la falta de oportunidad de reflexión a partir de las preguntas cerradas tiene como consecuencia la aparición de uno de estos obstáculos: “la facilidad” (Camilloni, 1997). Este obstáculo se vincula con la búsqueda prematura de respuestas, de afirmaciones generales y cerradas, de leyes que inducen al estudiante a pensar que la ciencia se construye de manera concluyente sobre la base de experiencias simples, de manera lineal y simplemente acumulativa. Se puede sostener que los materiales didácticos, específicamente: los manuales y materiales de cátedra, no cumplen en este caso el objetivo de fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de los enfoques lingüísticos desde una mirada compleja.

CAPÍTULO 6: LA INTERRELACIÓN ENTRE EL DISEÑO CURRICULAR OFICIAL Y LAS PROPUESTAS DOCENTES

En este capítulo se propone el análisis de las relaciones que pueden establecerse en torno a la enseñanza de los enfoques lingüísticos, entre el diseño curricular vigente (Plan N° 514/18) y las propuestas docentes del ciclo lectivo 2021, año en el que el plan culmina su implementación. Si bien, en el desarrollo de los capítulos se pudieron evidenciar, parcialmente, algunas de estas relaciones, esta instancia pone el acento en la lectura vincular específicamente.

El análisis se organiza en dos apartados: en primer lugar, la fundamentación y los contenidos; seguidamente, la construcción metodológica y la bibliografía. Se tiene en cuenta cada componente curricular de la documentación oficial y de los proyectos de cátedra, respectivamente, cada uno con su denominación específica. Así, se analizan las (i) *finalidades formativas* y la (ii) *fundamentación*; los (iii) *ejes de contenidos* y los (iv) *contenidos*; (v) las *orientaciones metodológicas* y (vi) la *metodología* y, por último, (vii) la *bibliografía sugerida* y (viii) la *bibliografía*.

Esta organización se apoya en la manera en que la documentación oficial enmarca los contenidos disciplinarios del área de lingüística, es decir, a partir de los núcleos conceptuales sugeridos para el desarrollo del diseño: “El lenguaje como sistema”, “El lenguaje en contexto” y “Géneros, textos y discursos” (§ 3.3.1.), con el objeto de orientar las relaciones entre los fundamentos, los contenidos y la bibliografía de ambas documentaciones curriculares, la oficial y la institucional.

Este abordaje vincular permite la descripción del proceso de la implementación curricular de los enfoques lingüísticos, puesto que el análisis de los aspectos estructurales-formales del currículum no son determinantes, sino que se requiere, además, del conocimiento del desarrollo procesal-práctico para comprender su constitución y devenir en las instituciones educativas concretas (De Alba, 1991), en este caso, en los profesorados de lengua y literatura del ISP N° 4 “Ángel Cárcano” y del ISP N° 63 “Natalia Quessús”.

6.1. Sobre la fundamentación y los contenidos

La primera relación que se puede establecer se centra en la propuesta de los enfoques lingüísticos en el componente de las *finalidades formativas* del diseño curricular y de la *fundamentación* de los proyectos de cátedra. En este componente curricular se explicita y desarrolla el posicionamiento político, epistemológico y didáctico que sustenta el espacio curricular en la documentación oficial y en los proyectos de cátedra; en estos últimos el docente fundamenta su propuesta en un

conjunto de reflexiones que le dan sentido y orientan el posicionamiento teórico y político-ideológico en vinculación con la cátedra específica y el conocimiento en el marco de la trama institucional.

(i) Finalidades formativas

Con respecto a las *finalidades formativas* del Plan N° 514/18, en todas las materias se presenta un recorrido reflexivo sobre los enfoques o teorías lingüísticas que a lo largo de los siglos XX y XXI han analizado, con criterio y rigor científico, el lenguaje humano, “en cuanto a su carácter simbólico y social, su dimensión cognitiva y su incidencia pragmática” (RM N° 514/18, p. 53).

En relación con las *finalidades formativas* de las materias que comparten el núcleo “el lenguaje como sistema”, el cual propone un amplio espectro teórico: Lingüística General, Lengua Española I, Lengua Española II y Modelos Teóricos Lingüísticos, se presentan como espacios que tienen el objetivo de sentar bases sólidas para que los futuros docentes amplíen las perspectivas teóricas, provenientes del formalismo y el funcionalismo, en las unidades del área de lingüística que indica este diseño. Se presenta, para ello, un espacio de construcción colectiva que aboga por el debate teórico sobre los enfoques lingüísticos en el terreno de la enseñanza de la lingüística, de la lengua y de la gramática; terreno en el que el conocimiento lingüístico incluye al pragmático y sociolingüístico que es objeto de estudio particular en distintas unidades curriculares.

En los espacios que forman parte de los núcleos “El lenguaje en contexto” y “Géneros, textos y discursos”: Lingüística del Texto y Análisis del Discurso I y Lingüística del Texto y Análisis del Discurso II, se propone construir un enfoque abarcador (sistemático, textual y discursivo) con acento en lo lingüístico que dé cuenta, desde una perspectiva crítica, de las prácticas del lenguaje en su funcionamiento social concreto (RM N° 514/18).

En cuanto a Cambio y Variedades Lingüísticas, materia que se encuadra en el núcleo “El lenguaje en contexto”, la documentación oficial propone como *finalidades* el estudio del cambio lingüístico y el de las problemáticas de la variación, con el objetivo de que los estudiantes puedan situar las cuestiones de los códigos lingüísticos utilizados en entornos sociales en las problemáticas de su uso, desde los enfoques particulares que permitan esa lectura: la sociolingüística, la dialectología y la lingüística histórica (RM N° 514/18).

(ii) Fundamentación

En cuanto a la *fundamentación* de los proyectos de cátedra del ISP N° 4 “Ángel Cárcano” y del ISP N° 63 “Natalia Quessús”, la propuesta de las perspectivas lingüísticas coincide con la de la documentación oficial puesto que se propone un abordaje completo de las diferentes teorías —tal como lo concibe Gonzalez Nieto

(2011) en el terreno de la didáctica de la lengua—. Se indica en este componente curricular de todas las propuestas establecer ciertas bases para la reflexión situada y contextualizada de los panoramas teóricos en los que se inscriben los estudios lingüísticos a través del análisis de su conformación y de sus postulados específicos, con el propósito de habilitar la construcción de un posicionamiento epistemológico en el que se inscriban las huellas de los propios estudiantes en su formación disciplinar.

En la *fundamentación* del documento oficial y de los proyectos de cátedra se observa el abordaje de los enfoques o teorías del lenguaje más importantes de la historia de la lingüística junto con los que están en boga en la actualidad y que responden a las necesidades comunicativas contemporáneas del contexto social, por lo tanto, su conocimiento es imprescindible.

En esta dirección, los proyectos de cátedra que forman parte del núcleo “El lenguaje como sistema” y en cuya base se priorizan contenidos gramaticales —como el caso de Lengua Española I y Lengua Española II—, explicitan en sus fundamentos una perspectiva completa del panorama de los estudios lingüísticos, como se viene mencionando, a partir de las bases de las teorías formales, estructuralistas y generativistas. Entonces, la propuesta curricular de ambas instituciones se encuentra articulada desde el enfoque generativista, se orienta hacia la descripción estructural de la unidad oracional —a partir de los aportes históricos de la tradición gramatical estructuralista— en diálogo con las perspectivas funcionalistas. Una situación similar se observa en la materia Modelos Teóricos Lingüísticos, la cual se centra, estrictamente, en el estudio de los enfoques. En este caso, ambas propuestas, 1 y 2, presentan el abordaje de las teorías lingüísticas con base en la teoría estructuralista saussureana, la cual sirve de coordenada para postular las relaciones con los demás enfoques que conforman los paradigmas o líneas programáticas (formalista, funcionalista y cognitivista).

Asimismo, las propuestas de ambas instituciones vinculadas con los núcleos “El lenguaje en contexto” y “Géneros, textos y discursos” —Lingüística del Texto y Análisis del Discurso I y Lingüística del Texto y Análisis del Discurso II— presentan en sus fundamentos una base epistemológica de las teorías lingüísticas que parte del uso del lenguaje desde múltiples perspectivas. Ambos proyectos de cátedra, en esta misma dirección, proponen un enfoque equilibrado. La Propuesta 2 (del ISP N° 63 “Natalia Quessús”) considera que este enfoque abarcador se aborda mediante la perspectiva de la lingüística sistémico funcional.

Los fundamentos de los proyectos de cátedra de Cambio y Variedades Lingüísticas —enmarcada en el núcleo “El lenguaje en contexto”— proponen, en concordancia con la documentación oficial, el estudio del cambio lingüístico y el de las problemáticas de la variación desde los enfoques sociolingüístico, dialectológico e histórico. Se espera

que el recorrido teórico-metodológico ponga en tensión y en dinámica las herramientas utilizadas para interpretar los procesos diacrónicos y sus consecuencias sincrónicas en las diferentes variedades de la lengua española, en las que se privilegiarán las correspondientes al espacio de América y a las regiones lingüísticas argentinas (Propuestas 1 y 2, 2021, p. 3).

En segundo lugar, en cuanto a los contenidos, se puede observar que esta mirada teórica de conjunto se alinea, en general, con los contenidos curriculares. En cuanto a estos, es preciso subrayar que el diseño curricular prescribe los contenidos de cada espacio, pero los docentes del nivel superior disponen de autonomía para su selección, organización (en unidades didácticas, bloques, núcleos, etc.), secuenciación, jerarquización y problematización; a partir de la explicitación de los criterios que se asumen para la realización de esta tarea en el contexto de la formación docente.

(iii) Ejes de contenidos

En cuanto a los *ejes de contenidos* que plantea la documentación oficial, se percibe que todos los espacios curriculares coinciden en la idea de un recorrido conceptual completo (González Nieto, 2011). En Lingüística General y Modelos Teóricos Lingüísticos, los contenidos se organizan a partir del marco propiciado por las líneas programáticas formalista, funcionalista y, en menor medida, cognitivista, siguiendo la clasificación de Cabré y Lorente (2004). En relación con los contenidos de ambas materias, en el Plan N° 514/18 se lee al respecto:

Es propósito de esta unidad curricular (Lingüística General) realizar un abordaje crítico de diferentes teorías que estudian el objeto lingüístico y poner en relación sus postulados específicos. A partir de esto, se busca que la apropiación de los contenidos y herramientas les permita a los/las estudiantes alcanzar un posicionamiento epistemológico y una formación crítica inicial de la propia práctica docente futura y de los dispositivos y artefactos utilizados para la formación lingüística de los/las estudiantes. (p. 53)

Durante el cursado de Modelos teóricos lingüísticos se analizarán los distintos modelos lingüísticos teniendo en cuenta su arquitectura general, la delimitación de su objeto de estudio, las hipótesis, supuestos subyacentes, preguntas de investigación a las que se presentan como respuesta, y su posicionamiento en líneas epistemológicas determinadas. (p. 239)

En Lengua Española I y Lengua Española II, se observa la preeminencia de constructos teóricos vinculados con los niveles del análisis gramatical provenientes del estructuralismo saussureano, en vínculo con nociones funcionalistas (uso, habla, contexto, reflexión, entre otros). Sin embargo, si bien en las *finalidades formativas* de la documentación oficial se indica un planteamiento teórico completo de los contenidos, en los ejes no se especifican las teorías o conceptos que constituyen, por ejemplo, el enfoque pragmático, como sí sucede con las otras categorías o enfoques.

En relación con los contenidos de ambas materias, en el Plan 514/18 se lee:

Los contenidos curriculares de esta unidad (Lengua Española I) están orientados por la concepción de gramática que los subyace, por lo tanto la introducción temprana a dicho debate teórico es fundamental. En efecto, la inclusión/exclusión de contenidos depende de la conceptualización de los niveles de representación del objeto gramatical del español. La gramática es entendida aquí de manera amplia, es decir, como sistema que no se restringe al estudio de la morfología y sintaxis oracional, sino que incluye también la fonología y la semántica. Esto permite dar cuenta de ciertas estructuras gramaticales, solo explicables como fenómenos de interfase (como fonología/morfología, sintaxis/fonología, sintaxis/semántica). (p. 47)

Se entiende por gramática (en Lengua Española II) tanto al sistema de la lengua española como al sistema teórico que lo describe y/o explica. A partir de esto, la presente unidad curricular se propone analizar el objeto lengua española en tanto sistema inmanente y en relación con su uso, desde su observación y abordajes específicos. (p. 110)

Los espacios curriculares Lingüística del Texto y Análisis del Discurso I y Lingüística del Texto y Análisis del Discurso II proponen, asimismo, un recorrido abarcador que involucra a las vertientes anglosajonas y francesas sobre la lingüística textual y el análisis discursivo. Se observa la presencia de tradiciones teóricas lingüísticas y filosóficas vinculadas con enfoques funcionalistas, semióticos y críticos (Del Manzo et al. 2015) y en la documentación oficial, se explicita lo siguiente con respecto a la organización conceptual de ambas materias:

De este modo, Lingüística del texto y Análisis del discurso I propone construir un enfoque abarcador (sistemático, textual y discursivo) con acento en lo lingüístico que dé cuenta, desde una perspectiva crítica, de prácticas del lenguaje en su funcionamiento social concreto. (p. 117)

La organización de los ejes de contenido propuesta para esta unidad curricular (Lingüística del Texto y Análisis del Discurso II) se sustenta en los desafíos que la constituyen. Por un lado, la articulación entre nociones textuales y gramaticales organizada desde las categorías texto, género, discurso e ideología y, por otro, el estudio de ejemplares específicos en español desde categorías de análisis en particular. (p. 174)

En cuanto a Cambio y Variedades Lingüísticas, la propuesta conceptual aborda las teorías provenientes de la sociolingüística, la dialectología y la lingüística histórica. Los *ejes de contenidos* consideran un anclaje en el estado sincrónico actual de la lengua española, desde el que se problematiza la noción misma de lengua frente a otras conceptualizaciones cercanas (dialecto, variedad, jerga, etc.), en función de sus inestables parámetros de delimitación y de los intentos de normativización a partir de la consolidación de instituciones y políticas lingüísticas (RM N° 514/18).

En la propuesta curricular oficial se puede observar la constante mención del paradigma funcionalista que se presenta en sus diferentes enfoques: pragmática,

lingüística sistémico funcional, lingüística del texto. La cuestión de su preeminencia en el contexto de formación respondería a los lineamientos didácticos que consideran la importancia de este enfoque en la actualidad debido al abordaje contextual que pone el foco en la actividad comunicativa en general (González Nieto, 2011). También, el énfasis en estas teorías responde a los lineamientos que justifican este nuevo Plan N° 514/18 que, como ya se mencionó en la primera parte de esta tesis, pregona por una educación de calidad mediante la cual los estudiantes fortalezcan las herramientas necesarias, en este caso comunicativas, para su desempeño futuro.

En síntesis, se observa en la organización de los *ejes de contenidos* la presencia de una perspectiva unificadora a partir de una propuesta de integración teórica. Esta perspectiva responde a necesidades que exceden al campo científico de las ciencias del lenguaje, es decir, es el producto de una mirada hacia las necesidades comunicativas del contexto social (Bronckart, 1985; Di Tullio, 2007; Bosque, 2018). Por lo tanto, el propósito de la perspectiva es posibilitar un panorama general de las teorías lingüísticas para que los futuros profesores sean capaces de fundamentar sus prácticas con una cierta visión de conjunto (González Nieto, 2011).

(iv) Contenidos

En esta dirección, en los *contenidos* de los proyectos de cátedra se puede observar que, en concordancia con los ejes conceptuales de la documentación oficial, las propuestas de ambas instituciones presentan una visión de conjunto para el abordaje de las teorías lingüísticas.

Las propuestas docentes del ISP N° 4 “Ángel Cárcano” se caracterizan por el detalle exhaustivo de los contenidos y subcontenidos. Esta descripción minuciosa permite observar los enfoques teóricos de manera precisa, todos provenientes de las líneas programáticas formalista y funcionalista. Asimismo, es visible la prioridad de las primeras, tal como ocurre con Lingüística General y Lengua Española I de primer año, Lengua Española II de segundo año y Modelos Teóricos Lingüísticos de cuarto año, en los que los contenidos se organizan a partir de las coordenadas sistema y uso; sin embargo, el detalle conceptual prioriza el desarrollo del enfoque formal estructuralista.

En las propuestas del ISP N° 63 “Natalia Quessús” se presentan los contenidos de manera abierta, es decir, a partir de algunos temas generales que los profesores irán desplegando en el transcurso de la cursada; es decir, como se mencionó, aquí los docentes del nivel disponen de autonomía para su selección, organización, secuenciación, jerarquización y problematización; según lo requiera el contexto de la formación docente. De igual modo, en coincidencia con el ISP N° 4 “Ángel Cárcano”, se percibe el acento en las teorías formales, sobre todo, en el enfoque estructuralista.

Las propuestas de Lingüística del Texto y Análisis del Discurso I de primer año y Lingüística del Texto y Análisis del Discurso II de segundo año presentan una mirada

completa y actualizada de los enfoques lingüísticos. Ordenadas de manera lógica, ambas materias, en las dos instituciones, presentan el estudio a partir de una perspectiva funcional e interdisciplinaria —un abordaje que privilegia el análisis discursivo articulado con lo social o contexto (Arnoux, 2009)— que integra las vertientes teóricas, francesa y anglosajona.

Cabe aclarar que la Propuesta 2 del ISP N° 63 “Natalia Quessús”, en la fundamentación de la propuesta, pone el acento en la lingüística sistémico funcional; sin embargo, en el desarrollo conceptual no se observa este hincapié; el recorrido menciona los enfoques teóricos en sintonía con el diseño curricular.

En cuanto a las dos propuestas de Cambio y Variedades Lingüísticas de cuarto año, apuntan el recorrido teórico hacia la perspectiva sincrónica y diacrónica de la lengua, favoreciendo una visión conceptual amplia desde diferentes enfoques teóricos (sociolingüístico, dialectológico, histórico).

Por lo tanto, se evidencia que en el diseño curricular se propone una mirada balanceada mediante el despliegue de las teorías que componen los paradigmas formales y funcionales —sobre todo en Lingüística General, Modelos Teóricos Lingüísticos, Lengua Española I y Lengua Española II—. Lingüística del Texto y Análisis del Discurso I y Lingüística del Texto y Análisis del Discurso II proponen un abanico de posibilidades teóricas de las corrientes anglosajona y francesa. Este marco teórico general se observa, también, en Cambio y Variedades Lingüísticas, donde se involucra el trabajo desde las perspectivas diacrónica y sincrónica.

En suma, las propuestas docentes de ambas instituciones formadoras priorizan una mirada de las teorías en conjunto, aunque el recorte pone el acento, en la mayoría de los proyectos de cátedra, en el paradigma formal (teorías estructuralista y generativista).

6.2. Sobre la construcción metodológica y la bibliografía

La construcción metodológica es un componente curricular que desafía a un acto creativo y reflexivo en el que se articulan las lógicas del contexto con las lógicas del contenido, posibilita la reconstrucción de las prácticas de la enseñanza situadas en la formación docente de lengua y literatura, da cuenta de lo que efectivamente sucede en el aula, habilita múltiples lenguajes y la incorporación sustantiva de las tecnologías de la comunicación y la información, atendiendo a las diversas trayectorias formativas. Tanto en la documentación oficial como en las propuestas docentes, la construcción metodológica adopta estos sentidos con una mirada que aboga, especialmente, por la construcción social o colectiva de los contenidos lingüísticos.

(v) Orientaciones metodológicas

En lo que respecta, específicamente, a las *orientaciones metodológicas* de la documentación oficial, las unidades curriculares, en general, proponen trabajar las nociones teóricas desde múltiples perspectivas metodológicas a partir de las cuales se pueda constituir al lenguaje como objeto teórico. En este sentido, se establece el abordaje de los múltiples enfoques (estructuralista, generativista, funcionalista), a fin de que los estudiantes reflexionen, debatan y pregunten acerca de este objeto.

Este abordaje de múltiples enfoques se observa además en vinculación con contenidos fuertemente normativos, como el caso de la ortografía. En las *orientaciones* se recomienda que el trabajo del nivel ortográfico no se realice solo desde una mirada prescriptiva, sino en relación con el concepto de variedad. Esta recomendación metodológica define un enfoque reflexivo y comunicativo de la enseñanza de la normativa ortográfica que, en los ejes de contenidos, como ya se expuso, está planteada de manera específica.

En la documentación oficial, se propone, además, realizar recorridos reflexivos de lectura de textos fuente y fundacionales de la disciplina, en función de las discusiones que recorren el campo de estudio. Uno de los objetivos formativos fundamentales es que los futuros docentes se pongan en contacto con los textos originales, por un lado, y con su crítica, por otro.

Se aspira, así, a que los estudiantes reflexionen y problematicen las categorías de análisis en el marco de los alcances de las perspectivas teóricas desarrolladas para dar cuenta de la textualización humana y evalúen el valor operativo de dichas categorías para la reflexión sobre la lengua y sus realizaciones lingüísticas. Se espera que los futuros docentes de lengua y literatura puedan consolidar posicionamientos teóricos que les habiliten condiciones de autonomía para tomar decisiones áulicas en las prácticas docentes de su futuro desarrollo profesional.

(vi) Metodología

Con respecto a la *metodología*, esta se propone en los proyectos de cátedra de ambas instituciones acorde a los lineamientos curriculares de la documentación oficial ya que se enuncia a partir de un diseño de trabajo en el que las clases presentan un conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por parte de los profesores, de manera reflexiva, con la finalidad de posibilitar la construcción conjunta o colectiva de los saberes.

Por ello, la propuesta metodológica de los proyectos parte de interrogantes por medio de los cuales el estudiantado podrá establecer relaciones constantes entre los enfoques lingüísticos y la práctica de enseñanza. Además, se plantean preguntas esenciales en los diferentes ejes para ayudar al estudiantado a reconocer hacia dónde se direccionan los contenidos y qué se espera de ellos. Las preguntas son importantes desde el momento que asumen un papel central en la enseñanza, en tanto son

consideradas como un medio para habilitar la creatividad y el descubrimiento. Por un lado, la pregunta es el entorno del diálogo y desafía a ciertos modos autoritarios, es provocación a la autoridad y permite desestabilizar verdades absolutas; por otro lado, se vincula con la construcción específica del conocimiento, ya que la pregunta garantiza una relación cercana con el saber.

En todas las propuestas, la metodología de orientación reflexiva parte del planteo de interrogantes y perfila la enseñanza de los contenidos propuestos desde el paradigma formal, estructuralista, y desde el enfoque funcionalista o pragmático. Citamos como ejemplo el espacio curricular Cambio y Variedades Lingüísticas, en el que se percibe esta mirada equilibrada de las estrategias metodológicas:

En términos generales, se apelará a las siguientes estrategias docentes: exposición, trabajo guiado, trabajo en pequeños grupos, comentario y diálogo referido a artículos teóricos para garantizar su comprensión, ensayos de abordaje de textos, selecciones de textos, prácticas de construcción y justificación de hipótesis de sentido referidas a los corpus; prácticas de escritura de carácter individual y grupal. Se espera habilitar espacios de formación en el que esté presente el debate e intercambio de ideas entre los estudiantes y la docente, a los fines de construir un conocimiento significativo. Se contempla la incorporación de recursos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación tales como: Classroom, Correo electrónico, WhatsApp, Meet. (Propuestas 1 y 2, 2021, p. 5)

Se subraya en la propuesta la importancia de favorecer, por medio de diferentes estrategias, el abordaje del sistema a partir de diversos enfoques de análisis que se centran en el uso. Así, se evidencia, en el marco de la didáctica de la lengua, el posicionamiento epistemológico basado en una concepción compleja que involucra una mirada reflexiva e integral sobre el objeto lingüístico (González Nieto, 2011).

De esta manera, retomando la idea inicial sobre la construcción metodológica, esta desafía, en ambas instancias del proceso curricular (De Alba, 1991; Gimeno Sacristán, 2010), a un acto creativo y reflexivo, en el que se articulan las lógicas del contexto con las lógicas del contenido. Posibilita la reconstrucción de las prácticas de la enseñanza situadas en la formación docente, da cuenta de lo que efectivamente sucede en el aula, habilita múltiples lenguajes y la incorporación sustantiva de las tecnologías de la comunicación y la información, atendiendo a las diversas trayectorias formativas.

Por último, en cuanto a la bibliografía, se sugiere en la documentación oficial la presentación de forma discriminada (RM N° 789/19). Por un lado, la bibliografía de los estudiantes: los materiales seleccionados por el docente en el proyecto de cátedra, considerados indispensables en el recorrido formativo de los estudiantes. Por otro lado, la bibliografía del proyecto: el listado, al final de la planificación, de las referencias (materiales, documentos, textos, videos, sitios, etc.) que corresponden a las citas contenidas en este y la bibliografía de autor consultada a los fines de la escritura.

(vii) *Bibliografía sugerida*

En primer lugar, en lo que respecta a la *bibliografía sugerida* en el diseño curricular, se propone en los espacios curriculares que comparten el núcleo “El lenguaje como sistema” —Lingüística General, Lengua Española I, Lengua Española II y Modelos Teóricos Lingüísticos— un listado de referentes de los enfoques lingüísticos de las distintas líneas programáticas, formalista y funcionalista (Cabré y Lorente, 2004), como los casos de Saussure (1945), Chomsky (1969) y Halliday (1982), como así también un corpus de estudios e investigaciones que fortalecen el aspecto epistemológico y científico de la lingüística, como el caso de los aportes de Alcaráz Varó (1990) y Cabré y Lorente (2004). Asimismo, se detallan en mayor medida autores y manuales del campo de los enfoques formalistas, como Alarcos Llorach (1969), Kovacci (1990), Bosque (1991), Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010, 2011), que se presentan en los listados bibliográficos de las materias mencionadas.

Estas sugerencias promueven, en general, el acercamiento a los aportes sobre la descripción sistémica, teniendo en cuenta los enfoques de los autores citados. La cuestión de la reflexión de los enfoques lingüísticos y gramaticales, tal como se propone en las *finalidades formativas* y en las *orientaciones metodológicas*, queda librada a las decisiones didácticas en la configuración de las “aulas de lingüística” de los docentes.

En tanto las materias vinculadas con los núcleos “El lenguaje en contexto” y “Géneros, textos y discursos” —Lingüística del Texto y Análisis del Discurso I y Lingüística del Texto y Análisis del Discurso II—, en la documentación oficial se proponen autores y obras fundamentales para el estudio de los discursos a partir de una pluralidad de enfoques, provenientes de las tradiciones francesas y anglosajonas, como el caso de Van Dijk (1977, 1995), Bajtín (1982), Halliday (1982), Charaudeau (2004), entre otros; teorías que centran la mirada en los niveles formales y funcionales del análisis discursivo. Similar situación se observa en Cambio y Variedades Lingüísticas, materia enmarcada en el núcleo “El lenguaje en contexto”, en el que se presentan las *sugerencias bibliográficas* a partir de un listado que representa una perspectiva completa que incluye estudios vinculados con las perspectivas teóricas —sociolingüística, dialectología, lingüística histórica— para el abordaje diacrónico y sincrónico del sistema. Por ejemplo: Guitarte (1983), Lapesa (1984), Weinberg (1987, 1992), Menéndez Pidal (1999), Kornfeld y Kuguel (2013), Arnoux y Nothstein (2014).

En general, los espacios curriculares del documento oficial tienen como objetivo desarrollar criterios para evaluar distintas propuestas teóricas para la descripción y/o explicación de los fenómenos de la lengua analizados (gramaticales, discursivos, epistemológicos, etc.), continuar su proceso de formación en la objetivación de los

estudios lingüísticos y pensar la naturaleza de su lengua en relación con la cuestión didáctica.

(viii) *Bibliografía*

Estas *sugerencias bibliográficas* de la documentación oficial (Plan N° 514/18) se vinculan, de manera coincidente, con la *bibliografía* de los proyectos de cátedra porque esta también se presenta de manera balanceada. En cuanto a la formalidad, en las propuestas del ISP N° 4 “Ángel Cárcano” se expone la referencia de forma discriminada (para el estudiantado y para la institución), en consonancia con las sugerencias provenientes del Ministerio de Educación de Santa Fe (RM N° 789/19).

En esta institución, como bibliografía básica de los estudiantes en los espacios curriculares a cargo de un mismo profesor: Lingüística General, Lengua Española I, Lengua Española II, Lingüística del Texto y Análisis del Discurso I, Lingüística del Texto y Análisis del Discurso II, se presentan manuales escritos por el docente a cargo de las materias, como se pudo ver, más precisamente, en el capítulo 5, que trató sobre los materiales de cátedra. Estos materiales proponen enfoques lingüísticos, en un mayor porcentaje, provenientes del paradigma formal, estructuralista, aunque no se referencian los conceptos. Se evidencia, de esta manera, que los estudiantes en formación no tendrían un acceso directo (al menos proporcionado desde la cátedra) a la bibliografía original, tal como lo sugiere o propone la documentación oficial en las *orientaciones metodológicas*. Se identifica aquí, un obstáculo epistemológico (Camilloni, 1997) que podría imposibilitar la presencia de interrogantes y la oportunidad de producir relaciones entre los enfoques lingüísticos. En el resto de las materias —Modelos Teóricos Lingüísticos y Cambio y Variedades Lingüísticas— se propone a los estudiantes la lectura de autores reconocidos en el campo de los enfoques lingüísticos.

En lo que concierne a la bibliografía general del proyecto de cátedra, en la destinada a la institución, las propuestas se apoyan en autores reconocidos del campo de la ciencia lingüística, tal como se indica en las *sugerencias bibliográficas* de la documentación oficial y que perfilan el estudio de los enfoques lingüísticos desde múltiples perspectivas teóricas. Esta relación coincidente se evidencia, por ejemplo, en la propuesta de Cambio y Variedades Lingüísticas, en donde se sigue fielmente lo sugerido por el Plan N° 514/18, aunque estas lecturas no se observan y no se referencian en los materiales de cátedra escritos por el docente (§ 5.1.1.).

A diferencia de las anteriores, las propuestas del ISP N° 63 “Natalia Quessús” presentan —a excepción de los espacios Lengua Española I y Lengua Española II que se encuentran a cargo del mismo docente en ambas instituciones— las referencias al final de cada eje de contenidos, en correspondencia con los contenidos propuestos en cada uno de ellos. Aunque en formato diferente, se proponen los estudios de los

representantes más importantes de cada teoría o enfoque al igual que en el resto de las propuestas, es decir, se pueden observar listados en los que se evidencian enfoques de las diferentes líneas programáticas, tal como ocurre en la documentación oficial. Sin embargo, no presentan la lista de la bibliografía destinada específicamente a los estudiantes, por lo que se puede inferir que les corresponden las lecturas que figuran en estas referencias. Tampoco se proponen materiales vinculados con la epistemología o manuales en los que se estudie la copresencia de los enfoques.

Por lo tanto, a partir del análisis de las propuestas bibliográficas, se puede subrayar que la discriminación de la bibliografía jerarquiza las decisiones docentes puesto que implica un estudio de amplio espectro teórico que permite la selección consciente del material adecuado a los estudiantes y el destinado a la fundamentación de la propuesta (RM N° 789/19). Asimismo, la selección bibliográfica que fundamenta el enfoque del proyecto de cátedra, evidencia explícitamente el posicionamiento teórico-epistemológico del docente.

CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES

Este trabajo se centró en la implementación de los enfoques lingüísticos en la formación de profesores de lengua y literatura, a partir del análisis de los documentos curriculares oficiales y las propuestas didácticas de los institutos de formación docente que componen la Región II —el ISP N° 4 “Ángel Cárcano” y el ISP N° 63 “Natalia Quessús”— de la provincia de Santa Fe, en el marco de la última reforma educativa.

La hipótesis de trabajo partió de la presunción de que los documentos curriculares oficiales están en consonancia epistemológica con las propuestas docentes elaboradas en el marco del cambio curricular impulsado por el Plan N° 514/18. Este documento oficial propone un recorrido por las diferentes corrientes lingüísticas que entre el siglo XX y el actual han buscado dar una explicación acerca de la complejidad del lenguaje humano, entendido como fenómeno contextualizado histórica, social y culturalmente. Desde el punto de vista de la didáctica de la lengua, el documento postula una visión teórica de conjunto, bien fundamentada y actualizada, del conocimiento lingüístico.

En el estudio de ambas instancias curriculares —el currículum oficial y el currículum en la acción (Gimeno Sacristán, 2010)— la hipótesis pudo corroborarse puesto que, en general, se priorizó la elección de un panorama científico completo o integral de los enfoques lingüísticos (González Nieto, 2011), una mirada epistemológica compleja que contiene teorías que forman parte de los paradigmas formalistas y funcionalistas (Cabré y Lorente, 2004; Di Tullio, 2007).

Específicamente, la documentación oficial prioriza la concepción sobre la diversidad de sujetos que componen las aulas, cada uno de ellos con caracteres particulares. Esto permitió pensar en una enseñanza lingüística, en el contexto de la formación específica de lengua y literatura, que aborda esta heterogeneidad a partir de una propuesta que posibilita una pluralidad de enfoques teóricos lingüísticos que sientan sus bases, sobre todo, en la función social del lenguaje a partir de una propuesta epistemológica completa y actualizada.

Por lo tanto, la documentación curricular oficial sostiene que la formación en este campo de la teoría lingüística propicia las herramientas para que los futuros docentes conciban la enseñanza de los enfoques lingüísticos en vínculo con las necesidades sociales y humanas (Plan N° 514/18). Según esta documentación, un abordaje integral de los enfoques lingüísticos podría ser el adecuado para encarar dichas necesidades.

En el caso de las propuestas didácticas, si bien se observa, en general, la presencia de esta visión de conjunto, las decisiones docentes ponen especial énfasis en los enfoques de la línea programática formalista, sobre todo, en los componentes curriculares de la fundamentación, contenidos y bibliografía de los espacios

curriculares Lingüística General, Lengua Española I, Lengua Española II y Modelos Teóricos Lingüísticos. En cuanto a la metodología se presenta desde una perspectiva afiliada a los enfoques funcionalistas, es decir, una metodología en la que se prioriza la participación del estudiantado en la construcción colectiva de saberes.

En Lingüística del Texto y Análisis del Discurso I, Lingüística del Texto y Análisis del Discurso II y Cambios y Variedades Lingüísticas se observa la copresencia de enfoques formales y funcionales en todos los componentes de los proyectos de cátedra.

Entonces, la mayoría de las propuestas adhiere a una concepción compleja (González Nieto, 2011), puesto que el análisis de sus componentes evidenció la preponderancia de una mirada integral de los enfoques lingüísticos. Se enfatiza en el dominio de un corpus de conocimientos específicos provenientes de la investigación científica y la elaboración teórica. Sin embargo, los materiales de cátedra propuestos, en general, no representan la asunción de un compromiso epistemológico del profesional respecto de los destinatarios de sus decisiones y acciones, las cuales no favorecen la construcción colectiva y democrática del conocimiento.

En el caso de la fundamentación, la bibliografía y, especialmente, en la presentación de los contenidos, se observó mayor precisión en aquellos enfoques que se vinculan con el paradigma formal, como el caso del estructuralismo y el generativismo (Alcaráz Varó, 1990). En las propuestas del ISP N° 4 “Ángel Cárcano”, estos contenidos se desarrollan en la mayoría de las materias, meticulosamente, en unidades particulares, como el caso del estructuralismo y el generativismo, en relación con los otros enfoques; en las propuestas del ISP N° 63 “Natalia Quessús”, el estructuralismo es planteado, en la mayoría de los espacios curriculares, como punto de partida para el estudio propuesto de las teorías lingüísticas. En esta dirección, la bibliografía de los proyectos de cátedra, ya sea la destinada al estudiantado o la que sirve de fundamento de las propuestas, presenta un listado de autores cuyos desarrollos se inscriben en las perspectivas estructuralistas y generativistas.

Como se mencionó, esta perspectiva teórica diversificada (Santomero, 2021) se observó tanto en el documento curricular oficial, como en las propuestas docentes, aunque en estas últimas con un énfasis en el paradigma formal. Esta cuestión se refuerza en el análisis de los perfiles profesionales de los docentes de lengua y literatura, cuya competencia profesional está determinada por la formación específica que han recibido y por la forma en que esta ha sido asimilada y matizada según la propia capacidad de autoformación.

Los profesores de ambas instituciones cuentan con una formación de base, superior universitaria y no universitaria, en la que sus docentes influyeron de manera decisiva, lo que impacta en sus prácticas actuales, como se pudo reconstruir de las

entrevistas. En el docente que dicta varios espacios en ambas instituciones, se evidencia una inclinación por ciertas líneas programáticas (formalistas) que podría atribuirse en gran parte a su proceso de formación y a la admiración hacia sus docentes formadores. En otros, como el caso del docente formado en la UNR, la influencia se percibe en el aspecto metodológico, basado en modelos comunicativos más abiertos, de circulación de la palabra.

Asimismo, se pudo observar la ausencia de capacitación o actualización en lingüística por parte de la mayoría de los docentes de ambas instituciones. Muy pocos acceden a instancias formativas universitarias, a excepción de algunos que siguen vinculados con el área de formación de la universidad en la que obtuvo su título de base. Asimismo, la mayoría de los docentes no realiza publicaciones y tampoco se registra su participación en instancias de intercambio de conocimiento en el área, tales como encuentros, foros, congresos, seminarios, etc. Es posible deducir, por lo tanto, que los enfoques lingüísticos predominantes en sus clases son aquellos que sedimentaron su formación inicial, especialmente los vinculados con enfoques formales, como el estructuralismo y, en menor medida, el generativismo.

En cuanto a los materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje, el más utilizado es la bibliografía. Esta presenta como sustento de cada proyecto, mayoritariamente, materiales de corte estructuralista y generativista. Además, no se precisan capítulos específicos que permitan vislumbrar las temáticas centrales que serán abordadas. Cuando es presentada por unidad, no se observa la organización bibliográfica al final del proyecto.

Si bien, desde la perspectiva curricular se proyecta la importancia de la intervención personal del docente y de su capacidad para organizar, actuar y tomar decisiones sobre la situación de su materia y de su aula, en lo que respecta a los materiales, escritos por los docentes, estos proponen, casi exclusivamente, conceptos básicos con un fuerte énfasis en el paradigma formal, en la mayoría de los casos, sin referenciar a sus autores, resaltados tipográficamente con el objetivo de guiar la lectura y la comprensión por parte del estudiantado. Por tanto, esta decisión didáctica podría ocasionar un “obstáculo epistemológico” (Camilloni, 1997) que impediría el planteamiento de interrogantes y la construcción social del conocimiento.

El análisis de la reconstrucción de los enfoques que se adoptan en la documentación curricular oficial y en la manera en que se produce dicha implementación en las propuestas docentes evidencia coherencia epistemológica en cuanto a la selección de los enfoques lingüísticos, de un abordaje complejo y contextualizado que aboga por una construcción social del conocimiento, en este caso, del conocimiento lingüístico. La documentación oficial y las propuestas de los institutos formadores abogan por una mirada integral de las teorías —formales y

funcionales— en dirección a las políticas provinciales que procuran una educación de calidad y comprometida con el ámbito social.

Asimismo, la selección de los enfoques formales —estructuralistas en mayor medida— para el estudio del sistema de la lengua representa una prioridad, según la evidencia expresada en el detalle conceptual y bibliográfico de la presente investigación, en las propuestas didácticas debido, sobre todo, a la formación de los docentes que impacta en la selección de contenidos, materiales y metodologías. Se asume, entonces, siguiendo a Santomero (2021), que la historia de la enseñanza de la lingüística —en este caso de los enfoques lingüísticos— es también la historia de las instituciones, de los agentes de ese campo de conocimiento y sus trayectorias.

En esta misma dirección, López Ruiz (1999) afirma que las concepciones o constructos personales de los profesores, que funcionan como teorías implícitas de sus acciones y decisiones pedagógicas, se generan sobre todo en el proceso de socialización que sufre el profesor a lo largo de su trayecto educativo, incluida su formación inicial como docente, y pueden tener peso en sus esquemas de conocimiento pues son al mismo tiempo muy resistentes al cambio. El “habitus” (Bourdieu, 2002) se configura ya en la etapa misma de formación.

En síntesis, el Plan N° 514/18 entiende al proceso de enseñanza y aprendizaje en el marco de la producción colectiva de saberes cuya relevancia y pertinencia son significativas para la vida de los estudiantes. Esta concepción de la política educativa provincial invita a que los futuros docentes conozcan en profundidad la disciplina a enseñar, a partir de las capacidades que los tiempos actuales requieren para el ejercicio de su tarea.

Este énfasis en la profesionalización de los docentes permite pensar, ya desde la política educativa, en una enseñanza lingüística —en el contexto de la formación específica de lengua y literatura— que aborde, como también se pudo observar en las propuestas docentes, la complejidad y diversidad contextual desde una mirada integral de los enfoques teóricos lingüísticos cuyas bases se asienten en la función social del lenguaje, tal como viene sucediendo en Argentina, con el retorno a la democracia en la década de los ‘80, período en que los estudios lingüísticos se inclinaron hacia múltiples perspectivas teóricas o enfoques interdisciplinarios, acordes al nuevo contexto sociopolítico (Di Tullio, 2007).

Se evidencia, entonces, una multiplicidad y complejidad teórica intrínseca en la formación lingüística de la educación superior que no se puede eludir y que no admite, por lo tanto, una enseñanza intuitiva. Las bases científicas están dadas ya desde hace un tiempo considerable y es imprescindible que sean conocidas y estudiadas ya desde este nivel de formación.

Se proyecta en investigaciones por venir el estudio del componente curricular de la evaluación y su proceso de curricularización en el marco de los enfoques lingüísticos, tal como se menciona en el desarrollo de esta tesis (§ 4.1.), puesto que merece un estudio particular debido a su complejidad e impacto en la enseñanza, la cual se produce en el clima y la dinámica de la evaluación (Gimeno Sacristán, 2007).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adelstein, A. y Kuguel I. (2012). *Los textos académicos en el nivel universitario*. Colección Textos Básicos, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Alcaráz Varó, E. (1990). *Tres paradigmas de la investigación lingüística*. Alcoy.
- Alcaraz Varó, A. y Martínez Linares, M. A. (1997). *Diccionario de lingüística moderna*. Ariel, S. A.
- Alisedo, G., Melgar, S. y Chiocci, C. (1994). *Didáctica de las ciencias del lenguaje. Aportes y reflexiones*. Paidós.
- Alvarado, M. (1994). *Paratexto*. Buenos Aires: Instituto de Lingüística.
- Andréu Abela, J. (2001). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. En *Documento de trabajo CENTRA 2001/03*. Centro de Estudios Andaluces.
- Angenot, M. (2010). El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Austen, J, L (1988) Conferencia VIII en *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Anula Rebollo, A. (1998). *El abecé de la Psicolingüística*. Madrid: Arco.
- Arnoux, E. (2006). El análisis del discurso como campo interdisciplinario. En *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo* (pp. 13-29). Santiago Arcos editor.
- Barnes, B., Kuhn, T., Merton, R. K. (1980). *Estudios sobre sociología de la ciencia*. Alianza.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Barrenechea, A. M. y Manacorda de Rosetti, M. (1974). *Estudios de gramática estructural*. Paidós.
- Benveniste, E. (1999). *Naturaleza del signo lingüístico en Problemas de Lingüística General*. Siglo XXI. 15ª Edic.
- Bolívar, A. (2013). *La definición del corpus en los estudios del discurso*. En *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, Vol. 13, Número 1, Número Monográfico.
- Bórtoli, P. (2013). "Literatura y Mercado: el caso del manual de literatura" en III Congreso Internacional Cuestiones Críticas. Rosario, Argentina: Universidad Nacional de Rosario, 1-15. Recuperado el 27 junio 2021 de https://www.cetycli.org/trabajos/b_rtoli_pamelacc.pdf
- Bosque, I. (1991). *Las categorías gramaticales*. Síntesis.

- Bosque, I. y Gallego, A. (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. RLA 54 (2): 63-83.
- Bosque, I. (2018). ¿Qué es hoy la enseñanza de la lengua y qué debería ser? Universidad de La Habana, (285), 8-24. Fecha de consulta: 5 de septiembre de 2018.
- Bourdieu, P. (1997). *Les usages sociaux de la science. Pour une sociologie clinique du champ scientifique*. INRA.
- . (2000). El campo científico. En *Los usos sociales de la ciencia*. Ediciones Nueva Visión. 11-27.
- . (2001). Science de la science et réflexivité. Cours du Collège de France 2000-2001. Raisons d'agir. Links.
- . ([1972–1975] 2013). Séminaires sur le concept de champ. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, (200), 12 -37.
- . (2002). Campo intelectual y proyecto creador. En *Campo de poder, campo intelectual*. Montessor.
- Bronckart, J.P. (1985). *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?*. Unesco.
- Cabré, M. T. y Lorente, M. (2004). *Panorama de los paradigmas en lingüística*. Barcelona. Universidad Pompeu Fabra. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Camilloni, A. (1997). *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Gedisa.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Ariel.
- Carrió, C. y Piovano, L. (2023). La reflexión como forma de conocimiento en el aula de lengua. RASAL Lingüística. DOI: <https://doi.org/10.56683/rs231118>
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2002). *Diccionario de Análisis del discurso*. Ed. Amorrortu.
- Charaudeau, P. (2004). *La problemática de los géneros: De la situación a la construcción textual*. Rev. Signos [online]. Vol.37, n,56. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/SO718-09342004005600003>
- Chomsky, N. (1969). *Lingüística cartesiana*. Gredos.
- (1989). *El conocimiento del lenguaje. Su naturaleza, origen y uso*. Alianza.
- (1986). *El conocimiento del lenguaje*. Praeger.
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum*. Paidós.

- Conferencias Web - M. Educ. Santa Fe. (2018, Marzo 19). *Conferencia a cargo de la Dra Flavia Terigi* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?time_continue=166&v=4oiAmRVjwxM
- Cortés, F., Dalmaroni, M., Delgado, V., Gerbaudo, A., Stedile Luna, V., Venturini, S. (2024). *Un vocabulario de teoría*. UNL-EDULP.
- De Alba, A. (1991). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Del Manzo, B. y Martínez, M. (2015). Aproximaciones a los estudios del discurso: perspectivas teóricas analíticas. En Valentino A. y Fino C. (comps.). *La información como discurso. Pistas teóricas y analíticas*. EDULP.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós.
- Di Tullio, A. (2005). *Manual de Gramática del Español*. La Isla de la Luna.
- (2007). La lingüística en la Argentina: una ojeada retrospectiva. *Hispanic Issues*. On Line. Editorial: University of Minnesota. Vol. 2, 131-142.
- Di Tullio, Á. (2016). *Lineamientos para una nueva gramática pedagógica*. Revista de Lengua y Literatura, [S.l.], v. 4, n. 8, pp. 03-14. ISSN 2408-4646.
- Fernández, S. (1987). *Didáctica de la gramática*. Narcea.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Foucault, M. (2005). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Gerbaudo, A. (2006). *Ni dioses ni bichos: Profesoras de literatura, curriculum y mercado*. UNL.
- Gerbaudo, A. (2013). *Algunas categorías y preguntas para el aula de literatura*. Álabe 7. [www. [revistaalabe.com](http://www.revistaalabe.com)]
- Gerbaudo, A. (2021). El docente como *autor* del currículum: una reinstalación política y teórica necesaria. En Gerbaudo, A. (Coord.) *La lengua y la literatura en la escuela secundaria* (pp. 13-24). UNL.
- Gimeno Sacristán, J. (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo*. Lugar Editorial.
- Gimeno Sacristán, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata, S. L.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Ediciones Morata, S. L.
- Ghio, E. y Fernández, M. (2008). *Lingüística sistémico funcional*. Santa Fe: UNL.
- González Nieto, L. (2011). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Cátedra.
- Halliday, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: FCE.

- ISFD N° 4 y N°63, Programas de las materias de las carreras de Profesorado en Lengua y Literatura de los, de las ciudades de Reconquista y Las Toscas, respectivamente.
- Kovacci, O. (1982), Apuntes de clases teóricas de la cátedra de *Gramática española* en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, publicaciones del CEFyL.
- Kovacci, O. (1990 y 1992). *El comentario gramatical. Tomo I y II*. Madrid: Arco Libros, S.A.
- Lavandera, B. (1985), *Curso de lingüística para el análisis del discurso*. Buenos Aires, CEDAL.
- Litwin, E. (2016). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Lomas, C. (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad*. Octaedro.
- Lomas, C. y Osoro, A. (1999). Enseñar lengua. En C. Lomas y A. Osoro (comps.). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós.
- López Ruiz, J. (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Ediciones Aljibe.
- Maingueneau, D. (2003). *Términos clave del análisis del discurso*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Marradi, A; Archenti, N y Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé Editores.
- Mendoza Fillola, A. (1998). *Marco para una Didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación de profesores*. Universidad de Barcelona.
- Ministerio de Educación de la Provincia. (2001). Plan de estudio para el Profesorado de Tercer Ciclo de la Educación General Básica y de la Educación Polimodal en Lengua y Literatura. Decreto N° 696/2001 de la Provincia de Santa Fe.
- (2012). Sistema único de Reglamentación de la Carrera Docente. Decreto N° 3029/12 de la Provincia de Santa Fe.
- (2018) Diseño curricular para el Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura. Resolución 514/18 del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.
- (2019). Aspectos a considerar en la elaboración del proyecto de cátedra y criterios generales de evaluación. Ciclo de Acompañamiento a la Escritura 2019. Concurso de titularización por oposición nivel superior. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Recuperado de: [Plataforma Educativa - Tutoriales \(santafe.edu.ar\)](http://PlataformaEducativa-Tutoriales(santafe.edu.ar))

- Moreno de Alba, J. (2001, julio-diciembre). *Ofelia Kovacci*. CVC. https://www.cervantesvirtual.com/s3/BVMC_OBRAS/027/f76/388/2b2/11d/fac/c70/021/85c/e60/64/mimes/027f7638-82b2-11df-acc7-002185ce6064.html
- Owens, R. (2003). *Desarrollo del Lenguaje*. Madrid: Pearson Educación.
- Plataforma Educativa. (2018, Marzo 16). 3.3.2 - Conferencia a cargo de la Dra. Graciela Frigerio [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?time_continue=1772&v=UjOkGlgzPEE
- Raiter, A. (2002). *Psicolingüística. Elementos de adquisición, comprensión, producción y alteraciones del lenguaje*. Editorial Docencia.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante*. El Zorzal.
- Real Academia Española. (2010). Nueva gramática de la lengua española. (Manual). Madrid: Espasa Libros, S.L.
- Real Academia Española. (2011). Nueva gramática de la lengua española: Fonética y fonología. Madrid: Espasa Libros, S.L.
- Real Academia Española. (2012). Ortografía básica de la lengua española. Buenos Aires: Espasa-Calpe.
- Reguera, A. (2012). *Metodología de la investigación lingüística: prácticas de escritura*. Editorial Brujas.
- Santomero, L. (2021). Estudios lingüísticos en la formación docente en Letras: Universidad Nacional del Litoral, 1983-2003. [Tesis doctoral, Universidad Nacional del Litoral]. Biblioteca Virtual. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/5883>
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Searle, J. (1980). *Actos de habla*, Madrid: Cátedra.
- Swiggers, P. (2009). La historiografía de la lingüística: apuntes y reflexiones. *Revista argentina de historiografía lingüística*, I, 1, 67-76.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid. Editorial Síntesis.
- Van Dijk, T. (1977). (edic. esp. 1989). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- (1987), *La ciencia del texto*. Barcelona. Paidós Comunicación.
- (1995). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.
- (1998). *Estructuras y Funciones del Discurso*. España: Siglo Veintiuno Editores. 1. ed. 1980.
- Verón, E. (1987). *El discurso político: lenguaje y acontecimientos*. Buenos Aires: Hachette.

- Viramonte de Ávalos, M. (1992). *La nueva lingüística en la enseñanza media. Fundamentos teóricos y propuesta metodológica*. Colihue.
- Viramonte de Ávalos, M. (1995). *Hacia una lingüística aplicada inter y transdisciplinaria*. Novedades Educativas.
- Wainerman, C. y Heredia, M. (1999). *¿Mamá amasa la masa? Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria*. Editorial de Belgrano.
- Williams, R. (1977). *Marxismo y literatura*. Ediciones Península. DOI: <https://perio.unlp.edu.ar/catedras/teoriascatedra2/wp-content/uploads/sites/141/2020/07/01.Williams-Marxismo-Y-Literatura-Cap-6-Hegemon%C3%ADa.pdf>
- Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Zamorano Aguilar, A. (2008). En torno a la historia y la historiografía de la lingüística. Algunos aspectos teóricos y metateóricos. En Carriscondo Esquivel, F. y Sinner, C. (eds.), *Lingüística española contemporánea. Enfoques y soluciones* (pp. 244-277). Peniöpe.
- Zamorano Aguilar, A. (2009). Epihistoriografía de la lingüística y teoría del canon. En *La lingüística como reto epistemológico y como acción social: Estudios dedicados al Profesor Ángel López García con ocasión de su sexagésimo aniversario*. (pp. 209-220). Madrid: Arco/Libros.