



Mirta Torres*

La enseñanza del lenguaje en la escuela primaria. Currículos nacionales y currículos provinciales, su repercusión en la escuela primaria

RESUMEN

A lo largo más de dos siglos de historia, la incidencia del Estado en la educación básica o primaria se manifestó –en mayor o menor medida– a través de la elaboración, en denominaciones sucesivas, de *planes de estudio, programas de las escuelas comunes o de educación primaria, programas de instrucción primaria, lineamientos curriculares o diseños curriculares para la escuela primaria*. En todos ellos, la enseñanza del lenguaje oral y escrito ocupa un lugar protagónico porque el buen desempeño oral, así como la adquisición de la lectura y la escritura, habilitan a las niñas y a los niños tanto para su desempeño en la vida cotidiana como para su acceso a otros aprendizajes socialmente valorados. Los cambios en la concepción del lenguaje, según las épocas, se fueron manifestando en los diversos documentos curriculares, lentamente en el primer siglo de vida independiente y, de manera más veloz, desde antes del bicentenario, con la influencia de los avances en las ciencias de la comunicación y, fundamentalmente, con el desarrollo alcanzado por la didáctica de la lectura y la escritura. Sin embargo, la escuela suele avanzar en la enseñanza del lenguaje escrito con un tiempo propio, en el que maestras y maestros intentan acompañar *la participación activa y temprana de las y los estudiantes en las prácticas sociales del lenguaje*, con el ritmo y los ritos escolares.

* Directora Provincial de Educación Primaria (PBA). Especialista en Didáctica de la Lectura y la Escritura. Autora de diversas publicaciones en su área. Participa actualmente del Equipo de Investigación “Leer y escribir para aprender Historia” (coordinado por B. Aisenberg y D. Lerner). Correo electrónico: mirtatorres5@gmail.com



PALABRAS CLAVE

Planes de estudio ▪ programas ▪ lineamientos ▪ diseños curriculares ▪ lengua
▪ lenguaje ▪ prácticas del lenguaje ▪ enseñanza ▪ deletreo ▪ oralización ▪ lectura
▪ escritura ▪ redacción y composición ▪ producción de textos

TITLE

Teaching Language in Primary School: National Curricula and Provincial Curricula, Their Impact on Primary Education

ABSTRACT

Over the course of more than two centuries of history, the involvement of the State in basic or primary education has been manifested –to a greater or lesser extent– through the development of successive denominations such as study plans, programs for common or primary education schools, primary instruction programs, curriculum guidelines, or curricular designs for primary schools. In all of these, the teaching of oral and written language occupies a prominent place because proficiency in oral communication, as well as the acquisition of reading and writing skills, enable boys and girls to perform effectively in everyday life and gain access to other socially valued forms of learning. Changes in the conception of language, according to different periods, have gradually appeared in various curricular documents, initially evolving slowly during the first century of independent existence, and more rapidly since before the bicentennial, influenced by advances in communication sciences, and primarily by the development achieved in the didactics of reading and writing. However, schools often proceed with their own pace in the teaching of written language, during which teachers try to synchronize the active and early participation of students in social language practices with the rhythm and rituals of schooling.

KEYWORDS

Study plans ▪ programs ▪ guidelines ▪ curricular designs ▪ language ▪ oral and written language ▪ language practices ▪ teaching ▪ spelling ▪ oralisation
▪ reading ▪ writing ▪ composition ▪ text production

INTRODUCCIÓN

Las transformaciones que se dan en el uso del lenguaje constituyen un fenómeno históricamente registrado a lo largo de los siglos. En cada generación, advertimos solo algunos de los particulares cambios que tenemos tiempo vital y posibilidades de observar.

En épocas recientes, a modo de ejemplo, hemos visto cambiar o desaparecer casi totalmente los usos lingüísticos que subrayaban en la escuela la distancia



entre las y los enseñantes y las y los aprendices. Dejaron de emplearse algunos de ellos, que habían persistido por años como *muestras de respeto*. Hoy “la señorita”, es Cecilia, Ceci, *seño* o, apenas, *se*; sus estudiantes la tutean. En estos momentos, incluso, ya las y los directores se refieren a las docentes de su escuela como “*la seño de 4º*”.

Los medios orales y audiovisuales de comunicación, por otra parte, con su extenso alcance, y las redes sociales acortan distancias, allanan diferencias y propagan principalmente formas del habla que se hacen comunes entre grupos sociales de tradiciones lingüísticas diversas.

En este contexto cambiante, escuchamos hoy, particularmente entre docentes, atribuir influencias negativas al uso del WhatsApp, Twitter u otros, por parte de chicas y chicos, con respecto a los supuestos errores que cometen al escribir en la escuela. Cabe preguntarse, ¿cómo podríamos detener o evitar la incidencia de las “novedades” tecnológicas vinculadas con la comunicación entre nuestras y nuestros estudiantes?

De todos modos, los cambios que trataremos de comentar aquí se vinculan – más que con su uso– con *la enseñanza del lenguaje* y, para ser más precisa, con *lo que se prescribe que debe enseñarse acerca de la lectura y la escritura en los diseños curriculares para la escuela primaria*. No olvidemos que la lectura y la escritura son contenidos prioritarios en este nivel de la enseñanza, ya que se constituyen en adquisiciones básicas para que las niñas y los niños puedan avanzar en otros aprendizajes.

Por otra parte, trataremos de ver de qué modo los planes de estudio muestran transformaciones a lo largo del tiempo. Esas transformaciones reflejan frecuentemente cambios de carácter político más que influencias de las tendencias pedagógicas de diferentes momentos históricos. Si nos centramos *en la enseñanza del lenguaje*, sin embargo, a partir de los últimos cuarenta años aproximadamente, las propuestas curriculares dan cuenta de *modos opuestos de entender o concebir la lectura y la escritura*. Por supuesto, también esos diversos enfoques están atravesados por posicionamientos ideológicos con respecto al rol de la enseñanza y a las condiciones didácticas que favorecen los aprendizajes.

Las sucesivas transformaciones en los planes de estudio, por otra parte, no se instalan inmediatamente en las escuelas y casi nunca lo hacen en forma absoluta. Las tradiciones escolares, siempre más arraigadas que los frecuentes cambios curriculares, persisten más en la vida cotidiana de las aulas que las prescripciones, sugerencias u orientaciones para la enseñanza que plantean los programas oficiales, por probados que hayan sido sus buenos resultados.

Tomaremos comparativamente a continuación algunos planes de estudio de distintas etapas de la historia del sistema educativo nacional y bonaerense. Los ejemplos seleccionados corresponden a *los primeros planes de la Provincia de Buenos Aires* –precursora en la organización de su sistema educativo–; a *algunos de los elaborados por el Consejo Nacional de Educación* –creado en 1881 de fuerte incidencia en el despliegue de la educación primaria en todo el territorio nacional–. En cuanto a ejemplos más recientes, nos referiremos al *Diseño Curricular*



para la escuela primaria, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2004,¹ modelo para la elaboración de currículos en diversos países latinoamericanos, del *Diseño Curricular*, 2008, de la Provincia de Buenos Aires –reemplazado en 2017– y al *Currículum Prioritario 2020-2021*, elaborado en el marco de la interrupción de la presencialidad durante la pandemia de covid-19 (2020-2021).

EL PERÍODO COLONIAL Y LAS PRIMERAS DÉCADAS DESPUÉS DE 1810

La instrucción pública durante los tres siglos de dominación española mostró en estas tierras un fuerte atraso, pero es necesario señalar que “en la metrópoli misma los métodos pedagógicos adolecían de visibles fallas y la educación primaria había sido lamentablemente descuidada hasta fines del siglo XVIII. Era, la misma, solo un complemento de la enseñanza del catecismo” (Portnoy, 1937, p. 12).

En España, en las primeras décadas del siglo XIX y hasta después de 1880, el aprendizaje de la lectura pasa por tres estadios: deletreo, silabeo, lectura a partir de carteles y luego libros en voz bien clara, manteniendo al hacerlo el orden de las palabras, períodos y oraciones, hasta que se daba a los párrafos el sentido perfecto (Escolano, 1992).

Lo que sí nos falta por conocer es *cómo se leía*, después del teórico aprendizaje –formal o informal–, o sea cuáles eran las prácticas de lectura. Si, como parece ser, para la mayor parte de los nuevos alfabetizados la aptitud [...] *no pasaba mucho del deletreo con oralización*, y si la lectura asistida, o sea por el intermediario de un adulto o de un lector experto, era una práctica corriente, no podemos dejar de plantearnos las posibles consecuencias de esta situación [...] sobre la presunta marginación de millones de españoles con respecto a la cultura escrita (Botrel, 1998, p. 578).

En las colonias del Río de la Plata, las llamadas hasta 1810 las “escuelas del rey” eran “encargada(s) de llevar adelante la enseñanza de la lectura, la escritura, las operaciones básicas de cálculo y la doctrina cristiana, entre los siglos XVII y mediados del siglo XIX” (Balduzzi, 2017). La escuela primaria es, en cierto sentido, heredera de aquellas escuelas de primeras letras.

Después de la Revolución de Mayo cambiaron su nombre por el de *escuelas de la patria* y, con lentitud, se fueron incorporando a ellas “contenidos patrióticos”. La educación permaneció en buena medida vinculada al clero y a las instituciones eclesíásticas.

1. *El Diseño Curricular para la Escuela Primaria*, 2004, en CABA, se halla actualmente en proceso de ser reemplazado.



[...] En las escuelas anexas a los conventos, [...] se daba una importancia fundamental a la enseñanza de la doctrina cristiana [...] Los párvulos salían semianalfabetos pero con amplios conocimientos de todo lo concerniente al catecismo, a las vidas de santos y a los servicios litúrgicos” (Portnoy, 1937, p. 12).

En las primeras décadas posteriores a la emancipación, entonces, si nos detenemos en la situación de la enseñanza de la lectura y la escritura, “gravitaron elementos tradicionales que tienen su origen en la herencia española y en la cultura desarrollada en estas tierras durante el período colonial” (De Guibert, 1988, p. 1).

A partir de 1820 empezaron a influir algunas de las nuevas ideas pedagógicas que circulaban en Europa y Estados Unidos. El método lancasteriano o de enseñanza mutua con la presencia del alumno-monitor adquirió cierta vigencia durante el gobierno de Rivadavia. Pero la enseñanza siguió desarrollándose en torno a conocimientos utilitarios de matemática y lengua.

HACIA LA ESCUELA PRIMARIA DEL SIGLO XX

¿Qué era lo que debía enseñarse de forma obligatoria al conjunto de la población para construir la ciudadanía nacional? ¿Cuál era el rango de obligatoriedad y qué constituía la educación básica? Estas eran cuestiones que atravesaron la historia de las políticas educativas que se diseñaron desde el Estado nacional en las primeras décadas del siglo pasado y que si bien se apoyaron en las definiciones pedagógicas discutidas en el mundo occidental, también respondían a intereses endógenos relativos a la construcción de la argentinidad (Ruiz, G. et al., 2008, s.p).

La Provincia de Buenos Aires, establecida políticamente tras la batalla de Cepeda en 1820, dicta la primera Ley de Educación en 1876² –predecesora de la Ley 1420 en cuanto a la *educación primaria común, gratuita y obligatoria*, y se elabora un *plan de estudios* que establece una división del conocimiento que empieza a confrontarse con el rudimentario plan de las escuelas de primeras letras. Según pautas más diversificadas y complejas, con vistas a una formación global del ciudadano, establece, en líneas generales, diversos “ramos de la enseñanza”. El modelo bonaerense reaparece en 1884 –ya con el rango de Ley Nacional– en el Artículo 6º de la Ley 1420 y se presenta años después como *Plan de Estudios para las escuelas de Capital Federal*, en 1897 (cit. en Palamidessi, 2004, p. 13).³

2. Avellaneda era presidente de la República, y Sarmiento, ministro de Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, a cargo de la Educación Pública.
3. Hemos recortado del plan de estudios consultado los contenidos que enumeran temas identificables, a partir de nuestras propias historias escolares, como correspondientes a la enseñanza del Lenguaje (Tabla 1). En los próximos planes comentados se recortarán también los contenidos correspondientes a Lenguaje.

Tabla 1

	ESCUELA INFANTIL		ESCUELA ELEMENTAL		ESCUELA SUPERIOR	
	1º	2º	3º	4º	5º	6º
LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> Ejercicios preparatorios, palabras y frases sencillas Deletreo 	<ul style="list-style-type: none"> Lectura fácil en libros Deletreo Explicaciones 	<ul style="list-style-type: none"> Lectura corriente en prosa Entonación Explicaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> Lectura corriente en prosa y verso Entonación Explicaciones 	<ul style="list-style-type: none"> Lectura con rigurosa entonación Explicaciones Declamación 	<ul style="list-style-type: none"> Lectura con rigurosa entonación Explicaciones Declamación
ESCRITURA	<ul style="list-style-type: none"> De las palabras y frases leídas 	<ul style="list-style-type: none"> De las palabras y frases leídas Primeros ejercicios caligráficos 	<ul style="list-style-type: none"> Ejercicios caligráficos Letra cursiva 	<ul style="list-style-type: none"> Ejercicios caligráficos Letra cursiva 	<ul style="list-style-type: none"> Letra cursiva y redonda 	<ul style="list-style-type: none"> Letra cursiva y redonda
IDIOMA NACIONAL	<ul style="list-style-type: none"> Conversación, significado de las palabras. Ejercicios fonéticos. Recitaciones Dictados 	<ul style="list-style-type: none"> Conversación, significado de las palabras Distinciones gramaticales Ejercicios fonéticos. Recitaciones Dictados 	<ul style="list-style-type: none"> La preposición Elocución Recitaciones Redacción 	<ul style="list-style-type: none"> Gramática elemental: Analogía Elocución Recitaciones Análisis Redacción 	<ul style="list-style-type: none"> Gramática elemental: Sintaxis Elocución Recitaciones Análisis Redacción 	<ul style="list-style-type: none"> Gramática elemental (Revisión) Prosodia y ortografía Elocución Recitaciones Análisis Redacción

Estos contenidos se agrupan aquí (Tabla 1) en tres *ramos*, según la denominación de la época: *Lectura, Escritura e Idioma Nacional*.

Respecto a Lectura, la concepción explícita refiere a la *lectura oral*; los *ejercicios preparatorios* correspondían a “abrazar el conocimiento y la lectura de las letras, la reunión de estas en sílabas y las de estas en palabras” (Botrel, 1998, p. 579) y frases sencillas. La progresión respecto a la adquisición de la lectura culmina, al cierre de la escolaridad básica, en la *lectura con rigurosa entonación y la declamación*. La *explicación*, o comentario de lo leído, tenía lugar, según la práctica corriente en el siglo XIX “por el intermediario de un adulto o de un lector experto” (Botrel, 1998, p. 578).

En cuanto a la enseñanza de la Escritura, se la condensaba evidentemente en la práctica de la copia y en el trazado caligráfico de algunos tipos de letra. No estaba previsto, como puede verse, que los estudiantes accedieran al sentido de la lengua escrita.



Enseñar a leer⁴

“Es general entre los pedagogistas la opinión de que no hay cosa más difícil en la ciencia de la enseñanza, que el capítulo METODO DE LECTURA. La dificultad está comprobada por el gran número de concepciones teóricas i de prácticas diferentes que se han dado a conocer en los últimos cincuenta años. Las divergencias de parecer son pues, tan naturales, como necesario es proceder con mucho estudio i con mucha prudencia toda vez que haya que prestar adhesión a una doctrina, sea para difundirla o sea para aplicarla en la escuela”

Los métodos de lectura, según opiniones de D. Albino Benedetti, *publicado por la Imprenta Artística de Dornaleche y Reyes en Montevideo en 1889.*

“El señor Benedetti piensa, con mucha razón, que no se ha conseguido todo con enseñar a leer las palabras, pues saber leerlas i nó entenderlas es poco más que no saber nada”

“i mal se consigue este fin, toda vez que no se habitúa a prestar atención, a la vez que a los caracteres gráficos, a los pensamientos que con ellos se significan indirectamente.

La concepción de Idioma Nacional, años después de la promulgación de la Ley 1420, revela al menos dos aspectos de la situación de la enseñanza. En primer lugar, este último “ramo” da cuenta del gran debate surgido a partir de la llegada de multitud de inmigrantes: “[...] cabe destacar la preponderancia que cobró la lengua en el proceso de construcción social. La obligatoriedad de la enseñanza del Idioma Nacional se volvió indispensable para extender las acciones homogeneizadoras del Estado” (Barrios y Robertazzo, 2019). Pero, en segundo lugar, aunque no haya sido explicitada en la época, la homogeneización gestada alrededor de la lengua *–y de la escuela–* no respondía solo a la llegada masiva de inmigrantes, sino que tenía en vista también a los antiguos pobladores del actual territorio argentino. En el marco de la preservación del *idioma nacional*, los ejercicios fonéticos, la elocución, la prosodia parecen apuntar a preservar cierta *pureza* en la que se tiende a homogeneizar pronunciaciones, acentos regionales, denominaciones locales, y no solo a evitar la influencia o el desarrollo de las lenguas de los inmigrantes, “sino también en la resistencia a aceptar la identidad latinoamericana de la mayoría de su población” (Puiggrós, 2006).

La lengua oficial se ha construido vinculada al Estado. Y esto es tanto en su génesis como en sus usos sociales. Es en el proceso de construcción del Estado cuando

4. Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros (s.f._b).



se crean las condiciones de la creación de un mercado lingüístico unificado y dominado por la lengua oficial: obligatorio en las ocasiones oficiales (escuela, administración pública, instituciones políticas, etc.), esta lengua del Estado se convierte en la norma teórica con que se miden objetivamente todas las prácticas lingüísticas (Bourdieu, 2014).

En las últimas décadas del siglo y hasta 1910, después de la federalización del territorio de la ciudad de Buenos Aires, la creación del Consejo Nacional de Educación, la promulgación de la Ley 1420 y, en 1905, el dictado de la Ley Láinez, comienzan a manifestarse algunas transformaciones en las definiciones curriculares.

El Consejo Nacional de Educación, según la Ley 1420, tuvo jurisdicción sobre las escuelas de la Capital, colonias y territorios nacionales [...] Con la Ley 4874 (Láinez) sus competencias se extendieron a las provincias mediante la creación de escuelas primarias. Así se transformó en una organización de alcance nacional, con importantes recursos, un cuantioso personal y una estructura organizativa vertical que llegaba a las más alejadas zonas del país (Suteba, s.f.).

Pueden identificarse tres fenómenos concretos que contribuyeron a ese proceso de cambio: la creciente regulación de la actividad escolar [por parte del Estado], los nuevos paradigmas pedagógicos y los cambios en los espacios educativos [...] La edificación de escuelas fue una de las tareas más urgentes de las autoridades educativas. En 1886 se inauguraron más de 40 escuelas (Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros, s.f._a).

LA ESCUELA PRIMARIA EN EL SIGLO XX

HASTA LA DÉCADA DE 1940

Progresivamente, “el sistema educativo argentino estableció un cambio en la orientación de la enseñanza y reforzó su carácter nacionalista, patriótico y moral. La redacción de programas escolares impulsados por el Consejo Nacional de Educación expresó no solo una renovación pedagógica (Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros, s.f._c), sino que también contó para la selección de los contenidos y los métodos para su enseñanza “con la constante colaboración de los maestros” (Consejo Nacional de Educación, 1937).

En 1937 se dan a conocer los Programas de las Escuelas Comunes de la Capital Federal. En ellos se plasman “programas ensayados durante el curso escolar de 1936” y se introducen “modificaciones y correcciones para las que se han tenido en cuenta las distintas observaciones formuladas por el personal de las escuelas”.

Los programas que se han redactado y que ahora se ponen en vigencia son verdaderamente programas de trabajo escolar, de actividades y labores infantiles,



programas escolares, en síntesis. Se los ha llamado Programas de Asuntos porque esa denominación es nuestra y es una estructura ya conocida por el magisterio. Con este Programa de Asuntos se extienden a todas las escuelas de la Capital los buenos principios y las mejores técnicas didácticas que el magisterio está aplicando en sus tareas diarias desde hace ya varios años (Consejo Nacional de Educación, 1937, p. 25).

La creación de escuelas normales y la apertura de carreras de educación en las más importantes universidades del siglo empezaban a hacer sentir la influencia de las nuevas tendencias educativas que, en general, difundían la necesidad de tener presentes en la enseñanza tanto *los intereses de los niños* como *la importancia del rol docente*.

Los contenidos de Lenguaje de los Programas de 1937 se presentan agrupados según distintos rubros, generalmente desagregados y con *observaciones* que, de algún modo, hoy podrían designarse como *orientaciones para la enseñanza*. Nos detenemos brevemente en las *observaciones* planteadas en la propuesta para primero inferior y analizamos luego los lineamientos generales.

Tabla 2

Primero inferior			
LEC- TU- RA - ES- CRI- TU- RA	Enseñanza simultánea ⁵ de la lectura y la escritura de palabras y frases que se refieran a seres, cosas, hechos e ideas del medio que rodea al niño.	Observaciones: a) Conocido y ejercitado suficientemente el sonido de la letra se dará su nombre; b) será preocupación constante cuidar la clara y correcta pronunciación de las palabras; c) la maestra escribirá con letra vertical y el niño con letra vertical o inclinada según sea su modalidad; d) sólo se usarán hojas rayadas de rayado simple y se escribirá con lápices blandos, incluso de colores, utilizándose la tinta en el segundo semestre escolar.	Las únicas condiciones expresas para la lectura parecen ser, nuevamente, el conocimiento del sonido de las letras y el cuidado de la pronunciación clara y correcta. El propósito, hasta aquí, es, pues, la correcta oralización de lo escrito. Respecto a la escritura, todas las observaciones se refieren al trazado de las letras y a la superficie sobre la que se las traza.

Fuente: Elaboración propia a partir de Consejo Nacional de Educación (1937).

- Investigaciones relativamente recientes han revelado que los procesos de adquisición de la lectura y la escritura son dos procesos *diferentes* que se desarrollan sobre un mismo objeto –“lo escrito”– y, muchas veces –no siempre–, tienen lugar en forma más o menos simultánea. De todos modos, esos procesos se retroalimentan y se complementan uno a otro.



De algún modo, sin embargo, en el Plan de 1937 se empieza a ampliar *tímidamente* la concepción que sustentaba la escuela primaria de entonces acerca de *la lectura* y de *la escritura*. Al considerar *al niño y a las realidades que conoce y lo rodean*, se vislumbra, aunque no de manera contundente, la intención de que la lectura diera a los niños la posibilidad de acceder al significado, y que la escritura los convocara a registrar o comunicar situaciones en las que estuvieran interesados.

Compartimos a continuación –de manera abreviada– algunas de las *observaciones* que acompañan la enunciación de los contenidos en los diversos grados, porque permiten advertir en qué se centraban las expectativas de avance respecto a la formación de las niñas y los niños como lectores y escritores en la primera mitad del siglo XX.

Tabla 3

	1º Inferior	1º Superior	2º	3º	4º	5º	6º
LECTURA	Enseñanza simultánea de la lectura y la escritura de palabras y frases que se refieran a seres, cosas, hechos e ideas del medio que rodea al niño.	Dominio de las combinaciones silábicas. Alfabeto en mayúsculas y minúsculas (nombre y escritura de las letras). Uso de todos los signos de puntuación. Cuidado de la voz y el porte del lector.	Exacto valor de los signos de puntuación en la lectura oral. Iniciar la lectura mental.	Lectura oral de libros y revistas para lograr la lectura expresiva. En lectura mental, captar el sentido y encontrar rápidamente la información deseada. Uso del diccionario	Como en los grados anteriores.		
ESCRITURA			Cuidar los rasgos y enlaces de los signos gráficos	Como en 2º grado.	Como en 3º grado.	Breves ejercicios de copia caligráfica.	Como en 5º grado.
REDACCIÓN	A medida que puedan redactar frases sobre temas escolares o cercanos. Composiciones infantiles.	Siguiendo un plan o a partir de un cuestionario o por invención.	Como en 1º superior.	Correcto orden de las ideas, construcción de las oraciones y empleo de signos de puntuación.	Composiciones reproduciendo, imitando o ampliando modelos estudiados previo análisis de giros de expresión y modos de construcción en el modelo.		



Las secuenciaciones por grado ofrecen un significativo indicio de progresión en *LECTURA*: el avance desde la *lectura oral* – “da a los signos de puntuación su sentido exacto, comprende o siente lo leído y hace que se lo comprenda o se lo sienta”– hacia la lectura mental o silenciosa –“captar o encontrar rápidamente la idea o el pensamiento central”– del texto. Es llamativo –y ha sido perdurable– el lugar que ocupaba el *uso el diccionario*, como recurso para asegurar la *captación del sentido* en el espacio de la lectura mental, en detrimento de promover la interpretación considerando el contexto en el que las palabras aparecen.

Alcanzada esa meta en 4º, el Plan señala para 5º y 6º, “como en los grados anteriores”, es decir, no explícita –o no eran observables hace poco menos de cien años– otras instancias de profundización en la intensificación de lo leído para promover el avance de las y los estudiantes.

La *escritura* y la *redacción* aparecen como momentos diferenciados para su enseñanza: en primer lugar, el trazado y, más tarde –“a medida que puedan redactar frases”–, intentar comunicar sentidos a través de la escritura, es decir, producir textos.

Esta secuencia temporal –primero las unidades menores no significativas y solo posteriormente la producción de escritos con sentido para otros lectores o para uno mismo como propósito de la escritura– obstaculiza o retrasa frecuentemente el involucramiento de las niñas y de los niños –y mucho más de quienes se alfabetizan en la edad adulta (Broitman y Charlot, 2014)– en sus relaciones con el saber. En muchos casos, la lectura y la escritura resultan para las y los estudiantes “obligaciones escolares” que no se realizan más que con el propósito de “pasar de grado”.

En *ESCRITURA* se sostiene la ejercitación sistemática sobre el sonido y el trazado. Sin embargo, el rubro *Redacción*, es decir, la producción de textos, se instala desde el primer grado inferior. Se empieza a advertir que tener disponible el conocimiento de las letras solo acerca al niño a “cómo escribir”. Es imprescindible que los pequeños escritores –como los adultos– sepan también acerca del *contenido sobre el que van a escribir*, es decir, tienen que *disponer de los conocimientos para anticipar “qué poner”*.

En *REDACCIÓN*, se incorporan aspectos que hacen a la organización del texto. Para los estudiantes más pequeños, la sugerencia respecto a la organización del escrito queda en manos del docente a través de *la planificación previa o los cuestionarios*; para los mayores, se trata de *ordenar las ideas y emplear los signos de puntuación* así como de *reproducir aspectos de los modelos textuales estudiados*.

La duda que cabe se relaciona con el tipo de intervenciones didácticas para lograr avances en los estudiantes en cuanto a la producción escrita. Una frase, sin embargo, arroja algo de luz: imitan o amplían modelos estudiados, “previo análisis de giros de expresión y modos de construcción”.

En los diseños curriculares más recientes –ya en el siglo XXI–, se propone a las y los estudiantes leer obras de distintos géneros y discutir sobre lo leído entre compañeras y compañeros y con la o el docente. Los *giros de expresión* y

los *modos de construcción* van siendo advertidos por las alumnas y los alumnos *no en el análisis previo*, sino que se analizan progresivamente en la medida que aportan al sentido del texto. A partir de allí, poco a poco se empiezan a descontextualizar estos aspectos, es decir, a reparar en ellos por fuera de lo leído, con el propósito de que los alumnos empiecen a conceptualizarlos y puedan reutilizarlos en sus propias producciones escritas, por su iniciativa o por intervención de la o del docente.

LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA 1949 Y 1954

Durante los gobiernos peronistas se reinstaló oficialmente la educación religiosa y moral, se intentó “desterrar de la escuela [...] la mera instrucción y reemplazarla o, mejor, perfeccionarla, con la realización de actividades que sean formas de vida y, por serlo, preparen para la vida” (Ruiz et al., 2009). El Estado, por otra parte, definió para todo el país los programas y los libros de texto para las distintas disciplinas.

El Programa para la Educación Primaria de 1949, “perfeccionado en 1954”, planteaba dos apartados: “Preaprendizaje” (Ruiz et al., 2009) e “Instrucción y Programa de Desarrollo”.

Los programas de Lenguaje no ofrecen diferencias notables con la mayoría de los que lo precedieron –o lo sucedieron cercanamente–, pero el Programa incluye una “Nota importante” (Ministerio de Educación de la Nación (1954), en la que señala una serie de *observaciones* que dan alguna cuenta de la concepción que se sustenta acerca de la enseñanza del lenguaje, en general:

En Lenguaje se indica el estudio de las funciones oracionales con el objeto de que el niño vaya familiarizándose con el vocabulario técnico de la asignatura, más que para lograr la asimilación de conceptos, por lo común demasiado elevados para la mente infantil. Aquí debe procurarse *que el niño hable con corrección, lea con provecho y escriba con claridad*.

Parte de este programa, la que se refiere a *nociones gramaticales*, se incluye en el programa de desarrollo, para recordar al maestro que allí debe encontrar oportunidad para desarrollarla, pues todo el programa de desarrollo tiene como finalidad proporcionar ocasiones para ejercitar el lenguaje del niño y materiales para ampliarlo y enriquecerlo.

[...] La *LECTURA* la ejercitará el niño, cada vez con mayor intensidad a medida que vaya afirmando *el dominio de esa técnica*,⁶ en el estudio y consulta de textos y libros diversos. El maestro le enseñará a estudiar [...], a gustar una página literaria y a perfeccionarse con ella en el arte de leer. Si la página elegida estuviere

6. Los resaltados son nuestros.



relacionada con la *unidad de trabajo*,⁷ esta clase de lectura se dará en el tiempo asignado a desenvolvimiento; si no estuviere relacionada con la unidad, la clase se dará en la hora semanal de lenguaje.

[...] *REDACCIÓN o COMPOSICIÓN*. La unidad de trabajo proporcionará múltiples oportunidades y magnífico material para que el niño diga por escrito lo que hace, piensa, aprende, imagina, etc., con lo que afirmará el dominio de lo estudiado y se perfeccionará en el arte de expresarse por escrito con claridad y sencillez.

[...] *NOCIONES GRAMATICALES*. Las nociones gramaticales deben presentarse en forma muy sencilla [...] con el objeto de que el niño vaya capacitándose para poderlas comprender algún día. No se desarrollará, por lo tanto, un curso ordenado de gramática, sino que se llamará la atención del alumno sobre el hecho gramatical interesante que el trabajo de la unidad proporcione [...] La gramática estará siempre presente cuando se trate de corregir la expresión oral o escrita del alumno. (pp. 17-19)

Estas *explicaciones* previas introducen cierta consideración sobre *aspectos evolutivos* de los niños que cobrarían mucha presencia en los planes que comienzan a elaborarse en las siguientes décadas. Vimos por ejemplo:

se indica el estudio de las funciones oracionales con el objeto de que el niño vaya familiarizándose con el vocabulario técnico de la asignatura, más que para lograr la asimilación de conceptos, por lo común demasiado elevados para la mente infantil.

La intención de proponer a las niñas y a los niños una mirada sobre el lenguaje que no se dirija a *la búsqueda del sentido de lo dicho o lo escrito*, sino a la *reflexión sobre el propio lenguaje*, es un proceso paulatino cuyo desarrollo sucesivo tiene lugar en los distintos grados:

No se desarrollará, por lo tanto, un curso ordenado de gramática, sino que se llamará la atención del alumno sobre el hecho gramatical interesante que el trabajo de la unidad proporcione.

Volvemos aquí a plantear dudas respecto al trabajo en las aulas: ¿de qué modo se concretaba la idea de hacer visibles progresivamente –en el contexto de los temas que se leen, se estudian o se escriben– *los contenidos gramaticales*? En todo caso, *la nota que antecede al plan* advierte sobre las características progresivas de la adquisición de estos conocimientos; el desarrollo mismo del programa, en cambio, plantea extensos listados de temas gramaticales –pueden verse en la parte

7. Las unidades de trabajo fueron una forma de organizar la enseñanza en el nivel; en un plazo previsto –15 días, por ejemplo– se desarrollaba un tema –“Los lugares de mi escuela”, “Manuel Belgrano”, “Los trabajos”, “Las comidas”–, y las actividades de diversas disciplinas giraban alrededor del mismo.



inferior de la Tabla 4– que se concretaban en las aulas a través de la enseñanza *directa* de los temas por parte de la maestra o el maestro.

Tabla 4

PROGRAMA DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA Consejo Nacional de Educación 1949 LENGUAJE	
Quinto grado	Sexto grado
Lectura en voz alta y en silencio. Recitación de poesías y prosas. Depuración y enriquecimiento del vocabulario. Uso del diccionario. Redacción: Narración, descripción, diálogo: Billetes y cartas.	Lectura en voz alta y en silencio. Recitación de poesías y prosas. Depuración y enriquecimiento del vocabulario. Uso del diccionario. Redacción: Billetes. Cartas, solicitudes.
La lectura en el estudio en las clases de desenvolvimiento. ⁸	
Redacción: Resúmenes de lo que se estudie. Temas preferentemente tomados del programa de desenvolvimiento y de hechos de la vida del niño.	
Inculcar en los niños el gusto por las formas del buen decir y despertar en ellos la conciencia por el cuidado del idioma.	
Como en 4º grado. Concordancia de artículo y sustantivo, de adjetivo y sustantivo. Conjugación de auxiliares y de regulares. Idea de complementos directo, indirecto y circunstancial. Adverbio. Preposiciones y conjunciones. Observar su empleo correcto. Interjección.	La oración. Estructura de la oración simple. Sujeto y predicado. Núcleos y complementos. Concordancia de sujeto y predicado. Reconocimiento de las partes de la oración o funciones oracionales. El verbo. Conjugación. Formación de palabras. Prefijos y sufijos. Sílabas. Diptongos y triptongos. El acento. Reglas de acentuación. La puntuación. Empleo de las mayúsculas. Signos auxiliares. Abreviaturas usuales. Sinónimos, antónimos, homónimos y parónimos.

Los contenidos que aparecen de manera transversal se sostienen desde tercer grado. “Los planes de estudio de la escuela primaria tendrán como principio básico organizador el idioma y la historia nacionales.” Se refleja en ellos “la intención de enmarcar la educación [primaria] en un marco religioso y nacional” (Ruiz et al., 2009).

Lenguaje, Historia, Geografía... constituían la base a partir de la cual se planificaban los *unidades de trabajo* del programa de desenvolvimiento. “...Para la información del niño interesa la adquisición de estos conocimientos, pero para

8. En el texto original del Programa, estos contenidos se reiteran textualmente desde 3º a 6º, no se los expone como transversales sino como sostenidos a lo largo de los grados.



su cultura interesa el trabajo que realice para adquirirlos” (Ministerio de Educación de la Nación, 1950). En dichas *unidades* se consideraban prioritarios *los propósitos formativos: valores, aptitudes y hábitos*. En el marco de los contenidos y propósitos, la maestra o el maestro enseñaban a estudiar en las horas de desenvolvimiento: *leer para estudiar, resumir los temas que se estudian, cuidar las formas de decir e inculcar el cuidado del idioma*. Del mismo modo, enseñaban a *gustar de una página literaria y a perfeccionarse en ella en el arte de leer*.

Si la página elegida [para leer en el marco de una unidad de trabajo] estuviere relacionada con [el tema de] la unidad [...], esta clase de lectura se dará en la hora de desenvolvimiento; si no estuviere relacionada con la unidad [si se estudiaran definiciones de contenidos gramaticales, por ejemplo], la clase de lectura se dará en la hora semanal de Lenguaje (Ministerio de Educación de la Nación, 1950, p. 12).

La *exclusión* del programa de desenvolvimiento de la enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros años confirma que los temas de enseñanza *no estaban relacionados con los intereses del niño o con contenidos escolares* sino enfocados esencialmente *sobre el conocimiento de las letras*. Lo mismo ocurría en los grados posteriores con los contenidos gramaticales; si incidían en la interpretación de los textos o al momento de su producción, se los trataba en las horas de *desenvolvimiento*; si se trabajaban contenidos gramaticales, se lo hacía en la hora de Lenguaje.

LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES A PARTIR DE 1955

Durante el gobierno de facto que derrocó al gobierno constitucional en 1955, si bien fue derogada la Constitución de 1949, en los lineamientos curriculares “apenas fueron anulados o reformados los conceptos que hacían referencia a la doctrina peronista”. Se sostuvo la estructura curricular y se reafirmó el mismo propósito orientador de la enseñanza del lenguaje: “Procurar que los niños hablen con corrección, lean con provecho y escriban con claridad.”

Las reformas curriculares durante la década de 1970 empezaron a incluir cambios que no solo se referían a los ‘programas’ sino que también empezaban a adherir a nuevos enfoques para abordar la conducción de los aprendizajes que respondían a la aplicación de concepciones aportadas fundamentalmente desde la Psicología y los estudios de Piaget (a partir de Mauceri y Ruiz, 2009).

Este currículo de lengua se basa en dos premisas fundamentales ya incorporadas a programas anteriores y a la experiencia de la escuela argentina. La primera, apoyada por la lingüística y la sociolingüística, es que el hecho de lenguaje es un



hecho semiótico, y la segunda, apoyada por la psicología, y la psicopedagogía, es que existen etapas del desarrollo biosíquico-social que es necesario considerar en la enseñanza.

Pone sobre todo un énfasis especial en la comunicación oral y en el desarrollo cognitivo en el paso del pensamiento concreto al pensamiento abstracto (Ministerio de Cultura y Educación, 1972, p. 117).

Los objetivos de estos lineamientos expresan que se busca “lograr la comunicación eficaz mediante el entrenamiento y enriquecimiento del código oral” y “el entrenamiento en el manejo del código gráfico”, –en 1º, 2º y 3er grado– y, entre 4º y 7º, “favorecer, mediante la reflexión sobre la lengua y el mensaje, el paso del pensamiento concreto al pensamiento abstracto”.

Como puede verse, los objetivos de la enseñanza de la lengua quedan confundidos con los marcos de las teorías en las que se ha sustentado la elaboración de los lineamientos curriculares. Inmediatamente antes de enunciar los contenidos de lengua para el primer grado, se incluye la siguiente leyenda:

Preparatorio: Los alumnos que no hayan tenido educación pre-escolar deberán realizar actividades que los preparen adecuadamente para iniciar la etapa sistemática de primer grado (en lo concerniente a su desarrollo físico e intelectual, a su equilibrio emocional y a su socialización). Especialmente se tendrá en cuenta la ejercitación psicomotriz necesaria para el aprendizaje de la lectoescritura. (Ministerio de Cultura y Educación, 1972, p. 123).

La aparición de la *ejercitación psicomotriz* previa a la enseñanza de la escritura aún perdura en algunos ámbitos escolares.

Se introduce a los niños en el mundo de la cultura escrita adjudicándole a esta, no el sentido de una construcción social e intelectual, sino un valor todavía arraigado al trazado. Aún no había empezado a tomarse en cuenta la importancia que tiene para los niños participar tempranamente de “un ámbito en el que escribir [aun sin saber hacerlo convencionalmente] tiene sentido porque es el medio apropiado [...] para guardar memoria, para informar, para convencer, para reorganizar el conocimiento que se tiene sobre un tema, para comunicar ideas o sentimientos...” (Lerner y Kaufman, 2015c).

La organización del texto de los lineamientos de 1972 para *LENGUA* incluye la noción de *campo*, donde aparecen los propósitos globales; inmediatamente se plantean los *contenidos* y las *actividades sugeridas*. En la Tabla 5 se presentan abreviados tanto los contenidos correspondientes a la oralidad como los contenidos del campo de la comunicación por el código gráfico.

En el primer ciclo, se otorga gran importancia a la “comunicación oral”; a pesar de ello se indica que los niños *muestran* al docente su comprensión sobre lo que escuchan leer a través de recursos como la mímica, las ilustraciones o la dramatización y no por medio de la renarración, los comentarios o la explicación oral sobre lo leído.



Tabla 5

LENGUA Primer Ciclo		
Campo	Contenidos Algunos ejemplos	Actividades sugeridas Algunos ejemplos
1) <i>Comunicación por el código oral</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Lengua oral • Exposición 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Conversar, narrar espontáneamente sobre temas de interés.</i> • <i>Escuchar poesías... Memorizar, recitar poesías y marcar el ritmo.</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ampliar el léxico. Ejercitar el vocabulario...</i>
2) <i>Comunicación por el código gráfico</i>	El código gráfico y sus funciones. <i>Mayúsculas y minúsculas</i> Lectura Escrita <i>Abecedario - Ortografía, puntuación</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ejercitar en el reconocimiento de oraciones, palabras, sílabas y letras, según el método.</i>
		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Practicar la lectura silenciosa y la lectura en voz alta hasta alcanzar la fluidez adecuada a su nivel.</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Realizar ejercicios para fijar el vocabulario de uso, la ortografía, la puntuación... y las convenciones constantes de ciertas letras.</i> 	
	Composición escrita	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Escribir narraciones espontáneas o guiadas con apoyo gráfico.</i> • <i>Realizar actividades libres conectadas con la redacción.</i>

En la escuela primaria subsiste esa interpretación supuestamente relacionada con el *interés de los niños*. Es bastante habitual emplear un texto –en sí mismo convocante y significativo– como base para elaborar *muñecos o ilustraciones*. Se desatiende el genuino interés que despierta, por ejemplo, el desafío de discutir entre compañeros cuáles pueden ser las intenciones de un personaje que no están expresadas en el texto sino sugeridas por sus acciones o sus palabras.

En algunas *actividades* indicadas en este campo se interpreta equivocadamente la noción de lo oral y lo escrito. La *poesía memorizada y recitada rítmicamente* es una *producción escrita que puede ser leída en voz alta aun para uno mismo*, así como *una conferencia se escribe para ser leída ante un auditorio*. Son producciones escritas *con destino oral*,⁹ no reúnen las características de la comunicación oral pero –al proponer que se las declame o se las diga en voz alta– quedan incorporadas en este campo.

Pero la oralidad tiene un propósito específico en la escuela, no espontáneo sino planificado y poco trabajado habitualmente en las aulas: es espacio de intercambio de interpretaciones sobre lo observado o lo leído –lo que implica

9. Aun la riquísima poesía oral que abunda en cancioneros populares de diferentes pueblos llega hoy a los lectores a través del lenguaje escrito.



hablar y tomar en cuenta lo que expresan los interlocutores para aceptarlo o rebatirlo—; es espacio de construcción colectiva de conocimientos, de sistematización de lo que se aprende, de organización de lo que se va a exponer. *La conversación espontánea existe en la escuela*; pero son los “usos académicos” del lenguaje oral los que se aprenden o se deberían empezar a aprender en ella (Rodríguez, 1995, s.p.).

Los años del primer ciclo marcan el momento de la iniciación de las niñas y los niños en el mundo de la cultura escrita. La denominación del *campo –comunicación por el código gráfico–* revela una interpretación acerca del lenguaje escrito que ha quedado desmentida por las investigaciones lingüísticas que empezaban a desarrollarse casi al momento de elaborar estos lineamientos.

Leer y escribir es aprender sobre el lenguaje escrito. Es bastante frecuente que este proceso inicial se refiera como *codificación* o *aprendizaje del código escrito*. Pero ¿qué quiere decir *codificación* o *código*? Quiere decir que se interpreta al lenguaje escrito como un código, es decir, como un sistema de reglas de transcripción *de lo oral a lo escrito que codifica lo oral*, como un sistema que codifica los fonemas de la lengua oral en las letras. Sin embargo, las unidades de lo oral y lo escrito no son unidades equivalentes. En el aprendizaje de lo escrito es necesario aprender los símbolos de lo escrito; en este proceso ha contribuido mucho la tecnología: las computadoras, las tablets, los celulares..., en sus teclados presentan el inventario de las letras; antes las niñas y los niños no tenían oportunidad de verlas todas juntas y se las enseñaban “letra por letra” ¿Ocurre lo mismo con los fonemas? De ninguna manera, dicen los lingüistas (Blanche Benveniste, 2002; Linell, 2011); en el habla no hay inventarios fijos. Efectivamente, “en el habla, no hay inventarios fijos”. Cambia con las regiones [zorro es /sorro/ en el español del Río de la Plata¹⁰]; cambia con las circunstancias de los hablantes; cambia según la posición del fonema antes o después de otros fonemas: la /s/ de *sapo* difiere notablemente de la /s/ de *mosca* entre los hablantes bonaerenses /mojca/; la /n/ de *nene* –en posición inicial o intervocálica– es diferente de la /n/ de *enfermo* / *emfermo*/, con un sonido casi absorbido por la /f/ (a partir de una entrevista a Ana Teberosky en Selfa Sastre y Villanueva Roa, 2015).

En segundo ciclo, como en planes anteriores, se presenta la enseñanza de los *contenidos gramaticales, ortográficos, de puntuación y textuales*, como temas de *escritura*, desvinculados de la composición escrita. Es difícil imaginar –aunque sigue ocurriendo actualmente– cómo puede comprender un escritor inexperto el empleo de los signos de puntuación fuera de las instancias de producción de textos.

En cuanto a la *composición escrita*, se destaca la sugerencia de *participar de actividades libres conectadas con la redacción*, tanto en 1º como en 2º ciclo. Se presentan como sugerencia *el periódico escolar, el diario de clase o el diario*

10. Los ejemplos son nuestros. Las variantes no se expresan a través de los signos fonéticos correspondientes, sino con letras más próximas al sonido de la letra en el contexto oral.



personal y la correspondencia extraescolar. Es un hallazgo de los años setenta; son instancias denominadas *libres* que, sin embargo, conllevan un propósito comunicativo genuino y requieren de un intenso acompañamiento didáctico.

Solo en este tipo de producciones, la escritura tiene la posibilidad de *revisarse*. No son solo los aspectos gráficos, como la ortografía o la puntuación, los que el escritor debe tener en cuenta. Es necesario releer la propia producción considerando a las destinatarias y los destinatarios: los lectores, ¿son niños o adultos?, ¿qué temas les resultarán interesantes?, ¿en qué contexto leerán, de pie ante el periódico mural?, ¿o recibirán una carta –que hoy sería, sin duda un mail– donde quienes escriben se presentan y revelan sus propósitos?; y tratando de constatar que quedan claramente expresados en el texto los propósitos comunicativos: ¿qué desean informar, contar o mostrar en el periódico escolar?, ¿invitan a una competencia o comparten resultados y fotos de un evento que ya ocurrió?, ¿para qué se comunican con estudiante de otras escuelas?

Sin duda, los aportes de las *ciencias de referencia* a las que apelaban los *Lineamientos Curriculares* de 1972 estaban todavía indagando nuevos temas pero, y principalmente, recién se iniciaba el camino de las investigaciones didácticas que fueron creando otro corpus de conocimientos –muchos relacionados también con los descubrimientos de la lingüística, la psicolingüística y la comunicación–; y donde se empezaban a analizar las posibilidades del ámbito escolar y del aula, las condiciones que podían resultar más favorables para facilitar el ingreso de las niñas y los niños al mundo de la cultura escrita y el lugar de la intervención de la maestra o el maestro en la formación del lector y el escritor.

LOS DISEÑOS CURRICULARES DE LA PRIMERA DÉCADA DEL SIGLO XXI

La lectura y la escritura son importantes en la escuela porque son importantes fuera de ella. Las prácticas del lenguaje son prácticas sociales. Solamente se pueden aprender a través de otras personas, participando con ellas en situaciones en que las prácticas de oralidad, lectura y escritura se ponen en juego. Es decir, se aprenden los ‘usos comunicativos’ que otras personas hacen de hablar, de leer y de escribir. De ese modo, se aprende para qué sirven y qué se puede hacer con ellas (a partir de Tomasello (1999), según entrevista a Ana Teberosky en Selfa Sastre y Villanueva Roa, 2015).

La obligatoriedad de la enseñanza primaria –que tiene más de cien años de vigencia– tardó en asumirse como un *derecho universal*. Desde hace décadas, sin embargo, se considera logrado casi el 100% de asistencia de las niñas y los niños a los distintos años del nivel.¹¹ La escuela aloja a todas y a todos; en ese contexto

11. Se ha recuperado la permanencia en la escuela primaria, que había disminuido al regreso de la pandemia.



favorable, las aulas –sobre todo de la escuela pública– presentan grupos notablemente heterogéneos respecto, entre otros factores, al carácter de sus acercamientos a la cultura escrita.

La democratización del acceso al conocimiento exige hoy la formación de todos los alumnos –desde el comienzo mismo de la escolaridad– como intérpretes y productores competentes, autónomos y críticos de los diversos escritos que circulan en la sociedad. Concretar este propósito demanda de la escuela un fuerte compromiso dirigido a lograr que el ingreso de los niños a sus aulas implique para todos, necesariamente, ingresar a los distintos ámbitos del mundo letrado y no solo al conocimiento de las “primeras letras”.

[...]

Los conceptos de diversidad y alfabetización están estrechamente vinculados (Ferreiro, 2001). Diversidad de problemas con los que nos enfrentamos al producir o interpretar un texto, diversidad de propósitos del lector y del escritor, diversidad de prácticas de lectura y escritura, diversidad de estados de conocimiento de los niños con respecto a la escritura... Diversidad también de situaciones didácticas que corresponden a diferentes situaciones sociales en las que la lengua escrita está en juego, acercamiento de las intervenciones del docente a las conceptualizaciones de los niños, movilidad de los agrupamientos de los alumnos para que sus interacciones resulten lo más productivas que sea posible y para que el maestro pueda colaborar fuertemente con aquellos que más lo necesitan focalizando su intervención en problemas específicos... (Lerner y Kaufman, 2015a, p. 7).

Respecto a la enseñanza de la lengua, el *Diseño Curricular para la Escuela Primaria* de la Ciudad de Buenos Aires (Mendoza, 2004) ofreció un nuevo *modelo*. Por un lado, planteó en términos de *contenidos escolares* algunos aspectos de los conocimientos surgidos de las *ciencias de referencia*: la lingüística, la psicolingüística y, también, la sociolingüística. Pero, a la vez, necesitó transmitir *modalidades de enseñanza* que pudieran preservar a las *prácticas del lenguaje* del riesgo de ser asimiladas a las tradiciones pedagógicas vigentes durante tantos años.

Concebir [el objeto de enseñanza] como *prácticas del lenguaje* implica reconocer una responsabilidad mucho mayor que la de enseñar lengua, implica entender que el aprendizaje de la lengua tiene sentido en la medida en que esté incluido en el proceso de apropiación de esas prácticas (Mendoza, 2004b, p. 639).

[La formación de lectores y escritores] “implica poner énfasis en los propósitos de la lectura y la escritura en distintas situaciones –es decir, en las razones que llevan a la gente a leer y escribir–, en las maneras de leer, en todo lo que hacen los lectores y escritores, en las relaciones que lectores y escritores sostienen entre sí con respecto a los textos... (Lerner y Kaufman, 2015a, p. 9).



La formación de lectores y escritores requiere que las y los niños pongan en juego, al leer o al escribir, conocimientos lingüísticos y no lingüísticos. Las y los lectores tienen una participación activa en la interpretación del texto.

[...] lo que los lectores [...] comprenden depende tanto de lo que ellos mismos aportan a la transacción [entre el escritor y el lector a través del texto] como de lo que el autor aportó a su texto. El significado está en el lector y en el escritor, no en el texto. El escritor construye un texto con un significado posible que será utilizado luego por los lectores para construir sus propios significados. La efectividad de la lectura consiste en extraer el sentido de lo impreso, no en identificar correctamente las palabras. [...] Esto no significa que las características del texto no sean importantes o que escritor y lector sean independientes de ella. La comprensión se verá influenciada por el grado de capacidad que tenga el escritor para construir el texto y el lector para reconstruirlo y construir el significado. Pero este no pasa del escritor al lector (Kenneth Goodman [1994], cit. en Lerner y Kaufman, 2015b, p. 7).

Esta teoría fue decisiva para superar la idea de la lectura como descifrado o decodificación y rechazar su análisis en términos puramente perceptivos.

Revisemos los contenidos de Lectura y Escritura según se plantean en el *Diseño curricular bonaerense 2008* (Dirección General de Cultura y Educación, 2008a y 2008b), derogado en 2017, y en el *Curriculum Prioritario 2020-2021*¹² (Dirección General de Cultura y Educación, 2020), en el que se retoma el enfoque sostenido anteriormente.

La tarea del primer ciclo es introducir a los niños en el mundo letrado, y no sólo en el conocimiento de las “primeras letras” (Mendoza, 2004a, p. 359). (Véase Tabla 6.)

Se observan en las propuestas para niñas y niños de la Unidad Pedagógica¹³ dos de las cuatro *situaciones fundamentales: lectura a través del maestro y lectura de los niños por sí mismos*. Las otras dos se refieren, en el mismo sentido, a la escritura.

Las y los estudiantes se desempeñan como *lectores* al escuchar leer *al docente* y en los espacios posteriores y recurrentes de intercambio sobre lo leído: *siguen la lectura, reconstruyen la historia, vuelven las páginas en el momento oportuno, localizan fragmentos significativos o expresiones reiteradas en los textos*. Luego, el intercambio permite poner en común las variadas interpretaciones y enriquecer y ampliar las de cada lector.

12. Resolución N° 1872/2020 DGICYE - Anexo 1 IF-2020-21075551-GDEBA-SSEDGcyE, en consonancia con las Resoluciones CFE N° 363/20, N° 366/20 y N° 367/20, que dan marco a la reorganización institucional, curricular y de la enseñanza en el contexto de excepcionalidad generado por la pandemia de covid-19.

13. Primero y segundo año conforman un solo bloque, la Unidad Pedagógica, un período extendido en el que tiene lugar el proceso de adquisición inicial de la lectura y la escritura (Resolución N° 174/2012, CFE).



Tabla 6

CURRÍCULO PRIORITARIO 2020-2021 Provincia de Buenos Aires, 2020 PRÁCTICAS DEL LENGUAJE Unidad Pedagógica (1º/2º año)	
Cuando los alumnos/as escuchan leer y comentan diversidad de obras, se enseñan los siguientes contenidos.	
Contenidos	Comentarios laterales ¹⁴
Escuchar leer al docente, seguir la historia desde la escucha.	Cuando las niñas y niños escuchan leer presencian el comportamiento lector del adulto y se familiarizan con el sentido de marcas o imágenes que aparecen en los textos y que orientan la lectura. La o el docente presta su voz a las niñas y a los niños quienes se constituyen como lectores al construir significados en torno a lo leído. Por ello, esta situación es fundamental y necesaria. Su frecuencia debe ser intensa.
Seguir la historia con el texto a disposición de las niñas y los niños, volver las páginas cada vez más oportunamente respecto de la lectura del docente.	
Intercambiar opiniones con otros lectores. Ampliar, corroborar, profundizar o rechazar las propias interpretaciones.	La conversación a partir de lo leído permite poner en común lo que cada uno o varios interpretaron o sintieron, escuchar a otros y ampliar o ajustar su interpretación. La relectura del maestro de fragmentos o episodios significativos permite reencontrar las palabras divertidas de un personaje o la descripción del bosque que hizo sentir miedo a casi todas y todos.
Seguir la relectura a través de la o del docente de algunos pasajes y empezar a localizarlos en el texto.	La lectura del docente permite seguir las historias y el ritmo de las poesías. Niñas y niños tratan de acompañar los estribillos después de varias lecturas e, incluso, los localizan aproximadamente si disponen del texto escrito a la vista y empiezan a tomar en cuenta indicios: guiarse por la disposición de las estrofas en el texto escrito o por las imágenes que posibilitan, junto con algunos señalamientos del docente mientras lee, establecer esas relaciones.
Participar de la lectura y relectura del o la docente de canciones y poesías con el texto a la vista.	
<p>Para ayudar a <i>leer por sí mismos</i>, la o el docente interviene sostenidamente y plantea a las niñas y a los niños verdaderos problemas de lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dónde dice un enunciado que se sabe que está escrito, en el contexto de un texto que lo contiene; • qué dice en una parte de la escritura cuando se está en condiciones de hacer anticipaciones ajustadas [porque se conoce el texto]; • cómo dice exactamente algo que se sabe que dice" (Dirección General de Cultura y Educación, 2008a, p. 146). 	

continúa en la página siguiente

14. Los comentarios se hallan lateralmente ubicados en la versión del *Curriculum Prioritario 2020-2021*, por eso los llamamos *laterales*.



viene de la página anterior

<p>Comenzar a leer por sí mismo algunos textos más despejados o fragmentos de textos extensos conocidos porque se han trabajados en el aula.</p>	<p>Las niñas y niños pueden leer por sí mismos cuando se enfrentan a un texto impreso (o digital) y pueden anticipar su significado poniendo en relación lo que creen (o saben) que está escrito con lo que encuentran en el texto para confirmar, modificar o rechazar sus hipótesis. Estas situaciones requieren que los textos sean previsibles porque las y los chicos cuentan con indicios –las letras, las imágenes– en los que pueden apoyarse: saben qué dice exactamente cuando ha sido memorizado porque la maestra o el maestro leyó lo que allí dice varias veces.</p>
<p>Leer por sí mismo textos breves o fragmentos de textos extensos de contenido conocido, guiándose por índices provistos por el material escrito.</p>	<p>Los textos “despejados” favorecen la lectura por sí mismos; son aquellos que se distribuyen en la página de manera que ciertas o todas las palabras o enunciados quedan visibles, con blancos o imágenes a su alrededor a diferencia de los textos “continuos”. Las poesías para los pequeños suelen ser textos despejados y también algunos cuentos de estructura repetitiva con ilustraciones y textos repartidos en cada página.</p>
<p>Ensayar la lectura en voz alta por sí mismo de textos breves o pasajes de cuentos tradicionales con muchos diálogos entre personajes.</p>	<p>Ensayar la lectura en voz alta en el interior de textos extensos en los que la o el docente puede circunscribir fragmentos con sentido para centrar en ellos la práctica de lectura por sí mismo o compartida con la o el docente o un o una compañera.</p>

En las situaciones de *lectura por sí mismos* es fundamental la intervención sistemática y sostenida del maestro o la maestra. Las niñas y los niños memorizan a menudo diálogos entre personajes o episodios del cuento. Saben muy bien *qué dice* en ese fragmento que recuerdan.

Pero el o la docente dispone de tres intervenciones muy probadas en situaciones de investigación didáctica. Según la distancia que manifiesta cada niño para atreverse a leer por sí mismo, la maestra o el maestro: 1) *pide localización* –¿dónde dice?–, e insiste: *¿desde dónde hasta dónde dice “qué ojos tan grandes tienes”?*; 2) *pide indicar dónde dice una parte determinada de la frase*: ¿dónde dice “ojos”? *A ver, marcá desde dónde hasta dónde dice “ojos”. ¿Dice “ojos” o dice “orejas”? ¿en qué te fijaste para darte cuenta? Y, 3) pide la lectura textual, tal como dice lo que el niño ya sabe que dice*: *Espejo, espejito // ¿quién es la más bella del reino?* E insiste: ¿Qué le pregunta la madrastra al espejo? ¿Le pregunta *“quién es la más bella” o “quién es la más linda”?* *Fijate dónde dice.*

Estas intervenciones –a partir de un texto muy conocido por los niños– dirigen la mirada de los estudiantes hacia las letras; la “b” de *bella* permite confirmar que dice “bella” y no dice “linda”. Pero se preserva, antes que nada, el sentido de los textos.

Recurrimos al *Diseño Curricular* (Dirección General de Cultura y Educación, 2008b) para detenernos en el segundo ciclo:

“La enseñanza de las prácticas del lenguaje en el segundo ciclo”

Prácticas del Lenguaje se propone como espacio de *enseñanza y aprendizaje de la lengua en uso*, por esa razón se ponen en primer plano las distintas acciones que se realizan a través del lenguaje: leer, escribir, tomar la palabra y ser un oyente atento. En la vida social, las personas hacen uso del lenguaje en diferentes situaciones y



con variados propósitos: enfrentar una entrevista de trabajo, presentarse en una reunión, rendir un examen, solicitar un producto; se lee para entretenerse, para descubrir cómo se opera un nuevo teléfono, para conocer las contraindicaciones de un medicamento [...]; se escribe para dejar un recado a alguien ausente, para comunicarse con otro a través de un mensaje de texto o de correo electrónico, para plantear una queja o reclamo formal, para emitir una opinión fundamentada. Siempre, a través de estas acciones se establecen distintas interacciones sociales que pueden estar más o menos institucionalizadas. Las prácticas del lenguaje son, entonces, *formas de relación social que se realizan a través del uso del lenguaje* (Dirección General de Cultura y Educación, 2008b, p. 96).

Como se ve, las prácticas del lenguaje sostienen su presencia en la última etapa de la escuela primaria: *enseñanza y aprendizaje de la lengua en uso... Las prácticas del lenguaje son formas de relación social que se realizan a través del uso del lenguaje.*

Compartimos algunas de las *prácticas sociales de escritura* que plantea el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, segundo ciclo (Dirección General de Cultura y Educación, 2008b). (Véase Tabla 7.)

Se trata de sustituir una forma de enseñanza, asentada en mostrar un ejemplo paradigmático y [extraer] sus características básicas, la definición de conceptos gramaticales, [...] fuera de un contexto real de uso, [...] por *situaciones planificadas a propósito del uso [...] de las prácticas del lenguaje, de problemas y desafíos enunciativos, del contexto, de los textos y las frases de esos textos.* [A partir de las preguntas y las dudas que han ido surgiendo o que el maestro/a mismo suscitó], se proponen, entonces, situaciones de reflexión contextualizadas en las prácticas del lenguaje [y, posteriormente,] la reflexión descontextualizada, en el marco de situaciones de enseñanza planificadas para producir reflexiones acerca del lenguaje (Dirección General de Cultura y Educación, 2008b, p. 128). Detectar repeticiones innecesarias y probar diferentes recursos gramaticales para evitarlas; resolver dudas de normativa lingüística a partir de la reflexión sobre lo que se escribió (Dirección General de Cultura y Educación, 2008b, p. 107).

LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE EN LAS AULAS

El citado *Diseño* del 2004 (Mendoza, 2004a y 2004b), como se dijo, dio origen a otros documentos curriculares de *prácticas del lenguaje* e, incluso, al *Diseño Curricular* de la Provincia de Buenos Aires del año 2008 (Dirección General de Cultura y Educación, 2008a y 2008b).¹⁵ Marcó sin duda una etapa para la enseñanza del lenguaje.

15 El *Diseño Curricular* se reemplazó en 2017. El nuevo diseño preserva aspectos del anterior pero anula la concepción de las Prácticas del Lenguaje como contenidos de enseñanza y retoma la orientación *desde el conocimiento de las letras hacia el sentido de lo escrito.*



Tabla 7

PRÁCTICA DE LA ESCRITURA Segundo ciclo	
Contenidos	Ampliaciones
Planificar antes de escribir y mientras se está escribiendo.	El maestro/a invita a los chicos a hacer previsiones sobre el escrito –qué escribirán y cómo conviene hacerlo–. La planificación constituye un momento muy importante frente a la decisión de escribir. Un trabajo planificado y discutido habilita el escrito “imperfecto”, con marcas y tachaduras y requiere la necesaria <i>relectura</i> para ir mejorando el texto.
Definir cuál va a ser la posición del enunciador dentro del texto y sostenerla en el escrito.	El narrador es la voz del texto. La primera persona supone un acercamiento al punto de vista del narrador con lo dicho, mientras la tercera persona mantiene cierta distancia respecto de lo enunciado. A medida que los chicos avanzan en la práctica de la escritura van evaluando de qué modo los distintos puntos de vista comprometen el avance de la acción en un texto narrativo.
Consultar con compañeros y con el docente mientras se escribe y/o leerles o pedirles que lean lo que se ha escrito.	La relectura entre pares y por parte del docente de las primeras versiones para su corrección o adecuación progresiva, permite pensar la escritura como reescrituras sucesivas, que vayan afianzando la reflexión sobre las particularidades del texto escrito. Como en todas las situaciones de escritura, es imprescindible abrir espacios que permitan la revisión sistemática de lo escrito no solo en el momento de la producción, sino también de manera diferida.
Consultar diferentes materiales de lectura.	Mientras escriben, buscan información y consultan para asegurar la calidad de su escrito y la pertinencia de los datos. Los chicos aprenden a solicitar información tanto a sus compañeros como al maestro/a o a lectores más expertos, o a mirar otras fuentes para poder avanzar –otros textos del mismo género, diccionarios, etc.–
Revisar el propio texto mientras se está escribiendo y las distintas versiones hasta alcanzar un texto que se considere bien escrito.	Leer y revisar lo que se está escribiendo es esencial en el proceso de escritura; los chicos necesitan la orientación del docente: buscar cohesión entre los párrafos ya escritos y los siguientes, revisar que el texto mantenga su unidad temática (coherencia), evaluar si se cumple el propósito para ese escrito. (“¿Estará bien si en un cuento de terror revelamos de entrada quién es el que provoca todos los males?”), controlar la ortografía y la puntuación, revisándolas antes de dar por finalizado el escrito, así como volviendo su mirada en cada nueva versión que se va redactando.

Sin embargo, la estructura textual de los planes de estudio históricos que hemos revisado hasta aquí, de los programas y lineamientos curriculares, así como sus listados de contenidos *reconocibles en cuanto contenidos de Lengua o Lenguaje*,

no facilitó en muchas escuelas la tarea de advertir que los nuevos conocimientos acerca de las *prácticas sociales del lenguaje* expresan contenidos *a enseñar en el ámbito escolar*.

La tradición escolar, como hemos visto, instaló con fuerza en la escuela la idea de que la lectura es el producto de un proceso perceptivo-visual. Desde la época hispánica hasta los lineamientos curriculares de la segunda mitad del siglo pasado, las niñas y los niños aprendieron “letra por letra”, las unieron y, a partir de ello accedieron –o no– al sentido de lo escrito.

Ahora bien, la posibilidad de acceder al significado no debe estar reservada a aquellas y aquellos estudiantes que disponen de los conocimientos de los que el texto da cuenta de manera no explícita (*a qué lectores se dirige, con qué propósito, es pertinente el texto para esos lectores, cumple sus propósitos*). Y más aún.

Tomemos el ejemplo de la lectura de un artículo periodístico en la clase. No es posible limitarse a hacer un análisis de aspectos internos, de la manera en que se redacta el título –con sustantivos más que con verbos y condensando el sentido de la nota–, de una observación de los verbos en condicional, lo que no permitiría confirmar la veracidad de la información... Aunque este análisis es necesario, el mismo cobra su sentido en relación con el rol de la prensa en el país, con su credibilidad, con el lugar que el periódico tiene en el entorno cotidiano de los jóvenes lectores..., dicho de otro modo, con las prácticas sociales, lingüísticas y no lingüísticas, más o menos comunes y familiares de los alumnos.

Lo que hace a la especificidad del lenguaje, considerado como práctica social y como actividad, no puede reducirse solamente al funcionamiento textual, a una simple equivalencia entre una función del lenguaje –argumentar, seducir, solicitar...– y los elementos lingüísticos. Pero es también esta especificidad del lenguaje, lo que hace que los saberes movilizados en sus prácticas sean difícilmente identificables y por lo tanto difícilmente enseñables para muchos docentes y en el ámbito escolar (a partir de Bautier y Bucheton, 1997).

Muchas y muchos maestros, docentes comprometidos con su tarea, cuidadosos y preocupados por sus estudiantes, identifican a menudo la enseñanza de la lectura con la enseñanza de la lectura oral. La interpretación de lo leído suele evaluarse casi únicamente a través de cuestionarios que se refieren a la literalidad del texto, e incluso las preguntas se plantean siguiendo el orden en que los contenidos se proponen en él.

En el plan de estudios de 1937 lo máximo que se esperaba de los estudiantes era que *captaran la idea central del texto* en las instancias de lectura silenciosa. La posibilidad de que el estudiante localizara, por ejemplo, la expresión o el fragmento que le había permitido advertir que el *Gato con Botas* mentía –lo cual no está dicho expresamente por el narrador– no estaba considerada.

Esa práctica social de los buenos lectores –*inferir lo no dicho*– da lugar a discusiones entre las y los lectores, a relecturas y, principalmente, a que las y los pequeños o jóvenes lectores descubran que pueden –y necesitan– *inferir lo no dicho*, colaborar con el autor y construir sus propios significados.



El *autocontrol de la comprensión* que permite advertir una incoherencia –o creer que la hay– lleva a releer..., pero no está observado como un tema a hacer evidente para las y los estudiantes en el proceso de formación del lector. Se trata por supuesto de aspectos que los buenos lectores ponen en práctica en su propia interpretación de lo leído, pero no se plantean como contenidos de la enseñanza.

Persisten, por otra parte, las discusiones por *el tipo de letra*, cursiva o imprenta, como un reclamo recurrente entre docentes. Es decir, el trazado sigue formando parte de la preocupación de la escuela en tiempos de teclado y pantalla.

Es necesario multiplicar los espacios entre docentes para la discusión sobre la enseñanza. Resulta imprescindible analizar y emplear modos de intervención *con los niños de la Unidad Pedagógica para que accedan a la alfabetización del sistema de escritura al tiempo que amplían su recorrido lector, participan de los intercambios sobre lo leído, dictan textos a su docente o escriben entre varios –aunque no logren hacerlo de manera totalmente convencional– sobre lo que leyeron o se trabajó en clase...*

Resulta imprescindible asimismo asumir que ciertas *prácticas del lenguaje* requieren ser reconocidas como contenidos de enseñanza: *cómo hacer presente –y sostenida– la práctica de leer las propias escrituras, de observar los aspectos que necesitan mejorarse hasta poder apropiarse de los recursos con los que lograr hacerlo.*

REFERENCIAS

- Balduzzi, J. G. (2017). Escolarización y construcción del Estado en el siglo XIX en América Latina [Resumen]. Eventos Académicos, 39º ISCHE. *Educación y emancipación*. <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/ische/39ische/paper/view/352>
- Barrios, L. y Robertazzo, G. (noviembre 2019). Los inicios de la política lingüística en la Argentina. El Proyecto de Ley del diputado Indalecio Gómez. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas* (Universidad Nacional de Córdoba), (11), 75-87.
- Bautier, E. y Bucheton, D. (1997). ¿Las prácticas sociales del lenguaje en la clase de francés? ¿Cuáles desafíos? ¿Cuáles procesos? [Trad. Flora Perelman]. *Repères Institut National de Recherche Pédagogique*, 15(13), 11-25.
- Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros. (s.f._a). *Historia e investigación. Prácticas en el aula (1880-1910)* (Serie Memoria e Historia de la Educación Argentina). Buenos Aires: BNMM. http://www.bnm.me.gov.ar/proyectos/medar/historia_investigacion/1880_1910/practicas_aula/index.php
- Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros (s.f._b). *Historia e investigación. Hallazgos* (Serie Memoria e Historia de la Educación Argentina). Buenos Aires: BNMM. http://www.bnm.me.gov.ar/proyectos/medar/historia_investigacion/hallazgos/index.php
- Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros. (s.f._c). *Políticas educativas. Programas de estudio* (Serie Memoria e Historia de la Educación Argentina). Buenos Aires: BNMM. http://www.bnm.me.gov.ar/proyectos/medar/historia_investigacion/1930_1945/politicas_educativas/programas_estudio.php



- Botrel, J.-F. (1998). Teoría y práctica de la lectura en el siglo XIX: el arte de leer. *Bulletin Hispanique*, 100(2), 577-590.
- Bourdieu, P. (2014). ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos. Buenos Aires: Akal.
- Broitman, C. y Charlot, B. (2014). La relación con el saber. Un estudio con adultos que inician la escolaridad. *Educación matemática*, 26(3), 7-35.
- Consejo Nacional de Educación (1937). *Programas para las escuelas comunes de la Capital Federal*. Buenos Aires: Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000711.pdf>
- De Guibert, M. (1988). *Historia de la Educación Argentina* (Serie Demanda de Información Educativa, (21)]. Buenos Aires: Centro de Documentación e Información Educativa del Ministerio de Educación y Justicia. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002785.pdf>
- Dirección General de Cultura y Educación. (2008a). *Diseño Curricular para la Educación Primaria, Primer Ciclo*. La Plata: DGCyE. <https://isfd54-bue.infed.edu.ar/aula/archivos/repositorio//0/93/primaria1ciclo.pdf>
- Dirección General de Cultura y Educación. (2008b). *Diseño Curricular para la Educación Primaria, Segundo Ciclo*. La Plata: DGCyE. <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/diseniocurricularparaeducacionprimaria2ciclo.pdf>
- Dirección General de Cultura y Educación (octubre 2020). *Curriculum Prioritario 2020-2021. Niveles y modalidades. Resolución N° 1872/2020 DGCYE - ANEXO 1 IF-2020-21075551 – GDEBA – SSEDGCYE*. La Plata: DGCyE. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/Curriculum%20Prioritario%202020-2021.pdf>
- Escolano, A. (dir.). (1992). *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Madrid/Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez/Pirámide.
- Lerner, D. y Kaufman, A. M. (2015a). *Documento transversal N° 1. La alfabetización inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Lerner, D. y Kaufman, A. M. (2015b). *Documento transversal N° 2. Leer y aprender a leer*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Lerner, D. y Kaufman, A. M. (2015c). *Documento transversal N° 3. Escribir y aprender a escribir*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Mauceri, M. L. y Ruiz, G. (2009). La finalización de la educación primaria nacional. Los últimos años de la acción directa del Estado nacional en la educación primaria. Período 1961-1978. *Anuario de Historia de la Educación*, (10), 1-22. <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/288/292>
- Mendoza, S. (dir.). (2004a). *Diseño curricular para la escuela primaria: primer ciclo de la escuela primaria/educación general básica*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula.
- Mendoza, S. (dir.). (2004b). *Diseño curricular para la escuela primaria: segundo ciclo de la escuela primaria/educación general básica* (tomo 2). Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula.



- Ministerio de Cultura y Educación. (1972). *Lineamientos Curriculares de 1º a 7º grados*. Buenos Aires: Centro Nacional de Documentación e Información Educativa. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005441.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación. (1950). *Programa de Instrucción Primaria 1949*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Enseñanza Primaria. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000724.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación. (1954). *Programa de Educación Primaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires: Dirección Nacional de Enseñanza Primaria. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004506.pdf>
- Palamidessi, M. (2004). *El cambio de currículum en la escuela primaria a lo largo de un siglo (1880-1980)* [Documento de trabajo, (14)], Escuela de Educación, Universidad de San Andrés. <https://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/handle/10908/526>
- Portnoy, A. (1937). *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la Ley 1420*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación, Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005951.pdf>
- Rodríguez, M. E. (1995). “Hablar” en la escuela. ¿Para qué?... ¿Cómo? *Revista Latinoamericana de Lectura. Lectura y Vida*, 16(3). http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3/16_03_Rodriguez.pdf
- Ruiz, G., Marzoa, K., Mauceri, M. L., Molinari, A. y Schmidt, M. (enero-diciembre 2008). La estructura académica del sistema educativo analizada a partir de los contenidos de la enseñanza. La educación básica durante las primeras décadas del siglo XX. *Anuario de Investigaciones*, (15), s.p. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862008000100057
- Ruiz, G., Muiños, C., Ruiz, M. y Schoo, S. (2009). La estructura académica del sistema educativo transformada: la impronta del peronismo. *Anuario de Investigaciones* (Universidad de Buenos Aires), (XVI), 265-276. <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139945065.pdf>
- Selfa Sastre, M. y Villanueva Roa, J. (2015). La enseñanza de la lectura y la escritura hoy. Entrevista a Ana Teberosky Coronado. *Investigaciones sobre lectura*, (4), 125-135.
- Suteba. (s.f.). 8 de julio: Se funda el CNE. *Siete3Siete, Nuestra Revista Digital*. http://www.bnm.me.gov.ar/proyectos/medar/historia_investigacion/1880_1910/politicas_educativas/autoridades_consejo.php

Recepción: 20/04/2023

Aceptación: 10/06/2023

