

Lengua y literatura en la historia de la formación docente para la educación primaria argentina

Language arts in the history of teacher education for elementary education in Argentina

Oviedo, María Inés

María Inés Oviedo * mariaines.oviedo@unipe.edu.ar
Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE),
Argentina

Itinerarios educativos

Universidad Nacional del Litoral, Argentina
ISSN: 1850-3853
ISSN-e: 2362-5554
Periodicidad: Semestral
núm. 15, e0012, 2021
revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 15 Noviembre 2020
Aprobación: 02 Septiembre 2021

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/582/5822678004/index.html>

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2021.15.e0012>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Resumen: El artículo recorta aspectos trabajados en nuestra tesis doctoral, la que busca comprender cómo se desarrolla la formación docente en nuestro país, en particular en la provincia de Buenos Aires y, específicamente, en la disciplina escolar Lengua y literatura. Consideramos a esta disciplina como un producto genuino del sistema y de la cultura escolar, por lo que resulta pertinente analizarla respecto de las reformas educativas que impactaron en el sistema formador. Por ello, relevamos los cambios producidos en la estructuración de la formación docente de nuestro país, porque conocer las modificaciones realizadas al modelo normalista nos permite ubicar los períodos en los que también se fue conformando la disciplina escolar, dotándola de sentidos que aún permanecen, aunque en la actualidad se encuentra reconfigurada en nuevos objetos (didáctica de la lectura, didáctica de la escritura, didáctica de la reflexión sobre el lenguaje, didáctica de la oralidad, de las prácticas del lenguaje, entre otros). No se trata solo de ubicar temporalmente los cambios en la estructuración de la formación docente, sino de cartografiar un panorama de reformas que impactan en la construcción de lo que se entiende por formación docente en el área de nuestro interés.

Palabras clave: disciplina, formación, lengua y literatura, primaria.

Abstract: *The present article extracts some aspects addressed in our doctoral thesis that was aimed at analyzing how teacher education programs are developed in our country, particularly in the province of Buenos Aires and, specifically, in the school subject language arts. We consider this discipline as a genuine product of the school system and culture, so that it must be analyzed in relation to the education reforms that had an impact on the teacher education system. For this reason, we drew up the changes produced in the structure of teacher education processes in our country. Gathering those modifications that were introduced in the normalization model allows us to delimit the periods of the school discipline configuration that provided it with meanings and senses that still remain, even though it is currently reconfigured in new objects (didactics of reading, didactics of writing, didactics of reflection on language, didactics of orality, of language practices, among others). In this way, it is not just a matter of temporally tracing the changes in the structure of teacher education processes, but rather of mapping the reforms that impact on the construction of what is understood by teacher education in our area of concern.*

Keywords: *discipline, teacher education, language arts, elementary education.*

Introducción

Este artículo recorta aspectos trabajados en nuestra tesis doctoral, la cual procura comprender cómo se desarrolla la formación docente en nuestro país, en especial en la provincia de Buenos Aires y, más específicamente, en la disciplina escolar Lengua y literatura. Consideramos a esta disciplina como un producto genuino del sistema y de la cultura escolar (Chervel, 1991; Viñao, 2006; Cuesta Fernández, 1997), por lo que resulta pertinente analizarla en relación con las reformas educativas que impactaron en el sistema formador. Además, comprendemos que estas se gestan tanto por las propias prácticas sociales de los sujetos que conforman el sistema educativo como por las políticas públicas y la injerencia progresiva de los organismos internacionales. Conocer las distintas modificaciones que se han realizado al modelo normalista nos posibilita ubicar los períodos en los que esos cambios afectaron la configuración de la disciplina escolar, dotándola de los sentidos que aún permanecen, más allá de que, como releva Carolina Cuesta (2019), en la actualidad la disciplina escolar Lengua y literatura se encuentra reconfigurada en nuevos objetos (didáctica de la lectura, didáctica de la escritura, didáctica de la reflexión sobre el lenguaje, didáctica de la oralidad, de las prácticas del lenguaje, entre otros). De esta manera, no se trata tan solo de ubicar temporalmente los cambios en la estructuración de la formación docente, sino de cartografiar un panorama de reformas que impactan en la construcción de lo que se entiende por formación docente en el área de nuestro interés.

Reformas educativas y configuraciones históricas del sistema formador

La producción investigativa en nuestro país se ha ocupado de la influencia fortísima del normalismo¹ tanto en su extensión temporal como territorial, así como de sus características genéricas y de la ruptura que efectúa con el dominio eclesial de la educación. En ese sentido, la investigación realizada por Laura Graciela Rodríguez (2019) resulta esclarecedora en cuanto releva las distintas etapas de implementación, la composición genérica de las escuelas normales (femeninas, masculinas, mixtas), la formación docente destinada a zonas rurales, los cambios de planes y las reestructuraciones del sistema durante el período 1870–1970.

La primera reforma significativa ocurre en el año 1941 durante la presidencia de Ramón Castillo con el llamado «Plan Rothe» en el que los primeros tres años del bachillerato y del magisterio se unifican en un ciclo único, en tanto los años siguientes constituyen un ciclo superior orientado. Por esta época comienzan también a tener injerencia los organismos internacionales que tematizan la problemática de la formación media y docente, por ejemplo, el Seminario Regional de Educación en América Latina de 1948, realizado en Caracas, que

propuso la revisión del Plan de Estudios y el Programa de las Escuelas Normales Latinoamericanas; como releva Zuñiga (1964 citado en Rodríguez, 2019:224), también se formulan recomendaciones específicas para los planes y programas en más de diez reuniones apoyadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización de los Estados Americanos (OEA). Durante el gobierno de Onganía (1966–1973) se produjo otra reforma que continúa hasta nuestros días: el magisterio se volvió formación superior terciaria con la creación de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD). Según Menghini, Andreozzi y Villanueva (2014), la razón principal para este cambio de planes, además de obedecer a tendencias internacionales, fue un intento de restringir el acceso. Con la RM 2321/70 se creó el plan de estudios de Profesor de Educación Elemental, y en 1972 se dispuso un plan de estudios de cuatro años divididos en dos ciclos: el primero correspondiente al 4º y 5º año del Bachillerato de Orientación Pedagógica (BOD) y un segundo ciclo de nivel terciario. Finalmente, por RM 3109 de 1972 se cambió el nombre a la titulación por Profesor para la Enseñanza Primaria, con un plan que duró hasta pocos años antes de la implementación de la Ley Federal de Educación (LFE), con leves pero significativos cambios durante la última dictadura militar, en la que «el énfasis estuvo marcado por una visión espiritualista e individualista en la formación de los docentes, en línea con sus concepciones conservadoras y disciplinadoras, con lo cual se introdujeron materias como Ética y deontología profesional» (Menghini, Andreozzi y Villanueva, 2014:7). Los cambios en la formación docente normalista se realizaron producto de la negociación entre distintos sectores pedagógicos que bregaban por mantener una concepción enciclopedista frente a otros que buscaban una vinculación entre la enseñanza escolar y el aprendizaje a partir de la actividad de exploración por parte del niño, como proponía la Escuela Nueva; es decir, el normalismo albergaba disputas entre corrientes pedagógicas y políticas sin una necesaria correspondencia entre unas y otras (Puigróss, 1992; Cuccuzza, 2017). La incidencia de la última dictadura militar en la formación docente es estudiada también por Southwell y Vassiliades (2009), quienes entienden que el signifiante «modernización» de carácter desarrollista, que ingresó en etapas previas al discurso educativo, en esta época se cargó de sentidos que mixturaban el espiritualismo y el tecnicismo con la inclusión de un espacio curricular denominado Educación Cívica y Moral, orientado a los sentidos propios del catolicismo, que buscaba situar al individuo como garantía de armonía social. Por otra parte, la fundamentación psicopedagógica desplazó definitivamente la filosofía humanista; como consecuencia, el ideario pedagógico hegemónico de la dictadura militar en la provincia de Buenos Aires «descreía y criticaba duramente la transmisión de contenidos como eje de la tarea de enseñar» (Southwell y Vassiliades, 2009:127). Esta política educativa enlazó y anticipó formas de entender el trabajo docente con los niños respecto de la importancia de la psicología del aprendizaje y del descentramiento del rol del docente como enseñante. Otro momento significativo se produjo luego del retorno democrático con la implementación del Plan Maestros de Enseñanza Básica (MEB), que promovió el regreso de parte de la formación docente al nivel medio, con la modificación del plan del Bachillerato con Orientación Docente (BOD) y la articulación con los dos años del Profesorado de educación primaria,

constituyendo así una nueva estructura formativa perteneciente formalmente al nivel superior en tanto los docentes eran designados y cobraban un sueldo acorde al desempeño en la educación terciaria (Pineau, 2019; Diker y Terigi, s.f.). La última promoción de MEB egresó en el año 1993 en los albores de la reforma del sistema educativo producida mediante la LFE.

En la década del 90 se inició un proceso de reforma educativa enmarcado en el ingreso de nuestro país al neoliberalismo instalado a escala mundial, y en este contexto las políticas nacionales se encontraban directamente articuladas con los lineamientos de los organismos internacionales. Se propició la consolidación de la hegemonía neoliberal con la instalación de una nueva visión del conocimiento como mercancía, la orientación formativa en términos de competencia y la consideración de la educación como servicio, a la vez que documentos de UNESCO y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) instalaron discursos en torno a «equidad», «calidad», «eficacia» y «eficiencia» (Más Rocha y Vior, 2009). A partir de allí no solo cambió la estructura de todo el sistema educativo, sino también entraron en vigencia los Contenidos Básicos Comunes (CBC) y, como señala Cuesta (2011, 2019), emergió con mucha claridad la figura del experto/especialista: esta característica significativa para el desarrollo y validación de políticas públicas en educación se mantiene hasta nuestros días, con la consolidación de un cuerpo de técnicos ministeriales a los que se suman ahora expertos provenientes de universidades nacionales que abastecen con sus producciones académicas las necesidades de las reformas e incluso inciden directamente en las políticas curriculares, en estrecho vínculo con las instancias de capacitación y el mercado editorial. Este proceso produce la naturalización de la distancia entre expertos y docentes de base, es decir, se consolida «un cuadro profesional de consultores, escritores y consejeros que trabajan para diseminar pero también para legitimar la gestión de los gerentes escolares a través de un discurso de autonomía y colaboración» (Ball, 1994 en Miranda, González y Lamfri, 2003).

La transferencia de los servicios educativos a la órbita de la provincia de Buenos Aires se realizó en 1994, mismo año en que se sancionó la Ley Provincial de Educación. En 1999 se promulgaron nuevos diseños curriculares para la formación de profesores de Educación Inicial y EGB, aunque, como relevan Cardini y Olmeda (2003), ya en 1997 se encontraban definidos y se implementaron en más de diez Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) como prueba piloto.

Los procesos sociales y políticos poscrisis de 2001 plantearon otro escenario para repensar la educación, si bien la nueva Ley de Educación Nacional (LEN) no alcanza a cambiar aspectos centrales instalados como lógicas políticas y de gestión; entre otras, la estimulación «por acción o por omisión» de la oferta educativa privada, la continuidad de la política de «ministerio sin escuela», la centralidad de los especialistas o expertos y las «pseudos consultas democráticas» (Más Rocha y Vior, 2009:43–45). A partir de la creación en el año 2007 del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) se realizaron acciones en busca de dar mayor unidad al sistema formador pero sin modificar el carácter descentralizado y jurisdiccional adquirido durante la LFE. Respecto de la revisión de los planes de estudio para la formación de profesores de educación primaria, el INFD realizó, entre varias acciones, dos documentos que orientaron la organización curricular

en el marco de la LEN en los que se perfila un docente que en las consideraciones de Insaurralde y Agüero (2009: 211) presenta recurrencias con las concepciones de la LFE «en torno a la formación de saberes y competencias y desempeño del profesor; la concepción de los contenidos y la concepción personalista de la formación de los docentes». Quizás la diferencia más notoria resida en el alcance del perfil docente: mientras en la LFE solo se esperaba el «eficaz desempeño» desde una posición tecnicista, en la LEN se los considera «profesionales» con autonomía.

Con la Resolución 4154/07 se aprobó el nuevo Diseño Curricular para la Formación Docente de Educación Inicial y Primaria en la provincia de Buenos Aires, que llevó a las carreras de Profesorado de Inicial y Primaria a cuatro años, contra los tres de la estructura vigente en el ciclo político anterior. Este plan se definió antes de que se publicaran los documentos del INFD que referimos y las características que asumió distan notablemente en lo que refiere a la disciplina escolar que nos ocupa. Este hecho se vincula con la particularidad de la jurisdicción que la posiciona como pionera en reformas, tal como ocurrió durante la LFE y, además, con la distribución de poder entre distintos grupos de especialistas alojados en agencias estatales.

Conformación de la disciplina escolar Lengua y literatura en la formación docente argentina

Abordar la formación docente desde lo documentado en los planes de estudio de cada reforma nos permite comprender el lugar que tiene históricamente la disciplina escolar Lengua y literatura, sopesar su importancia en relación con otras disciplinas y entrever qué saberes se consideran necesarios de ser apropiados por los futuros docentes de primaria. Se trata de un acercamiento acotado en tanto no recuperamos las voces de los docentes formados en estos planes de estudio, pero entendemos que la cultura escolar se construye también a partir de la historia de las orientaciones oficiales. De esta manera, presentamos un panorama que nos posibilita visualizar el interés que tiene la disciplina escolar Lengua y literatura y qué características asume específicamente en la formación del magisterio antes de las reconfiguraciones disciplinares señaladas por Cuesta (2019).

En primer lugar, nos referiremos al Plan de estudios del Curso de Ciclo Básico (Bachillerato Elemental) y del Ciclo Superior del Magisterio, publicado en el año 1948, correspondiente al Plan Rothe. En este período se produjo una embestida contra el laicismo de la enseñanza normalista con el ingreso de dos materias antes impensadas en la formación de magisterio, como Religión Católica y Moral en 1º, 2º y 3º año del Ciclo Básico y también en 4º año. Tenemos que considerar que el plan de 1º año era el mismo para todas las orientaciones del nivel secundario; el 4º año del Ciclo Superior era orientado, pero la disciplina escolar no aparecía vinculada a las necesidades de la formación para la educación primaria porque continuaba con los contenidos propios de la educación secundaria general: Castellano en 4º Ciclo Superior se asemejaba al 4º de Literatura Española vigente hasta la LFE: comenzaba con Mío Cid y terminaba con Pérez Galdós, con la orientación historiográfica estudiada por Bombini (2004). Las disciplinas escolares se distribuyeron en el primer ciclo,

siendo Matemática y Castellano (Lengua y literatura)² las que poseían mayor carga horaria: cuatro horas a lo largo de los tres años. La enseñanza de la gramática parecía reforzada con la incorporación del Latín en los tres primeros años, cuestión destacada en el decreto de aprobación, que señalaba que «ofrece un sólido cimiento para el dominio de la lengua castellana». Por otra parte, Castellano (Lengua y literatura) es la única disciplina escolar que se encontraba presente en todo el ciclo superior. El programa se dictaba en cuatro clases semanales; además del listado de temas a tratar, presentaba Instrucciones en las que se otorgaban orientaciones didácticas. Comentamos brevemente estos aspectos: 1) La gramática: en ella se incluían desde la estructura de la oración simple, los tipos de oración según la actitud del hablante,³ la conjugación verbal, la formación de palabras, sinonimia, homonimia y paronimia, cuestiones generales de normativa ortográfica (diptongación, acentuación, puntuación, entre otros); 2) Lectura y explicación de textos en prosa y en verso: al respecto se decía que «fundamenta los demás» demostrando una vez más la importancia histórica y continua que tiene la literatura como objeto privilegiado de enseñanza; 3) Expresión oral: se instruía acerca de que, de manera general, toda lectura «debe ser motivo de exposición oral» y que en esas ocasiones se deben corregir vicios de pronunciación; 4) Composición: es quizás en este punto en el que más claramente podemos observar —además de la gramática— las continuidades en la disciplina escolar por la importancia inexcusable que se le otorgaba a este tipo de trabajo escolar, tal como lo estudia Alvarado (2001). Podemos señalar, entonces, que formaban parte de las prácticas de enseñanza que llevaban adelante los formadores las tareas de composición con lectura y comentarios en clase, el empleo de borradores de texto que, aunque no se los nombrara de esa forma, se deduce su presencia a partir de la indicación de «pasar en limpio» y, además, la escritura colaborativa. El programa sintético continuaba con otros aspectos de la disciplina escolar Lengua y literatura: 5) Recitación de poesía y de breves fragmentos en prosa, actividad que parecía destinada a corregir «vicios» de la pronunciación en pos de difundir la lengua legítima (Sardi, 2006). En los primeros años, entonces, de la enseñanza secundaria del tronco común se priorizaba el trabajo con la lectura, la escritura y la corrección idiomática. El punto 6 del programa condensaba los temas referidos a la normativa de la lengua: se trata de «Ortografía. Ejercicios de copia y dictado», aunque de todas maneras se otorgaba libertad al docente para definir cuáles métodos consideraba oportunos. En el plan de estudios correspondiente a 4º año normal se preveían materias pedagógicas (Pedagogía, Psicología, Historia de la educación, Observación y práctica), continuaba el latín y, como indicamos anteriormente, la disciplina escolar era Castellano (Literatura) con las características que asumió este espacio curricular hasta la reforma propiciada por la LFE: literatura española e historiografía literaria. Las instrucciones del programa sintético señalaban que «la mayor parte se destinará a lectura y comentario de las obras».

Mediante la Resolución del 27 de marzo de 1951 (S/N) se llevó el Ciclo Superior nuevamente a dos años. El Plan establecía que Castellano (Lengua y literatura) contaba con dos horas en 4º año dedicadas a la Literatura Española desde *Mío Cid* hasta Galdós y tres horas en 5º año, Latinoamericana y Argentina: desde la conquista hasta el realismo y naturalismo con Payró. Se preveían trabajos de escritura de dos tipos: informes de lectura y narraciones que podían seguir

el argumento de alguna obra leída o bien «de un hecho observado u oído. De un hecho imaginado» (Res. S/N, p. 39); además se indicaba para estas que «la descripción, el retrato y el diálogo deben ejercitarse dentro de la narración». Si observamos, entonces, en este plan la disciplina escolar no daba cuenta de la especificidad de saberes requeridos para un maestro de educación primaria porque esta especificidad se encontraba dentro de la Didáctica Especial de 5° año, para la que se indicaban «Tres clases semanales. Promedio: seis clases por bolilla». Este programa constaba de 13 unidades o bolillas que nos permiten comprender cuáles son los contenidos vinculados a la enseñanza en el nivel de destino que se consideraban indispensables en estos años: tres bolillas destinadas a la Lengua y la literatura y las restantes distribuidas entre las demás disciplinas a razón de una bolilla por disciplina: nuevamente, podemos ver la importancia que se otorgaba a los saberes de la disciplina Lengua y literatura para la formación del magisterio. La alfabetización estaba ubicada en la segunda bolilla: «antiguos y nuevos métodos»; a su vez, la gramática y ortografía seguían teniendo un lugar considerable, así como la lectura orientada a la pronunciación «correcta», aunque se incluía con claridad la lectura silenciosa, no expresiva. También poseía un lugar destacado la enseñanza de la composición. Es decir, en un total de 18 clases, los futuros docentes de nivel primario debían dominar los métodos de enseñanza de la alfabetización, la gramática, la normativa, la lectura y la escritura.

En el año 1953 se publicaron los planes y programas de estudio para el Ciclo Básico, el Segundo Ciclo de bachillerato y el Ciclo Superior del magisterio. En este documento se incluían el decreto 5826/1951 para el Ciclo Orientado Normal y el decreto 11539/52 para el Ciclo Básico Común. Al igual que en todos los planes, Lengua y literatura era la disciplina escolar que mayor presencia tenía en el diseño: con cinco horas semanales en el 1° y 2° año y cuatro horas en el 3°. En el Ciclo Superior de Magisterio tenía dos y tres horas cátedra. Los contenidos referidos para el primer ciclo abarcaban los ya señalados: gramática, ortografía, lectura de textos, vocabulario, composición, etcétera.

En el plan de 1970, las asignaturas se encontraban agrupadas en tres núcleos: Fundamentos del proceso educativo, Desarrollo del Currículum (Lengua y Literatura; Ciencia matemática; Ciencias físico-químicas, Ciencias biológicas, Ciencias Sociales, Formación manual y estética; Educación física) y Organización y administración escolar. En el documento se señalaba que los profesores debían participar obligatoriamente en seminarios de actualización organizados por el Ministerio de Cultura y Educación, por universidades u otras entidades. Esta reforma, entonces, no solo impactó sobre la estructura de la formación docente, sino que buscó reorientar los sentidos de la enseñanza desde un punto de vista tecnocrático, que obligaba a los docentes a capacitaciones compulsivas para poder permanecer u obtener el cargo, a manera de antesala de las formas también tecnocráticas que asumió la LFE. En la Resolución 218/72 se establecieron los contenidos mínimos con una enunciación que se asemejaba a las formas que asumen los contenidos procedimentales de la LFE. De este modo, se dejó definitivamente atrás la enseñanza característica de las escuelas normales y se ingresó ya a una retórica propia de los organismos internacionales con el borramiento de especificidades y enunciaciones de carácter general/universal que se evidenció en la abundancia de sustantivos abstractos. Observamos, por una parte, las innovaciones a nivel de objetivos: el primero de ellos refiere al *logro de*

una comunicación eficaz, es decir, se ingresó por primera vez como par semántico *lengua/comunicación*, de vasto empleo en los documentos de los organismos internacionales y, finalmente, *eficaz* daba cuenta del marco del eficientismo en el que se enmarcó el plan. Le siguen una serie de objetivos enunciados desde la neutralidad tecnocrática presentados en una secuencia deductiva: *adquisición, comprensión, conocimiento, manejo* de las técnicas didácticas que se constituyó en el fin de la formación docente. Por otra parte, los contenidos también aparecen presentados con la misma formulación abstracta que propicia un imaginario neutral y universal del saber: ya no se estudiaba, por ejemplo, la gramática de una lengua con sus particularidades, sino que lo que se adquiría en la formación docente era la *sistematización* del conocimiento de la lengua. En tanto, los cambios culturales que se produjeron en esta época respecto de los modos de pensar la niñez pueden advertirse también en los contenidos de la disciplina escolar: ingresó por primera vez, como un tema de estudio para el magisterio, la literatura infantil. Finalmente, aparecieron con claridad contenidos referidos a la alfabetización inicial dentro de la disciplina escolar, no ya como una bolilla de la didáctica especial: Información sobre los procesos de aprendizaje de lecto–escritura; Características y técnicas de los métodos para la enseñanza de la lectura y escritura; Crítica de los métodos para la enseñanza de la lectura y escritura. Si seguimos el recorrido que se proponía en este plan podemos notar que primero se otorgaba al futuro docente de primaria la perspectiva psicológica vinculada a la alfabetización, lo que comenzó a nombrarse como *proceso*, dando cuenta de la incidencia de perspectivas cognitivas y psicogenéticas que para esta época empezaban a tener gran difusión. Solo después de conocer estos *procesos de aprendizaje* se estudiarían «las características y técnicas», es decir, se otorgaba a los métodos que hasta entonces se apoyaban en la experiencia práctica de la comunidad docente un basamento teórico; una vez conocidos los fundamentos científicos y las técnicas, el estudiante de magisterio estaría en condiciones de realizar una «crítica de los métodos para la enseñanza de la lectura y escritura». Así, tenemos por primera vez registrado que la disciplina escolar Lengua y literatura en el nivel terciario de educación incluía tanto la alfabetización como la literatura infantil como saberes propios.

En el año 1977 —plena dictadura militar— se editaron documentos curriculares que comprendían la Resolución 00573/77, que otorgaba el título de Magisterio Normal Superior para enseñanza primaria. Se enunciaba una serie de principios y uno de ellos señalaba que la formación docente debía ser continua y sistemática para contar con «un educador permanentemente actualizado». El punto 11 de los principios denominaba al maestro como *profesional*, e ingresaba así el discurso liberal que obligaba a profesionalizarse y a mantenerse constantemente actualizado como forma de entender el trabajo docente, sin atender en primer lugar ni al salario ni a otras condiciones de trabajo. Dentro de la Serie Currículo 3 se publicaron las características que asumieron las áreas del plan de estudio. El Área A refería a las materias vinculadas a Pedagogía; el Área B, a los contenidos correspondientes al currículum de la escuela primaria, porque «nadie puede enseñar lo que no sabe» (p. 8). Lengua y literatura y Matemática eran las áreas que poseían mayor carga horaria: 90 horas en total en el 1º año. No se detallaban en este documento los contenidos mínimos, sino que se indicaba: «Comprenderá el conocimiento y la habilidad para la aplicación de

los métodos, técnicas y recursos didácticos para la Lengua y la Literatura, de la Matemática» (p. 9). El Área C correspondía a seminarios electivos; y en el Área D se incluía Didáctica General, Especial, Práctica educacional y, por primera vez, ingresaba Tecnología educativa.

En el año 1988, por Resolución ministerial 530, se publicó el Currículum Académico para Maestros de Educación Básica, lo cual representó una oportunidad de transformación profunda del plan de formación mantenida durante el militarismo de los '70, de carácter liberal y tecnocrático, más los resabios ritualistas y modélicos del normalismo argentino. Preveía la articulación de dos ciclos, uno a cumplir en los dos últimos años del nivel medio de enseñanza y el segundo ciclo en el nivel superior terciario, destinado a los estudios del magisterio propiamente dicho. Presentaba un currículum regionalizable que articulaba áreas en torno a las ciencias de la educación y con base en unidades didácticas organizadas en forma de módulos. El currículum de este plan se organizaba tomando a la práctica como eje y articulando tres áreas, a saber: *general*, «centrada en la comprensión de la realidad educativa», *especializada*, referida a la preparación para un específico nivel de enseñanza, y de *orientación institucional* para «resguardar un espacio para las iniciativas de los institutos y formar en perfiles profesionales específicos» (Diker y Terigi, 1995:82). Resulta importante observar que se enunciaba por primera vez que la formación debía estar acompañada de una «política salarial» que requería ir de la mano del «desempeño y evaluación de los resultados». Es decir, esta innovación de la formación docente, si bien original y gestada en nuestro país sobre la base de discusiones locales, no dejó de estar influenciada por las políticas de los organismos internacionales, que ya por esta época planteaban la evaluación como instancia necesaria de validación de cualquier política educativa, mientras que el documento introducía la idea de «calidad». En el primer párrafo del «Encuadre» puede observarse cómo al mismo tiempo —en un movimiento difícil de lograr— que se deseaba incluir «a todos y cada uno» con sus particulares «creencias y modos de pensar», se inscribía la educación en «valores universales» ya no referidos a la moral y a la religión sino «a la ciencia, el arte y la tecnología». Esto inauguró una de las tensiones que resultaría recurrente en el trabajo docente: valorar la diversidad lingüística-cultural y, paralelamente, estandarizar (Bixio, 2005). El plan articulaba tres instancias que alcanzaban de conjunto cuatro años de duración, contra los dos años del plan anterior: la instancia A correspondía al ingreso, para el que se indicaba como necesario tener aprobado el Ciclo Básico Común de secundaria, asistir a cursos de información y de orientación vocacional, y «someterse al diagnóstico tentativo de los pares y el coordinador del grupo sobre la percepción del otro (otros) para ser maestro de educación básica» como manera de garantizar una selección de perfiles que no engrosaran la lista de «quienes solo quieran una salida rápida laboral sin tener condiciones docentes». La instancia B constaba de cuatro años; los dos primeros permitían obtener el título de Bachiller Pedagógico. Con la Instancia C se podía completar el profesorado. Esta originalidad en el planteo difería enormemente de los planes anteriores. Por su parte, las disciplinas escolares se encontraban agrupadas en áreas durante tres años de la formación y, respecto de la disciplina escolar Lengua y literatura, estaba inscripta en las Ciencias del Lenguaje, denominación también inaugural que daba cuenta de

la opción por referenciar la enseñanza en las disciplinas universitarias y no ya en el conocimiento histórico escolar, señalando de esta manera la progresiva especialización del campo didáctico y la injerencia también progresiva de los expertos. La disciplina escolar Lengua y literatura poseía tres módulos, uno por año. En ellos podemos ver la presencia de contenidos nodales de la disciplina junto con otros innovadores: las teorías discursivas e ingresos temáticos, tales como comunicación paralingüística, se alojaban en primer año; la gramática de la lengua, en el segundo año, con varias innovaciones disciplinares, como la ampliación de las referencias teóricas al señalar «modelos lingüísticos», la inclusión de las perspectivas psicolingüísticas referidas a la adquisición del lenguaje y el reconocimiento de la existencia de diversas formas de entender la didáctica de la lengua; en tercer año, los futuros maestros de enseñanza básica se abocarían a conocer en profundidad los métodos de alfabetización y las teorías psicológicas de la evolución. Una innovación muy clara era la posibilidad de establecer una «alfabetización comparada» aunque no se señalaran parámetros.

Con la transformación educativa propiciada por la LFE se inició la reconfiguración de la disciplina escolar Lengua y literatura en *Lectura y escritura* (Cuesta, 2019). Sin embargo, en este momento histórico todavía los espacios curriculares vinculados a la disciplina escolar seguían denominándose Lengua y literatura, como puede observarse en la Resolución 13271/99, que aprobó en provincia de Buenos Aires el Diseño Curricular Formación Docente de Grado. Profesorado de Primer y Segundo Ciclo de la EGB. Se hacía presente el *enfoque comunicativo*, esto es, el ingreso de teorías lingüísticas diversas con las que se buscaba alejarse del paradigma descriptivo propio de la gramática escolar, para proponer como contenido «la lengua en uso» a partir de conceptos tomados de la lingüística textual, la pragmática, la sociolingüística, la etnografía del habla, la teoría de la enunciación, entre otras. Resulta notorio el ingreso oficial al diseño curricular del enfoque psicogenético, esto es, ya no se enseñaba a los futuros maestros los métodos de alfabetización sino una orientación particular dentro de la alfabetización. Esto era una novedad del diseño curricular para la formación de los docentes de EGB en tanto en los CBC para el Primer Ciclo en el área de Lengua no encontramos indicios de este enfoque.

A manera de cierre

Con este rápido recorrido tenemos un panorama bastante amplio para poder señalar las características asumidas por la disciplina escolar Lengua y literatura en la formación docente para la educación primaria antes de las reconfiguraciones disciplinares actuales. En ese sentido, podemos afirmar que un núcleo central estaba constituido por la enseñanza de la gramática y la lectura literaria, aunque los sentidos que se encontraban en el normalismo hayan dado paso a una concepción de la enseñanza de estos mismos objetos desde una perspectiva de «actualización científica». A partir de la reforma de los '90 consideramos también como constitutivos de la disciplina escolar los saberes vinculados al textualismo. A estos núcleos que conformaban un *código disciplinar*, en términos de Cuesta Fernández (1997), se le sumaron la alfabetización y la literatura infantil como rasgos particulares de la disciplina para este nivel de formación. También, la disciplina escolar incorporó a sus núcleos la reflexión didáctica, iniciando quizás

de esta manera una especialidad antes desconocida: el especialista, didacta de la lengua y la literatura.

Referencias

- Alvarado, M. (2001). Enfoques en la enseñanza de la escritura. En Alvarado, M. Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura. FLACSO, Manantial.
- Bixio, B. (2007). Condiciones de posibilidad de una práctica. En Bombini, G. (Comp.). *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Homenaje a Maite Alvarado*. El Hacedor.
- Bombini, G. (2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860–1960)*. UBA, Miño y Dávila.
- Cardini, A.; Olmeda, J. C. (2003). Proyecto «Las Provincias Educativas». *Estudio comparado sobre el Estado, el poder y la educación en las 24 jurisdicciones Argentinas*. CIPPEC.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de educación*, (295), 59–111.
- Cuczuzza, H. R. (2017). Desembarco de la escuela nueva en Buenos Aires: heterogéneas naves en puertos heterogéneos. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 2(5), 310–329.
- Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Pomares–Corredor.
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente: Problemas metodológicos de la enseñanza*. Miño y Dávila.
- Cuesta, C. (2011). Lengua y literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de La Plata.
- Diker, G.; Terigi, F. (s.f). *Panorama de la formación docente en Argentina*. Ministerio de Cultura y Educación Argentina. OEI.
- Diker, G.; Terigi, F. (1995). El PTFD: Un balance todavía provisorio pero ya necesario. *Revista ICCE*, IV(7), 78–91.
- Insaurralde, M.; Agüero, C. (2009). La formación de profesoras/es para la Educación Primaria: las decisiones centrales de los gobiernos nacionales de la década de los 90 y los post 90. ¿Cambios o enmascaramientos? En Vior, S.; Misuraca, M. R. y Más Rocha, S. (Comps.). *Formación de docentes. ¿Qué cambió después de los 90?* Jorge Baudino Ediciones.
- Leoz, G. (2006). Cien años de normalismo en el imaginario social argentino. *Revista Hermes*, 1(2), pp. 1-10.
- Mas Rocha, S.M. y Vior, S.E. (2009). Nueva legislación educacional: ¿nueva política? En: Vior, S.; Misuraca, M.R. y Mas Rocha, S.M. (comps). *Formación de docentes. ¿Qué cambió después de los 90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* Buenos Aires, Baudino Ediciones, pp. 17-46.
- Menghini, R.; Andreozzi, G.; Villanueva, M. (2014). La formación de profesores para nivel primario e inicial en la Escuela Normal Superior: ¿cambio o permanencia del mandato fundacional? *Actas de I Encuentro Internacional de Educación*. Tandil.
- Ministerio de Educación de la Nación. Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior. Plan de Estudios y programas del Ciclo Superior del

- Curso de Magisterio. 1951. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003922.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación. Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior. Planes y Programas de Estudio. Ciclo Básico. Segundo ciclo del bachillerato. Ciclo Superior del Magisterio. Escuelas Normales Regionales. Escuelas nacionales de comercio. Año 1953. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000725.pdf#page=15>
- Ministerio de Educación de la Nación. Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior. Resolución 2321/70. Plan Profesor de Nivel Elemental. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/7946.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación. Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior. Resolución 218/72. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RM_218-72.pdf
- Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires. Centro provincial de información educativa. Magisterio Superior. Serie Currículo 2. Edición Provisoria. 1977. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004171.pdf>
- Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires. Centro provincial de información educativa. Magisterio Superior. Serie Currículo 3. Edición Provisoria. 1977. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004199.pdf>
- Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires. Dirección de Enseñanza Superior. Magisterio Superior. Serie Currículo 3. Edición Provisoria. Objetivos, contenidos mínimos, evaluación, normas de aplicación. 1977.
- Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires. Centro de Documentación e Información Educativa. Resolución Ministerial 530/88. Currículum Académico Maestros de Educación Básica. Dirección Nacional de Educación Superior. Buenos Aires. 1988.
- Miranda, E.; González, S.; Lamfri, N. (2003). *Políticas de reforma del sistema educativo en los noventa: nuevas configuraciones emergentes a partir de la Ley Federal de Educación y su implementación en Córdoba*. Brujas.
- Misuraca, M.; Rocha, S.; Vior, S. (Eds.) (2009). *Formación de docentes: ¿qué cambió después de los 90 en las políticas, los currículos y las instituciones*. Jorge Baudino Ediciones.
- Pineau, P. (2019). Formar docentes: tradiciones y debates en la historia. *Voces en el Fenix*, 9(75).
- Puiggrós, A. (1992). *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (2003). *El lugar del saber: conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Galerna.
- Rodríguez, L. G. (2019). Cien años de normalismo en Argentina (1870–1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 30(59 nov–abr).
- Secretaría de Educación de la Nación. Subsecretaría de Educación. Plan de estudios del Curso de Ciclo Básico (Bachillerato Elemental) y del Ciclo Superior del Magisterio. Programas de 1° año y 4° año de Magisterio. 1948. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003923.pdf>

- Southwell, M.; Vassiliades, A. (2009). Regulación estatal y formación docente durante la última dictadura militar en la provincia de Buenos Aires. *Pensamiento plural*, (4), 117–135.
- Sardi, V. (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura: continuidades y rupturas*. Libros del Zorzal.
- Viñao, A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. *Historia de la Educación*, 25, 243–26.

Notas

- 1 En el origen de la formación docente en nuestro país, las escuelas normales monopolizaron la formación de maestros para la enseñanza primaria, en tanto la formación de profesores para el nivel secundario tuvo una concentración en pocas ciudades a cargo de universidades o de institutos de profesorado, según el decreto del año 1886: «Hay dos clases de Escuelas Normales: las elementales y las superiores. Las primeras están destinadas a la formación de maestros y maestras de educación primaria elemental y las segundas tienen el objetivo de formar profesores y profesoras competentes para la superintendencia, inspección y dirección» (Leoz, 2006). En este artículo solo nos referimos a las elementales.
- 2 De esta manera se encuentra nombrado el espacio curricular en el plan de estudios; ya en el programa sintético figura solamente Castellano.
- 3 En el programa se encuentran nombradas cada una de las oraciones y no se les adjudica un nombre genérico. Empleamos el que ha sido usual desde principios de los años 80 para simplificar la lectura.

Notas de autor

- * **María Inés Oviedo** es profesora en Letras con Especialización en Literatura Infanto-Juvenil por el Profesorado Verbo Divino, Licenciada en Enseñanza de la Lengua y la Literatura por Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Especialista en Medios Interactivos de Comunicación (UNED) y doctoranda en Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP). Es docente investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional (Argentina) donde efectúa desarrollos sobre alfabetización y enseñanza de la lengua respecto de la formación docente en educación primaria.