



Matías Perla*

Lengua, lenguaje y enseñanza: transformaciones operadas en el proyecto educativo globalizador

RESUMEN

En este trabajo presentamos un análisis de los vectores fundamentales de las transformaciones curriculares operadas sobre el área de Lengua en el marco de aquello que caracterizamos como proyecto educativo globalizador neoliberal. Su principal eje articulador es la promoción de la formación en competencias y de sujetos universales competentes en lenguaje. De acuerdo con lo expuesto, nos proponemos, en primer lugar, evidenciar las relaciones entre globalización, educación y políticas curriculares. Luego, describir las características centrales de las transformaciones promovidas para el área de Lengua funcionales a un proyecto globalizador neoliberal. Por último, presentar el rol asumido por los organismos internacionales respecto de las directrices globales para el área de Lengua, conformadoras del contexto de influencia que da lugar a la producción de políticas en nuestra región.

PALABRAS CLAVE

Globalización ▪ neoliberalismo ▪ políticas curriculares ▪ enseñanza de la lengua ▪ organismos internacionales

TITLE

Speech, language and teaching: transformations operated in the globalizing educational project

* Doctor en Ciencias de la Educación (UNLP), licenciado en Didáctica de la Lengua y la Literatura (UNSAM), licenciado en Letras (USAL), Profesor para la Enseñanza Primaria (ENS 2 "Mariano Acosta"). Docente e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE). Correo electrónico: matias.perla@unipe.edu.ar



ABSTRACT

In this paper we present an analysis of the key vectors of curricular transformations in the Language subject area within the framework of what we characterize as a neoliberal globalizing educational project. Its main organizing axis is that they respond to initiatives that promote training in competencies and the formation of universal subjects who are competent in language. In accordance with the abovementioned, in this paper we propose, in the first place, to highlight the relationship between globalization, education and curricular policies. Secondly, we aim to describe the central characteristics of the transformations promoted for the subject area of Language that are functional to a neoliberal globalizing project. Finally, we intend to present the role assumed by international organizations in relation to global guidelines for the Language subject area, which shape the influential context that gives rise to policy production in our region.

KEYWORDS

Globalization ▪ neoliberalism ▪ curricular policies ▪ language teaching ▪ international organizations

Nuestro trabajo se enmarca en los desarrollos específicos de la didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica que se centran en el análisis de políticas curriculares y sus codificaciones textuales (Cuesta 2011, 2019; Dubin, 2019; Oviedo, 2021; Perla (2020, 2021a, 2021b)). Se trata de producciones que proporcionan marcos teóricos y metodológicos para el estudio de definiciones de políticas educativo-curriculares en torno de la enseñanza de la lengua y la literatura. Aunque se localizan en diversas jurisdicciones, asumen un abordaje regional y global. Al abordar políticas educativas en cuanto objeto de estudio (Mainardes, 2015) destacamos las contribuciones de Ball, Bowe y Gold (1992) cuyo concepto de *ciclo de políticas* forma parte del basamento teórico de este trabajo, de implicancias metodológicas. Para estos autores, las políticas educativas no constituyen entidades estáticas codificadas en textos, sino que poseen un dinamismo que les permite moverse como flujos, componiendo trayectorias. Asimismo, las políticas educativas pueden ser reconocidas a partir de la delimitación de diversos contextos que presentan una lógica de *interjuego* (Ball en Avelar, 2016). Entre estos se destacan el *contexto de influencia*, que permite explicar el surgimiento de las políticas a partir de las influencias que ejercen determinados grupos cuyos intereses orientan concepciones en torno a la educación y las legitiman. También, el *contexto de producción* que atañe a la codificación de las políticas en cuanto textos y el *contexto de la práctica*, en el que tienen lugar la retraducción, apropiación e impresión de distintos significados de las políticas por parte de los actores involucrados. Con esta conceptualización, se establece una toma de distancia respecto de una concepción determinista y mecanicista de las políticas como iniciativa de diseño estatal que se implementarían linealmente en las escuelas. En este sentido,



resulta fundamental la atención al tenor supranacional de las políticas educativas (Ball y Junemann, 2012), que permite explicar la conformación de las políticas educativo-curriculares nacionales y jurisdiccionales en sus vínculos con las regionales y globales en general. Incorporamos además otras contribuciones conceptuales, ligadas a estudios sobre el currículum y las disciplinas escolares (Díaz Barriga, 2011; Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001; Julia 1995; Sawaya, 2016) y, fundamentalmente sobre la disciplina escolar Lengua (Cuesta, 2019; Oviedo, 2021; Vaca Uribe et al., 2015; Perla, 2021b). A partir de estas contribuciones es que observamos la presencia de un proyecto educativo global de formación en competencias que presenta articulaciones y particularidades específicas en lo referido a la enseñanza de la lengua y la literatura. En ese sentido, los trabajos de Carolina Cuesta (2011, 2019) evidencian en Argentina procesos de reconfiguración disciplinaria en el área de Lengua en las últimas décadas. Su reconversión en “lectura y escritura” obedece a lineamientos de organismos internacionales que promueven desarrollo de competencias de lenguaje, entendido como un “saber hacer” de un sujeto “lector y escritor” concebido en forma abstracta.

En términos metodológicos, documentamos orientaciones de significados que componen los lineamientos dominantes para la política curricular ligada a los objetivos, objetos de enseñanza y metodologías del área de Lengua. De acuerdo con ello, junto con el herramental teórico-metodológico del ciclo de políticas antes referido, recuperamos una opción metodológica convergente: la “etnografía en el archivo” (Rockwell, 2009; Gil, 2010; Bosa y Santoyo, 2010). Esto permite considerar las codificaciones textuales de las directrices de naturaleza curricular como objeto desde un enfoque etnográfico, por cuanto comprendemos los archivos locales como complejos sistemas de enunciados, que a su vez indexan prácticas y relaciones de poder más amplias. Es decir, el abordaje del archivo documental desde un punto de vista etnográfico implica concebirlo como *objeto* y también como *proceso histórico*, en lugar de fuente de extracción de datos (Muzzopappa y Villalta, 2022). Dicho abordaje comporta decisiones metodológicas que asumimos en este trabajo y que pasamos a explicitar. Dado que en este trabajo se aborda principalmente el contexto de influencia de la producción de políticas que buscan reconfigurar la disciplina escolar Lengua, se analizaron documentos¹ de organismos internacionales. Estos documentos resultan de operaciones de poder específicas, por lo que a través de ellos puede observarse cómo emergen ciertos enunciados, significados, temáticas y conceptos. Por eso, desde nuestro repertorio de documentos construimos ejes de análisis, siguiendo reiteraciones, similitudes

1. Los documentos aquí citados forman parte de una muestra más amplia, esto es, un total de cuarenta documentos de política curricular analizados en nuestra investigación de doctorado *Ciclo de políticas del área de Lengua: definiciones curriculares para la formación y el trabajo docente en la educación primaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1979-2019)*. En el presente trabajo nos focalizamos en evidenciar las relaciones entre el proceso de globalización, su incidencia en la constitución de un proyecto globalizador educativo y de qué manera promueve e integra, en términos curriculares, un ciclo de políticas para el área de Lengua.

y recurrencias como huellas de lógicas particulares que articulan la diversidad del corpus documental. Dichos ejes visibilizan los significados y conceptos sobre la escuela, la disciplina escolar, la enseñanza, el aprendizaje y las orientaciones de la formación. También acerca de las perspectivas didácticas y/o enfoques curriculares promovidos en los documentos. Estos ejes, asimismo, dan cuenta de persistencias que permiten comprender e indagar la racionalidad cifrada² en los documentos, y que se ponen en relación y contrastan con los vectores centrales del proceso de globalización.

GLOBALIZACIÓN COMO PROYECTO ECONÓMICO, CULTURAL Y EDUCATIVO: PRECISIONES CONCEPTUALES

El concepto *globalización* no resulta fácilmente definible. Debido a la cantidad de facetas y dimensiones que presenta, constituye un término complejo, por lo que es frecuente que sea objeto de polémicas y debates, por cuanto adquiere múltiples significaciones (Scholte, 2007). Nuestro punto de partida es que la globalización es un proceso bajo el cual determinados fenómenos de carácter político, económico o cultural afectan a todo el globo³ (De Sousa Santos en Dale y Robertson, 2004) y se insertan en una trama de relaciones a escala mundial que se amplían, concentran y acrecientan (Osterhammel y Petersson, 2019).

Ahora bien, en la medida en que la globalización se articula en políticas económicas de matriz neoliberal que estructuran el desarrollo de una arquitectura económica mundial, esta viene presentando efectos de carácter desigual en los distintos pueblos del planeta. La pérdida de autonomía de la soberanía estatal frente a la relevancia decisional de las instituciones globales, la fragmentación

2. Autores como Bosa (2010) desarrollan reflexiones teóricas precisas acerca de las relaciones entre antropología e historia, a partir de las cuales plantean una serie de consideraciones metodológicas sobre el trabajo etnográfico en el archivo. También lo hacen Muzzopappa y Villanta (2011, 2022) quienes consideran el archivo documental como *campo* y como *nativo*:

En suma, el giro archivístico -que tuvo lugar en distintas disciplinas- permitió construir un enfoque procesual para la indagación de archivos y documentos, y pasar así del documento “como fuente” al archivo “como proceso”. En la antropología, los efectos de tal giro permitieron desarmar y complejizar el modelo canónico del trabajo de campo y ampliar sus estrechos límites -dados por la oralidad y las interacciones cara a cara-, lo que valoriza y torna legítimas diversas instancias de trabajo etnográfico con distintos tipos de documentos. Por ello, como hemos planteado en este trabajo, una exploración etnográfica que tome al archivo “como nativo” a fin de interrogarlo, comprenderlo, descifrar su racionalidad y tornar inteligible aquello que de otra manera es opaco, puede tornarse el eje de una fructífera indagación antropológica. Una indagación que nos permita comprender que, al fin y al cabo, hacer etnografía con y/o desde los documentos no es otra cosa que hacer etnografía. (Muzzupappa y Villanta, 2022, p. 224).

3. Independientemente de que la globalización constituye un proceso histórico dinámico y de largo plazo, puede demarcarse en períodos (Osterhammel y Petersson, 2019). En nuestro trabajo nos ocuparemos especialmente del período, etapa o fase que se extiende desde el último cuarto de siglo XX hasta la actualidad.



de los procesos productivos y su deslocalización, junto con la liberalización del comercio internacional y el flujo irrestricto de capitales financieros de función especulativa han generado una polarización cifrada en regiones y países *ganadores y perdedores* (Merchand Rojas, 2007). Este proceso ha arrojado, en términos económicos y sociales, a todas luces, consecuencias negativas palpables para la historicidad reciente de Argentina (Laría et al., 2021).

En el proyecto globalizador que toma fuerza inusitada a partir de la década de 1970, la educación y las políticas educativas no se mantienen inmovibles frente a las múltiples transformaciones operadas por dicho proyecto (Tarabini y Bonal, 2011). En efecto, distintos desarrollos inscriptos en los estudios de políticas educativas de procedencia teórica diversa focalizan en las alteraciones, cambios e impactos que la globalización produce respecto de la conformación, puesta en acto y trayectoria que dichas políticas asumen (Tello y Mainardes, 2015). Al atender al contexto latinoamericano, se observa que en las últimas décadas del siglo XX se produce una subordinación de la política a la economía, que se traduce en el desarrollo de “estrategias y acciones educativas” de las cuales los organismos internacionales participan (Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001). En virtud de que la globalización pretende subsumir sus dimensiones culturales, sociales, políticas y educacionales en una única dimensión –la económica (Andonegui, 2000)–, se comprende en gran medida por qué disputa la educación, con gran énfasis. Como debe satisfacer sus necesidades de reproducción y dominio, dispone de multiformes tecnologías de intervención en las personas, de allí que tome la educación como uno de sus objetos de preferencia. El globalismo neoliberal disputa la educación no solo porque requiere de consensos y de *implicación* (Álvarez Newman, 2018), sino porque procura una particular configuración de persona, funcional a su diseño económico global (Borón, 1999; Díez-Gutiérrez, 2015; Giavedoni, 2022).

Dichas intervención y configuración se dirimen en múltiples espacios sociales en los que se desarrolla la vida humana, dentro de los cuales sobresalen las instituciones educativas. Por lo tanto, el proyecto global neoliberal procura signar la formación humana no solo en patrones universales y homogéneos de significación y valores, sino además de comportamientos y relaciones que les resulten abierta o encubiertamente funcionales. En otros términos, la globalización requiere de la formación e implicación de las personas en sus flujos orientadores de significados –siempre ideológicos–, en sus vectores de funcionamiento y en sus dispositivos de disciplinamiento que ofician como reguladores de sentidos y de acciones, a los fines del reaseguro de su eficacia y de la estabilidad de su posición dominante. En suma, pretende producir y constituir un tipo de razón –global y neoliberal– para regular y ordenar lo social, constituyéndose como *normatividad práctica* (Laval y Lardot, 2013). La racionalidad globalizadora de raigambre neoliberal disputa la educación a partir de un conjunto de líneas directrices bien definidas. Acompañado por iniciativas sostenidas de privatización, mercantilización y reducción presupuestaria (Pardo Pérez y García Tobío, 2003), uno de los vectores centrales de la globalización neoliberal es la pugna por la orientación de la formación humana a la competencia para la empleabilidad, siempre en los términos de la satisfacción



de los requerimientos del mercado laboral de la sociedad neoliberal. Otro vector de dicha racionalidad es el de garantizar la eficacia del sistema a partir de la acreditación de un cúmulo de metas, estándares, competencias, capacidades, habilidades de carácter individual, certificados por evaluaciones educativas que admiten la comparación internacional de rendimientos (Gallardo Córdova et al., 2015). Todo ello encuentra su punto de anclaje y materialización en la consecución de un proyecto de formación de sujetos globales competentes, aptos para el mercado de trabajo en la sociedad global neoliberal. Un sujeto de tipo homogéneo, estandarizado, normalizado y sin atributos (del Rey, 2012), reducido a una *entidad cognitiva* (Lave y Packer, 2011), formado en la *resolución de problemas* (Newell y Simon, 1972) y en contextos de *incertidumbre* (Nájera González, 2015). Los organismos internacionales como garantes del orden global, de manera constante y creciente vienen desarrollando todo tipo de intervenciones en los sistemas educativos nacionales, que resultan en instrumentaciones de dicha razón global neoliberal.

REDES DE POLÍTICA PARA LA INTERVENCIÓN CURRICULAR GLOBAL EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Uno de los focos más importantes de la intervención ejercida por esos organismos es el *currículum* (De Alba, 1998), en lo relativo a su definición, estructuración y desarrollo. Asimismo, dentro de las iniciativas impulsadas por los organismos internacionales en la historicidad reciente, en lo que atañe al dominio curricular, se destaca el interés en promover transformaciones y cambios deliberados en la enseñanza de la/s lengua/s, en las concepciones que de ella se tienen, así como del lenguaje. En las últimas cinco décadas, es posible observar la conformación de *redes de política* (Ball y Junemann, 2012) para que dichas iniciativas se actualicen como y traduzcan en políticas curriculares que lleven adelante los Estados a través de sus agencias, con la participación en su definición y puesta en acto de fundaciones y organizaciones no gubernamentales (en adelante ONG), así como también, de grupos de *especialistas* (Neiburg y Plotkin, 2004). Volvemos más adelante a este punto.

Si el *proyecto educativo neoliberal y globalizador* (Indart, 2017) vehiculiza orientaciones de significados y pretende regular acciones sociales a partir de su actualización y presencia en los flujos discursivos de las políticas educativo-curriculares, a los fines de ejercer distintos grados de torsión en la formación de las personas, cabe afirmar que para la consumación de sus fines torna el área de Lengua como objeto cabal de disputa. No resulta casual la deliberada intervención que desde la década de 1970 ese proyecto, que se articula en complejas redes de política, viene asumiendo respecto del tratamiento escolar de la lengua y el lenguaje. Esto obedece para nosotros a dos razones fundamentales. La primera, en virtud de la relevancia que dicho tratamiento tendría en la conformación de *habilidades blandas* y *competencias laborales* (Martínez Ibarra, 2021; Ortega Santos, Flebes Rodríguez y Estrada Senti, 2016), requerimientos específicos del mercado laboral reconfigurado



en el contexto neoliberal global. En este sentido, cabe notar las cuantiosas referencias al área de Lengua comprendidas en una serie de documentos provenientes de organismos internacionales que constituyen auténticas iniciativas de intervención acerca de la pertinencia y validez de los objetivos, del estatus de los contenidos y del tenor del tipo de actividades de la disciplina escolar. Tanto las referencias mencionadas como las iniciativas emprendidas se cifran en un diseño de área curricular que promueve que las personas sean formadas en *usos funcionales de la lengua escrita* (Sawaya, 2016) y se conviertan en “lectores y escritores competentes” (p. 14) en cuanto demanda específica del mercado de trabajo.

La segunda razón de la disputa ejercida por la política curricular respecto del área de Lengua se relaciona con que, de manera simultánea a la promoción de un *modelo educativo eficientista y productivista* (Díaz Barriga, 2013) ceñido a la de formación de sujetos competentes en lenguaje (Perla, 2020), el proyecto educativo neoliberal y globalizador busca sostener y promover la homogeneización cultural y la deshistorización. Estas son articuladoras de la ruptura de las instancias colectivas, de las cargas simbólicas del pasado común, de los elementos constitutivos de la comunidad. Si, efectivamente, la lengua juega un papel crucial en la constitución de la especificidad de los pueblos, en cuanto *lengua* es producto histórico del hablar humano, técnica históricamente determinada y *saber* tradicional de la comunidad (Coseriu, 1981), no resultan llamativas las numerosas y continuas iniciativas de embates contra la lengua como objeto de enseñanza. Embates realizados, además, contra las escuelas y sus creaciones, esto es contra la *cultura escolar* y las *disciplinas escolares* (Julia, 1995). Y entonces, por extensión, contra los docentes, por cuanto encarnan, conservan y transforman la memoria y los saberes del *trabajo docente* histórico y colectivo (Mercado y Rockwell, 1988), que incluye el de enseñar Lengua.

De acuerdo con lo señalado, al indagar en las transformaciones curriculares operadas por redes de política respecto de la enseñanza de la lengua, tanto en lo que atañe a la formación de alumnos/as como de docentes, observamos que confluyen en una decidida operación de reconfiguración disciplinaria. Como hemos mencionado, en esta operación los organismos internacionales asumen un papel decisivo y preponderante. En gran medida porque, además de ser agentes de promoción, patrocinio o financiación de iniciativas, son quienes establecen un conjunto de lineamientos y orientaciones de sentidos y de acción, que coadyuvan a la objetivación y materialización de dicha operación y proceso de reconfiguración de la disciplina escolar Lengua. Ahora bien, en el seno de los Estados y en sus diversas jurisdicciones, es posible reconocer la participación de grupos de especialistas cuyas perspectivas didácticas son convergentes con dichos lineamientos y orientaciones, es decir, los actualizan. Con la particularidad de que sus propias perspectivas se agencian en las políticas curriculares (Perla, 2021b), incluso llegando a ser abiertamente patrocinadas por organismos internacionales y sus iniciativas financiadas por fundaciones y ONG.

El mencionado proceso de reconfiguración de la disciplina escolar se encuadra en un *ciclo de políticas para el área de Lengua* (Perla, 2021b) que se extiende



desde fines de los años setenta hasta la actualidad en Argentina y toda la región. Al indagar en las características del ciclo de políticas mencionado, se observa una denodada intervención curricular a partir de una hiperproducción de documentos o, al decir de Merodo (2006), una *sobredeterminación del discurso curricular*. Esta hiperproducción puede explicarse, en términos de Ball ([1994] 2002), en cuanto las políticas constituyen *textos y discursos*. Es decir, no solo podemos ver las políticas como representaciones codificadas, esto es, como textos, sino también como fijación de un horizonte de posibilidades de orientación de los significados, restricción sobre lo que puede ser dicho y pensado y ejercicio del poder a través de la producción de “verdad”, o sea, como discurso.

En el ciclo de políticas para el área de Lengua se procura operar un conjunto de desplazamientos centrados en tres aspectos: el acento de las acciones educativas, la naturaleza social de los objetos de saber y la finalidad de la formación de las personas. Respecto del acento de las acciones educativas, se produce un desplazamiento fundamental: el posicionamiento del aprendizaje como vector central de dicha acción, en lugar de la enseñanza. Este desplazamiento es sustentado en términos epistemológicos en ciertas teorías del aprendizaje y del desarrollo humano derivadas de la psicología experimental (Sawaya, 2018). A la vez, el posicionamiento del aprendizaje como centro de la acción educativa impacta en las consideraciones y ponderaciones sobre la naturaleza social de los objetos de saber de la disciplina escolar. De acuerdo con ello, se produce un desplazamiento del objeto lengua enmarcado en las disciplinas de referencia (Bronckart, 2007) para posicionar el objeto “lenguaje”. Objeto entendido desde las concepciones *representacionistas* o *noéticas* (Bronckart, 2007; Tapia, 2016; Riestra, 2010), que conciben a la lengua y al lenguaje como traducción de estructuras cognitivas universales. De ello se derivan creaciones de objetos de enseñanza de naturaleza estrictamente curricular, bajo la lógica de las competencias. Estos últimos objetos son creados a partir de reificaciones de conceptos proporcionados por desarrollos particulares de la psicolingüística y la psicología cognitiva (Goodman, 1982; Flower y Hayes, 1996). Los desplazamientos mencionados presentan efectos sobre la naturaleza de los saberes en los que deberían formarse los docentes. De modo tal que los *saberes docentes* son desplazados por los *saberes pedagógicos* (Mercado y Rockwell, 1988). En cuanto a los objetivos que se imprimen a la formación de los alumnos se reconocen iniciativas de desplazamientos sucesivos. Primeramente, y como objetivo de formación central, se pasa desde el conocimiento y dominio de saberes disciplinarios por parte de los sujetos hacia la subordinación de dichos saberes respecto de las posibilidades formativas que brindarían, como, por ejemplo, alcanzar una “comunicación eficaz” o poseer “competencia comunicativa” (Perla, 2021a), proceso que se da principalmente a fines de los setenta y a inicios de los ochenta. Desde los noventa en adelante, los objetivos de formación en el área de Lengua van a posarse directamente en los sujetos sobre los que se especifican atributos ontológicos: tal es el caso del objetivo “formar lectores y escritores competentes”, propio de las políticas curriculares de la región hasta la actualidad (Cuesta, 2019; Oviedo, 2021; Sawaya, 2016; Perla, 2020).



Los desplazamientos mencionados vertebran el proceso de reconfiguración disciplinaria del área de Lengua que constituye el vector central del ciclo de políticas. Y resultan sustantivos para la articulación de un proyecto educativo neoliberal globalizador. La historicidad de dicho ciclo se jalona en iniciativas que demarcan una serie de trayectorias pasibles de ser reconocidas y objetivadas. Por lo tanto, de aquí en adelante, recorreremos diversos hitos en los contextos de influencia que asumirán una lógica de interjuego con el contexto de producción de las políticas curriculares.⁴ En dichas trayectorias se emplazan movimientos definidos que van estructurando el ciclo. Uno de esos movimientos consiste en continuamente establecer la necesidad de transformación del curriculum de Lengua para orientarlo a las capacidades de comunicación. Otro movimiento es el que propone sostenidamente instrumentar enfoques curriculares de alcance global, centrados en el aprendizaje y en concepciones representacionistas y utilitaristas de lenguaje. Como movimiento definido además hallamos la consolidación de las competencias como objeto de aprendizaje en procura de formar sujetos competentes en lenguaje.

Nos interesa presentar, a partir de una selección de documentos, de qué manera los organismos internacionales han tenido una importancia decisiva en las transformaciones operadas en la disciplina escolar Lengua, al promover directrices que responden a los intereses del proyecto educativo neoliberal y globalizador.

DESPLAZAMIENTO DEL OBJETO LENGUA Y FORMACIÓN EN CAPACIDADES DE COMUNICACIÓN

En la ciudad alemana de Kassel, durante el verano de 1970 los países miembros de la OCDE discuten qué características debía asumir el currículum de la década de 1980 en adelante⁵. Esa discusión resulta relevante para nosotros puesto que de ella surgen lineamientos generales que se extienden hasta la actualidad. De esta manera se enumeran una serie de factores a considerar sobre la naturaleza del currículum:

En vista de la creciente importancia de la educación, puede darse por seguro que, durante la década 1980-1990, las fuerzas políticas, económicas y sociales que influyen hoy sobre el currículum continuarán actuando y con mayor intensidad [...] La escuela no puede permanecer ajena a esa evolución [...] Sólo puede darse por cierto que, en su mayor parte, las personas se verán sometidas a una rápida

4. No nos ocupamos en este trabajo, por razones de extensión, de las políticas curriculares específicas del área de Lengua producidas en diversos países. Para profundizar en el análisis de dichas políticas en la región, cfr. Cuesta (2011; 2019); Dubin (2019); Oviedo (2021); Perla (2020, 2021 b); Sawaya (2016, 2018); Vaca Uribe et. al (2015).
5. Se trató de un seminario cuyas conclusiones más relevantes fueron documentadas en un informe, publicado como el volumen *El currículum de 1980*, publicado en lengua castellana durante 1974 por Editorial Marymar.



transformación de su ámbito laboral y que, probablemente, la fuerza de trabajo de la década 1980-1990 y más allá, cambiará de ocupación varias veces en su vida [...] En algunas asignaturas [...] la velocidad de avance ha dejado a las escuelas 20 o 30 años por detrás de los tiempos. [...] En esa década, la industria y el comercio buscarán a hombres y mujeres capaces de adaptarse a tareas cambiantes y deseosos de aprender y capacitarse de nuevo. (OCDE, [1972] 1974, pp. 11-13).

En esta extensa cita se encuentra presente buena parte de los significados que permean las políticas curriculares que tienen lugar desde la década de 1970 y las que se trazan con posterioridad en el país y la región. Nos referimos, entre otros, al vínculo entre educación y mundo del trabajo, con la empleabilidad, adaptabilidad y flexibilidad como catalizadores del sentido de la formación. Además, la caracterización de la escuela como institución desfasada y por lo tanto alejada de las transformaciones sociales, económicas y culturales. Asimismo, el cuestionamiento a la naturaleza del conocimiento, la negativización de la enseñanza como acción social y la ponderación de los comportamientos cifrados en la actitud en torno del aprendizaje. Encontramos aquí una serie definida de proposiciones a partir de las cuales puede comprenderse la lógica de los desplazamientos explicitados más arriba.

En el seminario de Kassel, se establecen referencias precisas acerca de la lengua, la enseñanza y su función en el curriculum:

La enseñanza del idioma nativo suscita considerable discusión en torno de un problema básico: ¿debe ser visto como un medio de transmitir la herencia nacional (con fuerte acento sobre la literatura), o poner de relieve la capacidad de comunicación y examinar la función social del lenguaje? [...] El predominio del enfoque lingüístico, cada vez más en boga, pone de relieve, en las tareas de entender, hablar, leer [...]. Cada vez se reconoce más la importancia de inculcar capacidades de comunicación básica [...] (OCDE [1972] 1974, pp. 28-29).

En principio, se presenta una disyuntiva localizada en la propia disciplina escolar, que expresa una tensión: la enseñanza como transmisión⁶ de la cultura nacional, cifrada en la lengua y en la literatura o la puesta de relieve de capacidades de comunicación, asociadas a entender, hablar, leer y escribir. Más adelante, el documento de Kassel destaca que el programa de elaboración del curriculum de 1980-1990 debe poseer un área básica de estudio y práctica de la comunicación (OCDE [1972] 1974, p. 36), y formar en capacidades lingüísticas, entendidas como “comunicar y recibir comunicaciones, fluidez oral e instrucción elemental en el idioma propio” (p. 40).

6. Los significados relativos a la transmisión se asocian a la pasividad y mecanicidad. No profundizamos aquí en el problema de la transmisión cultural y educativa como concepto y como acción social, que ha sido ampliamente tratado en las ciencias sociales durante el siglo XX y en adelante.



Es decir que, con claridad, las definiciones sobre la lengua y el lenguaje, y sobre su enseñanza, se supeditan a una orientación globalizadora del proyecto curricular que recalca en la especificación cultural de las personas, en la definición del sentido formativo de que sean enseñadas en lengua. Se proyecta poner el acento en los sujetos, en sus capacidades de lenguaje y comunicación, en las tareas emprendidas, de manera opuesta al acento en el objeto, la lengua y la literatura como tramas colectivas, históricas y discursivas de saberes culturales específicos pero sobre todo, como conformadoras de la cultura e identidad y, por lo tanto, de la diversidad de los pueblos. Las definiciones sobre el área de Lengua planteadas en Kassel se convierten en los pilares en que se asientan desde los setenta los vectores del ciclo de políticas que se extiende hasta el presente. Sin embargo, el diferencial que se presenta durante la década de 1990 es que en el marco de reformas estructurales del Estado en toda la región se instrumentan enfoques curriculares globales. Enfoques cuya estructuración formal pasa a estar en manos de grupos de especialistas referentes de perspectivas didácticas que son explícitamente promovidas por los organismos internacionales y que se agencian como política curricular, como vemos a continuación.

INSTRUMENTACIÓN DE ENFOQUES DIDÁCTICOS GLOBALES PARA LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS DE LENGUAJE

Durante marzo de 1990, tiene lugar la Conferencia Mundial de Jomtien organizada por la Unesco, donde se despliegan los lineamientos y estrategias de *Educación para todos* que referiremos como Declaración de Jomtien (Haggis, 1992). Una de las directrices centrales de la Declaración se relaciona con las definiciones vertidas sobre las “necesidades básicas de aprendizaje”, que requeriría de enfoques didácticos promotores del aprendizaje. Otra directriz consiste en el lugar asignado a la lectura, escritura y oralidad, consideradas como “herramientas”, lugar de relevancia ya presente en las definiciones la OCDE [1972] 1974):

Artículo 1: Cada persona –niño, joven o adulto– deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan [...] las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral [...])

Artículo 4 [...] Los enfoques activos y participativos son especialmente valiosos para asegurar las adquisiciones del aprendizaje y para permitir a sus sujetos alcanzar su máximo potencial [...] (Haggis, 1992, pp. 97-102).

Si bien en la Declaración de Jomtien no se ahonda en temas específicos de la lengua, del lenguaje y de su enseñanza, en 1993 la Unesco realiza una evaluación crítica vinculada con los grados de avance de dicha Declaración. Tanto es así que



la Unesco-Oreale propone realizar un seminario⁷ para “definir las características de los enfoques educativos que se orientarían por las necesidades básicas de aprendizaje” (Torres, 1993, p. 3). Se postula que existe una debilidad en el cambio curricular propuesto y, en particular, en la transformación de los contenidos, notando la fuerza inercial que habría en la región (Torres, 1993, p. 14). Al tratar la relación entre las necesidades básicas de aprendizaje y los contenidos del currículum, se ofrece una visión enfática respecto de la consideración que se tiene sobre la lectura y escritura como herramientas, en la Declaración de Jomtien. Respecto de ellas en el documento de la Unesco-Oreale (Torres, 1993) se expresa que son un objeto de aprendizaje y que junto con la expresión oral son parte del lenguaje. El planteo es que la lectura, escritura y expresión oral son competencias, tanto lingüísticas como cognitivas (Torres, 1993, p. 49). Luego de presentar un repertorio de calificativos y diagnósticos negativos vinculados con la enseñanza, al referirse a la lectura y escritura, se alude a ciertas perspectivas didácticas, destacándolas:

Uno de los campos que más descubrimientos importantes y consecuencias ha tenido en los últimos tiempos en el panorama educativo latinoamericano ha sido el referido a la psicogénesis de la lengua escrita. De ello deriva un replanteamiento profundo de la visión de sujeto del aprendizaje, del proceso de enseñanza y del objeto específico de la alfabetización, la lengua escrita (Torres, 1993, p. 51).

Evidentemente, si en la Declaración de Jomtien de manera expresa se planteaba que las necesidades básicas de aprendizaje requerían enfoques didácticos que las satisficieran, para la Unesco-Oreale es claro el lugar que podrían ocupar ciertas perspectivas didácticas, como la destacada, en un diseño de área de carácter global. Estas serían las que convergerían con una pretensión impulsada globalmente:⁸ el replanteo acerca de la concepción de sujeto de aprendizaje, la enseñanza y el objeto de formación.

Luego de proseguir en el diagnóstico deficitario de lo que sería el tratamiento escolar de la lectura y escritura, el documento de la Unesco-Oreale especifica qué entiende por estar “alfabetizado en el mundo de hoy” (Torres, 1993, p. 54). Se especifican características ligadas al saber hacer de las personas en torno del lenguaje:

tener un repertorio de procedimientos y la habilidad para seleccionar el procedimiento adecuado cuando nos confrontamos con distintos tipos de textos: a) funcionales [...] (programas de TV, anuncios publicitarios, trámites burocráticos,

7. Publicado posteriormente en Torres (1993).
8. Algunos autores señalan que las perspectivas constructivistas piagetianas se constituyen en referentes de las reformas educativas neoliberales que acaecen desde los años noventa en adelante (Hernández, 2003; Varela, 1991). En líneas generales se plantea que la concepción de sujeto -pero también de conocimiento y mundo- en términos universales, ahistóricos y abstractos del constructivismo piagetiano es compartida y afín con la impulsada por el proyecto educativo neoliberal global.



notas, cartas, etc.), b) informativos: transmiten información factual (libros de referencia, memorias de trabajo, manuales escolares, etc.) y c: de pensamiento letrado [...] (exposiciones sobre teorías científicas, biografía, novelas, poemas, etc.). Este último tipo de textos constituyen los recursos intelectuales y espirituales de una sociedad alfabetizada [...] (Torres, 1993, p. 55).

De acuerdo con sus planteos, aquello que la Unesco-Orealc evalúa como “estar alfabetizado hoy” se vincula expresamente a concepciones y usos de carácter meramente funcional de la lectura y la escritura (Sawaya, 2016), las necesidades del mercado laboral, como formación del capital humano (Del Rey, 2012; Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001; Sawaya, 2016). Esto constituye, como señala Cuesta (2019), un conjunto de concepciones justificadas en un “horizonte utilitarista” (p. 61). Las orientaciones de significado manifestadas grafican el horizonte del hablante a formas que alientan organismos internacionales cuyas actualizaciones se ven vigorizadas en la producción de políticas curriculares que acaecen de la mano de iniciativas de reformas educativas, estructurales en la región, en procura de asegurar el proyecto educativo neoliberal globalizador. Justificadas, como dice Cuesta (2019), en un *horizonte utilitarista* expresan los anudamientos entre el *saber hacer/saber ser* que forma parte del proyecto de global de formación en competencias. Este horizonte, asimismo, se traza sobre una falsa dicotomía, que se presenta naturalizada: la prevalencia del lenguaje por sobre la lengua. Dicotomía sostenida a lo largo del ciclo de políticas puesto que permite desplazar la lengua como objeto de saber y como elemento configurador de la especificidad de las comunidades. Objeto significado como una suerte de gesto enciclopedista o resabio de una escuela tradicional, cuya enseñanza requeriría de menor responsabilidad y, por lo tanto, asumiría menor valor.⁹ Por el contrario, el lenguaje daría cuenta de la priorización del hacer, de la actividad del sujeto, formándolo como “lector y escritor competente”,¹⁰ aspectos ponderados por las directrices educativas globales. Dichas dicotomía y prevalencia se asientan en la desestimación deliberada de un principio ampliamente estudiado por la lingüística moderna (Saussure, 1945): la relación de reciprocidad que mantienen la lengua y el lenguaje (Cuesta, 2019; Tapia, 2016).

9. Este tipo de dicotomía se expresa en diversos documentos curriculares argentinos, cuya génesis se desarrolla en los años noventa y se extienden hasta la actualidad. Por ejemplo, en la jurisdicción de Ciudad de Buenos Aires se especifica: “se hace necesario redefinir el objeto de enseñanza: concebirlo como prácticas del lenguaje implica reconocer una responsabilidad mucho mayor que la de enseñar lengua” (Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires, Educación Primaria, 2004, pp. 639). Extraído de [Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Segundo ciclo de la Escuela Primaria/Educación General Básica, tomo 2 \(buenosaires.gob.ar\)](#)

10. Es posible advertir cuantiosas referencias a la formación de sujetos competentes en lectura y escritura como lineamiento global recogido en el contexto de la producción de política producción curricular en Argentina y, en particular, en la Ciudad de Buenos Aires en Argentina (Perla, 2021b). Encontramos referencias similares sobre la formación de sujetos competentes en los trabajos de Sawaya (2016, 2018) acerca de las políticas curriculares en Brasil. Y también, para el caso de México, en Vaca Uribe et al., (2015).



EL SUJETO UNIVERSAL COMPETENTE EN LENGUAJE COMO ESPECIFICIDAD DEL SUJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

En 1997 la OCDE tipifica “competencias clave” en el Proyecto Definición y Selección de Competencias. En 2000, el Consejo de Europa en Lisboa promueve la adopción de un marco de definición de competencias de base en educación y en 2006, ese mismo Consejo realiza recomendaciones sobre las “competencias clave a lo largo de la vida” (Del Rey, 2012, p. 46). Para Del Rey (2012), la lógica de la formación en competencias se instala como “interfaz” en el mundo de la educación y del trabajo (p. 100), en procura de acrecentar el “capital cognitivo” en movilización permanente del trabajador, pues es lo que aseguraría la productividad para la innovación de las empresas (p. 96). De este modo, la formación en competencias que comienza en la escuela y prosigue en el trabajo, apoya la “construcción de una aptitud general para actuar eficazmente” (del Rey, 2012, p. 101). En OCDE (2005) se especifican los atributos que deben tener los individuos a formar como parte de sus propósitos:

En la mayoría de los países de la OCDE se da gran valor a la flexibilidad, al espíritu emprendedor y a la responsabilidad personal. No sólo se espera que los individuos sean adaptables, sino también innovadores, creativos, autodirigidos y automotivados (p. 7).

Vemos aquí cómo de modo general se asignan calificativos ontológicos a las personas, disputando desde los sistemas educativos la formación de un sujeto político-pedagógico (Puiggrós, 1990) afín a la racionalidad neoliberal y globalizadora. En el documento de la OCDE (2005), de igual manera, se destaca la dimensión cognitiva en la resolución de problemas frente a la “reproducción de conocimiento acumulado”:

Muchos académicos y expertos están de acuerdo en que hacer frente a los desafíos actuales requiere de un mejor desarrollo de las habilidades de los individuos para resolver tareas mentales complejas, más allá de la reproducción básica del conocimiento acumulado. Las competencias clave involucran la movilización de destrezas prácticas y cognitivas, habilidades creativas y otros recursos psicosociales como actitudes, motivación y valores (p. 7).

Hemos señalado anteriormente el fuerte sesgo que asumen los desplazamientos operados en el ciclo de políticas, disputando la naturaleza social del objeto de formación, considerándolo como competencias. También de qué promueve la formación de un sujeto universal, reducido a una entidad cognitiva. Para el área de Lengua, esta consideración se hace extensiva a la comunicación, a la que en OCDE (2005) se define como una “competencia”:

Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) y movilizándolos en un contexto en particular. Por ejemplo, la habilidad de comunicarse efectivamente es una competencia que se puede apoyar en el conocimiento de un individuo del lenguaje, destrezas prácticas en tecnología e información y actitudes con las personas que se comunica (p. 3).



Tal como puede apreciarse, en estos fragmentos de OCDE (2005) se observan las convergencias con los lineamientos ya presentes y descriptos por nosotros en el seminario de Kassel (OCDE [1972] 1974), en la Declaración de Jomtien y en el documento de la Unesco-Orealc (Torres, 1993). Por otra parte, la OCDE explicita los estándares de medición para las pruebas PISA (OCDE, 2008), estableciendo qué se entiende por lectura y su evaluación:

Según el comité de expertos de la OCDE, se entiende por competencia lectora la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, y participar en la sociedad [...] la evaluación de la competencia lectora se despega de la mera noción del texto literario y se ocupa de una variedad considerable de textos propios de las diferentes circunstancias que puede enfrentar un ciudadano contemporáneo en su vida cotidiana. (p. 7)

De la cita se deriva la homologación de la lectura a “competencia lectora”, asociada a un repertorio de capacidades, ya especificadas como saber hacer con el lenguaje en el documento de la Unesco-Orealc (Torres, 1993). Este saber hacer supone competencias específicas a evaluar, respecto de las relaciones con lo escrito que debería entablar un sujeto concebido de manera homogénea y universal, para alcanzar el estatus de ciudadano contemporáneo que pertenece, al decir de Unesco-Orealc, a una “sociedad alfabetizada”, como hemos visto en Torres (1993). Es decir, que en el proyecto educativo global, y a través de los organismos internacionales, se define el tipo de sujeto político-pedagógico a formar. Sujeto que debería evidenciar, a través de los sistemas de medición y evaluación, el dominio en los usos funcionales de la lengua escrita. Los patrones culturales universales de los sujetos a formar en el proyecto educativo globalizador resultan especificados y naturalizados. En relación con el lenguaje, el curriculum debe favorecer la formación en competencias universales, lo que resulta contrario a la heterogeneidad del actuar lingüístico de las personas, su acervo cultural oral y escrito, su lengua y su memoria colectiva.

Planteos como el de la OCDE reingresan a través de la Unesco-Orealc durante la segunda década del siglo XXI, de modo sinérgico, recurriendo en sus concepciones del lenguaje, la lengua, la escuela y la enseñanza. En Unesco-Orealc (2016) también se plantea abiertamente la consideración de la lectura desde una perspectiva instrumental y funcional, referida como una competencia:

[...] se considera la lectura como una competencia y se la concibe más que como un instrumento, como una manera de pensar. [...] La lectura es la forma que tenemos para acceder a los conocimientos, a la participación activa en la sociedad (leer un contrato, leer una boleta, leer un precio, leer la hora de un pasaje, etc.), dado que vivimos en un mundo letrado cada vez más complejo. (p. 12)

Más allá de que se trate de un documento tendiente a intervenir en diseños de política curricular, se advierte, de manera clara, una continuidad con los significados



y conceptos difundidos por la Unesco y otros organismos en décadas pasadas. La lectura de contratos, boletos y precios vuelven a remitir a la promoción de usos funcionales de la lengua escrita como directriz que los currículum de los sistemas educativos deben recoger.

Si a inicios de los años noventa se planteaba la necesidad de articular enfoques educativos, didácticos para satisfacer necesidades básicas de aprendizaje, el documento de Unesco-Orealc (2016) promueve aquellos que asegurarían el patrón de desplazamientos históricos con vistas a reconfigurar la disciplina escolar Lengua. Nos permitimos citar en extenso:

[en] El año 2013 la OREALC/UNESCO Santiago publicó el Análisis Curricular del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación [...] Este análisis consideró los documentos oficiales del currículo y otros materiales, identificando elementos comunes de los currículos entre los países participantes en el estudio (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay). [...] A partir de la información de este documento, se observó que en el área de Lenguaje y Comunicación [...] la tendencia sobre la lectura se apoya principalmente en los enfoques psicogenético y sociocultural. [...] se aprecia una tendencia a considerar al estudiante como protagonista de su aprendizaje, con capacidad para desarrollar su competencia comunicativa. El docente se asume como facilitador de este desarrollo y responsable de los procesos de aprendizaje [...] El acto de leer se percibe como un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales e intereses, y un texto. [...] Se considera al estudiante como un ser pensante, activo, capaz de aprender a aprender, ser, hacer, emprender y convivir [...] (Orealc/Unesco, 2016, pp. 13-14).

Esta cita permite evidenciar de qué manera se reconoce la presencia de la tendencia mundializada de formación en competencias asociadas a la lectura en toda la región, como enclave del área de Lengua reconfigurada curricularmente en *Lenguaje y Comunicación*.¹¹ Dicha tendencia encuentra apoyo en una serie de enfoques didácticos presentes en documentos de política curricular, con los que mantendría una abierta convergencia, como en la centralidad asignada al aprendizaje por sobre la enseñanza, y el papel estipulado para el docente, como un gestor del aprender. Los contenidos definidos como competencias, con sostén en los desarrollos psicolingüísticos a nivel teórico. Y las especificaciones ontológicas del sujeto, entre las que se distinguen su actividad cognitiva y sus capacidades de

11. En jurisdicciones de peso en Argentina, como la Ciudad de Buenos Aires, el área se denomina *Prácticas del Lenguaje* desde la década de 1990. También en la Provincia de Buenos Aires, desde la primera década del siglo XXI. Los diseños de área son coincidentes con los lineamientos establecidos y/o impulsados por organismos internacionales (cfr. Cuesta, 2019; Perla, 2021b; Oviedo, 2021).



aprendizaje, de saber hacer y de emprender. De acuerdo con lo expuesto, en lo que atañe al área de Lengua, observamos la expresión de cuál sería el sujeto político-pedagógico a formar en la región, en el marco del proyecto educativo global neoliberal: un sujeto universal competente en lenguaje.

CONCLUSIONES

A lo largo de nuestro trabajo hemos evidenciado de qué manera en las últimas cinco décadas, el proceso de globalización, a través de los organismos internacionales, disputa la educación y el curriculum y, en particular, el área de Lengua. En virtud de la potencialidad que dicha área tendría en la formación de competencias de lenguaje, requerida para el mercado de trabajo en la sociedad global neoliberal, así como en la formación de sujetos funcionales a su diseño cultural, es posible reconocer un conjunto de iniciativas de reconfiguración disciplinaria. Por eso, a partir de los años setenta y, sobre todo, desde los noventa hasta la actualidad, los significados vectorizados por aquellos organismos, a saber: “comunicación”, “lenguaje”, “aprendizaje”, “competencias”, encuentran correspondencias conceptuales y metodológicas con los desarrollos de ciertas perspectivas didácticas a las que patrocinan. Todos esos organismos y actores conforman redes de política con las que pretenden intervenir en la producción de políticas curriculares impulsando un conjunto de transformaciones ligadas a la enseñanza de la lengua, soportada en una promovida relación antinómica entre esta y el lenguaje. Las mencionadas transformaciones van a concentrarse, principalmente, en los objetivos de formación, los objetos de enseñanza y las metodologías del área de Lengua. Dichas competencias suponen usos funcionales e instrumentales de la lengua escrita, y encuentran sus referentes conceptuales y metodológicos en perspectivas psicológicas y didácticas cuyas concepciones del sujeto, del conocimiento y del mundo resultan convergentes.

Por lo expuesto, observamos que las transformaciones operadas en el área de Lengua en las últimas décadas resultan fuertemente motivadas por los intereses de las instituciones garantes del orden global.

En virtud de las consecuencias negativas que ha significado para nuestro país el proceso de globalización, cuyos efectos de empobrecimiento material, dependencia económica y colonización cultural vienen siendo sufridos por nuestro pueblo hace décadas, aspiramos a que este trabajo colabore con nuevas revisiones que permitan diseñar una agenda de reconstrucción de la soberanía educativa que no será posible sin una auténtica soberanía curricular.

REFERENCIAS

- Álvarez Newman, D. (2018). *La hegemonía del capital*. Buenos Aires: Teseo.
- Andonegui, M. (2000). La globalización como discurso y realidad. *Aldea Mundo*, 5(9), Universidad de los Andes Táchira, Venezuela, 20-27.



- Avelar, M. (2016). Entrevista con Stephen J. Ball: su contribución al análisis de las políticas educativas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(24).
- Ball, S. [1994] (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas, Revista de Ciencias de la Educación*, (2), Universidad Nacional de Córdoba, 19-33.
- Ball, S. y Junemann, C. (2012). *Networks, New Governance and Education*. Bristol: The Policy Press.
- Ball, S., Bowe, R. y Gold, A. (1992). *Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology*. Londres: Routledge.
- Borón, A. (1999). "Pensamiento único" y resignación política: los límites de una falsa coartada. En A. Borón, J. Gambina y N. Minsburg (comps.), *Tiempos violentos. Neoliberalismo, globalización y desigualdad en América Latina*. Buenos Aires: Clacso.
- Bosa, B. (2010). ¿Un etnógrafo entre los archivos? Propuestas para una especialización de conveniencia. *Revista Colombiana de Antropología*, 46(2), 497-530.
- Bosa, B. y Santoyo, A. (2010). Etnografía y archivos. *Revista colombiana de antropología*, 46(2), 243-248.
- Bronckart, J.-P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Coseriu, E. (1981). *Lecciones de lingüística general*. Madrid: Gredos.
- Cuesta, C. (2011). Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunscrita de su enseñanza. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila/UNSAM Edita.
- Dale, R. y Robertson, S. (2004). Interview with Boaventura de Sousa Santos. *Globalisation, Societies and Education*, 2(2), 147-160.
- De Alba, A. (1998). *Currículo: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Del Rey, A. (2012). *Las competencias en la escuela. Una versión crítica del rendimiento escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz-Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5), 3-24.
- Díaz Barriga, A. (2013). Currículo, escuelas de pensamiento y su expresión en la tensión entre saberes conceptuales y prácticos. *Currículo sem Fronteiras*, 13(3), 346-360.
- Díaz Barriga, A. e Inclán Espinosa, C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (25), 17-41.
- Díez-Gutiérrez, E. (2015). La educación de la nueva subjetividad neoliberal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68(2), 157-172.
- Dubin, M. (2019). Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales: El problema de las culturas populares en el cotidiano escolar [Tesis doctoral]. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1756/te.1756.pdf>



- Flower, L. y Hayes, J. (1996). Teoría de la Redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura. Lectura y Vida*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida.
- Gallardo Córdova, K. et al. (2015). Evaluación de los estudiantes: las prácticas institucionales y docentes vistas desde el marco de estándares internacionales. *Revista Apertura*, 7(2), 96-109.
- Giavedoni, J. (2022). El neoliberalismo y la producción de subjetividades frenéticas. Una aproximación arqueológica a partir del análisis de documentos. *Astrolabio. Nueva Época*, (29), 262-287.
- Gil, G. (2010). Etnografía, archivos y expertos. Apuntes para un estudio antropológico del pasado reciente. *Revista Colombiana de Antropología*, 46(2), 249-278.
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 13-28). México: Siglo XXI.
- Hernández, F. (2003). El constructivismo como referente de las reformas educativas neoliberales. *Educere*, 7(23), Universidad de los Andes Mérida, 433-440.
- Indart, M. (2017). *Educación, políticas públicas y hegemonía: aportes desde la sociología de la educación*. Luján: EdUNLu.
- Julia, D. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En M. Menegus y E. González (coords.), *Historia de las Universidades modernas en Hispanoamérica* (pp. 131-153). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Larí, P., Rama, V., Rivero, I. y Rodríguez, J. (2021). La desindustrialización de Argentina. *H-industria. Revista de historia de la industria y el desarrollo en América Latina*, (28), 65-95.
- Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa.
- Lave, J. y Packer, M. (2011). Hacia una ontología social del aprendizaje. *Revista de Estudios Sociales*, (40), 12-42.
- Mainardes, J. (2015). Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. En C. Tello, *Los objetos de estudios de la política educativa* (pp. 25-42). Buenos Aires: Autores de Argentina.
- Martínez-Ibarra, M. (2021). Habilidades blandas y aprendizaje autónomo en las instituciones educativas. *Revista KOINONIA* 6(4), Santa Ana de Coro.
- Merodo, A. (2006). *Las políticas curriculares como políticas públicas: el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 1993-1999* [Tesis de maestría]. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Mercado, R. y Rockwell, E. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, (4), 65-78.
- Merchand Rojas, M. A. (2007). Convergencia entre teorías que explican por qué hay territorios ganadores y otros perdedores. *Análisis Económico*, 23(49), 195-222.



- Muzzopappa, E. y Villalta, C. (2011). Los documentos como campo. Reflexiones teórico-metodológicas sobre un enfoque etnográfico de archivos y documentos estatales. *Revista colombiana de Antropología*, 47(1), 13-42.
- Muzzopappa, E. y Villalta, C. (2022). El archivo como nativo. Reflexiones y estrategias para una exploración antropológica de archivos y documentos. *Etnografías Contemporáneas*, 8(15), 202-230.
- Nájera González, X. (2015). La afectación laboral en el esquema neoliberal. *Dike*, (9), Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 137-157.
- Neiburg, F. y Plotkin, M. (comps.). (2004). *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en Argentina*. Buenos Aires: Paidós.
- Newell, A., y Simon, H. A. (1972). *Human Problem Solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ortega Santos, C., Febles Rodríguez, J. y Estrada Sentí, V. (2016). Una estrategia para la formación de competencias blandas desde edades tempranas. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(2), 35-41.
- Osterhammel, J. y Petersson, N. (2019). *Breve historia de la globalización: del 1500 a nuestros días*. México: Siglo XXI.
- Oviedo, M. I. (2021). El dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje en las voces de los formadores de docentes para la educación primaria Provincia de Buenos Aires (2007-2018). <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2005/te.2005.pdf>
- Pardo Pérez, J. C. y García Tobío, A. (2003). Los estragos del neoliberalismo y la Educación Pública. *Educatio Siglo XXI*, (20), 39-85.
- Perla, M. (2020). Formar ciudadanos lectores “competentes”: concepciones de lectura en las políticas curriculares de la región. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, 11(20-21), 398-414.
- Perla, M. (2021a). Políticas curriculares para la formación de “hablantes competentes”. *Revista Cuadernos de Educación*. Año XIX (19). Universidad Nacional de Córdoba, 29-40.
- Perla, M. (2021b). Ciclo de políticas del área de Lengua: definiciones curriculares para la formación y el trabajo docente en la educación primaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1979-2019). <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2058/te.2058.pdf>
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna.
- Riestra, D. (2010). La concepción del lenguaje como actividad y sus derivaciones en la didáctica de las lenguas. En D. Riestra (comp.), *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. Estudios históricos y epistemológicos* (pp. 129-159). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Sawaya, S. (2016). Las prácticas de lectura y escritura o el lugar del alumno como ciudadano. En C. Cuesta y S. Sawaya (coords.), *Lectura y escritura como prácticas culturales* (pp. 9-19). La Plata: Edulp.



- Sawaya, S. (2018). *Psicología e educação: uma introdução das contribuições da psicologia à compreensão do cotidiano escolar*. CRV.
- Scholte, J. (2007). Definiendo la globalización. *CLM. Economía*, (10), 15-63.
- Tapia, S. M. (2016). *La corrección de textos escritos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tarabini, A. y Bonal, X. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de educación*, (355), 235-255.
- Tello, C. y Mainardes, J. (2015). Revisitando el enfoque de las epistemologías de la política educativa. *Revista Praxis Educativa*, 10(1), 153-178.
- Vaca Uribe, J. et al. (2015). *¿Qué demonios son las competencias? Aportaciones del constructivismo clásico y contemporáneo*. Instituto de Investigaciones en Educación Universidad Veracruzana.
- Varela, J. (1991). Una reforma educativa para las nuevas clases medias. *Archipiélago*, (6), 65-71.

DOCUMENTOS ANALIZADOS

- OCDE [1972] (1974). *El curriculum de 1980*. Marymar.
- Haggis, S. (1992). Educación para todos: finalidad y contexto. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184556>.
- OCDE (2005). La definición y selección de competencias clave. <https://www.deseco.ch/bfs/desecco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- OCDE (2008). El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve. <http://www.oecd.org/dataoecd/58/51/39730818.pdf>.
- Orealc/Unesco (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244874_spa
- Torres, R. M. (1993). ¿Qué (y cómo) es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares. Unesco-Orealc/IDRC.

Recepción: 31/03/2023

Aceptación: 31/05/2023

