

**BRITO, Andrea (2003) “Prácticas escolares de lectura y de escritura: los textos de la enseñanza y las palabras de los maestros”, en *Propuesta Educativa*, Año 12, N° 26, Buenos Aires, FLACSO.**

**Prácticas escolares de lectura y de escritura:  
los textos de la enseñanza y las palabras de los maestros**

**Andrea Brito<sup>i</sup>**

**Introducción**

Durante muchos años, los métodos de enseñanza de la lectoescritura ocuparon un lugar central en el debate educativo. Actualmente este tema sigue vigente, pero se actualiza y convive con el creciente interés por la enseñanza y el aprendizaje de los nuevos lenguajes de las tecnologías de la información. Aún cuando el acceso democrático a la cultura escrita sigue siendo una deuda pendiente y la existencia de grandes franjas de la población alcanzadas por la sombra del analfabetismo -y de la pobreza- continúa ocupando un lugar prioritario en la agenda educativa<sup>ii</sup>, la inclusión escolar de los nuevos lenguajes de las tecnologías de la información aparece como un nuevo tema que convoca a la discusión, más allá de que el acceso a estos medios sea cuestión de minorías. Leer y escribir a través de pantallas y teclados constituyen nuevos saberes que interrogan los procedimientos escolares de ingreso en la cultura escrita.

Mientras tanto, en las prácticas escolares resuenan los efectos de la prolongada y discutida búsqueda de alternativas políticas, pedagógicas y didácticas para la resolución de estas problemáticas. Así, en un encuentro de capacitación docente, cuando la discusión gira en torno a las formas de comunicación mediada y a las transformaciones de los procesos de escritura planteadas por Internet, simultáneamente una maestra expresa su preocupación ante la falta de estrategias para enseñar la letra cursiva en los primeros grados.

Los cambios en las significaciones sociales y culturales sobre la lectura y la escritura han impactado desde siempre en la escuela, portadora del mandato de su transmisión. En tanto la lectura y la escritura son temas que evidencian la relación entre sociedad y educación, el interés en torno a su enseñanza y a su aprendizaje traspasa los límites de los discursos educativos y se transforma en una preocupación social<sup>iii</sup>.

Ante esta histórica demanda, el campo de la educación ha asumido la búsqueda -continua y disputada- de los modos más eficaces para la enseñanza de estos saberes. Actualmente, los estudios acerca de la lengua y su didáctica ocupan un lugar importante en la investigación educativa y en la profusa literatura pedagógica especializada. Por su parte, las políticas educativas de las últimas décadas han otorgado a la enseñanza de la lengua un lugar primordial, traduciendo este reconocimiento en un imperativo e instalando la temática en los discursos curriculares y en las propuestas de formación continua de los docentes.

El conjunto de estos discursos diagnostican, explican, orientan, interpretan, prescriben lo que sucede y lo que sería deseable que suceda con la lectura y la escritura en la escuela. No obstante, y aumentando la sospecha sobre la eficacia de la escuela, los problemas persisten. Perduran las dificultades de los alumnos para leer y escribir eficazmente a lo largo de los distintos niveles del sistema educativo y el fracaso en los aprendizajes iniciales de la lectura y de la escritura sigue siendo una de las principales causas de la expulsión de los alumnos del

sistema en los primeros años de escolaridad. Asimismo, la inclusión escolar de nuevos lenguajes parece más asociada a su utilización como recursos didácticos que a su consideración como saberes específicos que requieren el aprendizaje de nuevos modos de leer y de escribir. Las prácticas escolares no parecen permeables a la gran cantidad de palabras autorizadas acerca de la enseñanza de la lectura y de la escritura.

En relación al desencuentro entre discursos y prácticas en el campo educativo, la irónica pregunta de António Nòvoa (1999) acerca de qué pensaban los docentes antes de que los investigadores decidieran que ellos eran “profesionales reflexivos” –y podríamos agregar “autónomos” desde los discursos de las reformas educativas- refiere, a nuestro entender, a uno de los aspectos nodales del problema. La pobreza actual de las prácticas pedagógicas constituye, según Nòvoa, la contracara del exceso del discurso científico-educativo producido desde ámbitos de producción del conocimiento exteriores a la escuela.

Sin desconocer las diferencias en las lógicas propias de los distintos sub-campos en la producción y circulación de los discursos educativos y de las complejas relaciones entre ellos, el punto en común y probablemente factor determinante en la persistencia de los problemas, es que estos discursos hablan acerca de las prácticas escolares pero no dialogan con ellas. Y lo hacen de un modo particular en tanto, siguiendo a Anne Marie Chartier (2000) en su análisis de los discursos educativos referidos a la enseñanza de los aprendizajes iniciales de la lectura y de la escritura, las prácticas pedagógicas son invocadas pero están ausentes; estos discursos designan una realidad escolar supuestamente conocida pero no descrita y, en este marco, los “haceres ordinarios” de la práctica escolar permanecen impensados.

En la enseñanza de la lectura y de la escritura resulta paradójal que la pregunta por la transmisión del lenguaje parezca responderse desde afuera de la escuela a través de un modo de enunciación que, en forma de interpretación y/o de prescripción, expresa cómo es o cómo debería ser esa enseñanza sin dialogar con el discurso de los propios maestros. Y en esta forma de enunciación, el vínculo de los maestros con el lenguaje como elemento constitutivo de su trasmisión está ausente. En su modo de decir, los discursos pedagógicos interfieren en el vínculo de los maestros con el lenguaje, de modo tal que la posibilidad de pensar –hablar y escribir- acerca de su propia práctica escolar queda limitada.

En este marco, el objetivo de este artículo es analizar distintos modos de escribir y de leer la enseñanza de la lengua por parte de los docentes entendiendo que esos modos expresan una forma particular de pensar la enseñanza, llevarla a cabo y producir saber sobre ella. Para ello, en el primer apartado realizaremos un análisis de las formas de lenguaje promovidas desde un discurso pedagógico específico: el discurso curricular oficial. Este análisis no pretende ser exhaustivo sino que selecciona algunos momentos clave en la historia curricular argentina para mostrar cómo las pautas curriculares configuran las formas de pensar y decir de los maestros acerca de la enseñanza de la lectura y de la escritura. En el segundo apartado, plantearemos algunas ideas que puedan orientar la construcción de un diálogo productivo entre el currículum y las palabras de los maestros en torno al problema de la enseñanza de estos saberes.

## **1. El discurso curricular y la configuración de los escritos de los maestros**

En este apartado partimos del supuesto de que las formas a través de las cuales los maestros significan su tarea y encuentran posibilidades de comunicarla son condicionadas por los modos de enunciación de los discursos curriculares oficiales<sup>iv</sup>. Así, los mecanismos de regulación del discurso pedagógico oficial generan formas de pensar y decir la enseñanza por

parte de los docentes en las que el énfasis está puesto en el control de reproducción del discurso por sobre su recontextualización en las prácticas escolares.

En nuestro análisis de estos mecanismos, tomaremos dos momentos clave de la historia curricular argentina: la definición de los contenidos mínimos para la escolaridad primaria a partir de la sanción de la Ley de Educación Común 1420 y la conformación de los lineamientos curriculares de fines de la década de los setenta y de los ochenta. El interés radica en indagar cómo el discurso curricular oficial reguló el modelo de enseñante y moldeó sus formas de pensar y comunicar las prácticas de enseñanza de la lengua. Particularmente, consideraremos el control de las prácticas de escritura de los docentes acerca de la enseñanza como un aspecto clave de los mecanismos de regulación de este discurso.

La elección de las prácticas de escritura de los docentes no es casual, en tanto la escritura constituye una herramienta intelectual y cultural. La escritura es una herramienta intelectual en tanto, por su carácter diferido, distanciado y controlado, favorece la objetivación del discurso y su manipulación. El descentramiento del propio discurso característico del proceso de escritura permite, de un modo particular y cualitativamente distinto al habla, la materialización del pensamiento, la revisión crítica de las propias ideas y su transformación. En este sentido, las prácticas de escritura establecen una relación significativa entre sujeto y conocimiento. Asimismo, la escritura es una herramienta cultural en tanto permite la creación de situaciones de intercambio y producción colectiva del conocimiento. Estos intercambios, promovidos por instituciones y prácticas, implican un proceso de elaboración de géneros escritos que requieren de habilidades maduras de lectura y escritura para su composición y recepción (Alvarado, M., Cortés, M., 2001).

Teniendo en cuenta estas características, y entendiendo a la escritura como práctica social, creemos que la regulación acerca de qué se escribe, quiénes escriben y a quiénes se escribe acerca de la enseñanza pone en juego relaciones sociales de poder controladas por el discurso pedagógico.

### **Saber y método en el currículum y en la escritura docente**

Los modos de regulación del discurso pedagógico oficial nos remontan al currículum elemental de la escuela primaria argentina de finales del siglo XIX. La Ley de Educación Común 1420 de 1884 establece el mínimo de instrucción obligatoria a través de un listado conformado, entre otros saberes, por la lectura, la escritura y el idioma nacional. Sobre las pautas de ordenamiento curricular, Mariano Palamidessi (2001) señala: *“Estas nociones seriadas, sencillas y ordenadas –condensadas y ordenadas en el ‘mínimum de instrucción’- definieron un modo específico de articular las exigencias generales de gobierno de las poblaciones y de la formación de los individuos. El disciplinamiento de los saberes y su ordenamiento en un terreno homogéneo, calculable y administrable, se realiza excluyendo y desplazando los tiempos, poderes y lenguajes locales. La normalización curricular, la oficialización y disciplinamiento de una serie de saberes y procedimientos se implantó sobre la base del desplazamiento, colonización y reapropiación de las prácticas y saberes particulares (...) La construcción de este primer currículum ‘moderno’ para la escuela elemental sobre la base de espacios cerrados, discontinuos, de emplazamiento fijo, implicó la construcción de un medio ‘artificial’ que excluía los intercambios, segmentaba las comunicaciones, separaba el medio escolar de la vida social”*.

Este proceso de normalización curricular adquirió características particulares en el caso de los saberes básicos de la escritura y de la lectura. Hacia fines del siglo XIX y primeras décadas del XX la enseñanza de la escritura estuvo centrada en la práctica de la ortografía, la caligrafía

y la composición. Ajustada a las exigencias del método, la composición adoptó los elementos de la retórica antigua, transformándose de este modo en una forma privilegiada para la instrucción moral e intelectual de los alumnos. La adaptación del modelo retórico a las exigencias pedagógicas supuso la conformación de un saber escolar que constituyó a la composición en un género de producción y circulación exclusivamente escolar. La orientación discursiva que suponía la retórica antigua –adecuación al género y al destinatario- quedó limitada en la práctica escolar a la producción de un género predominante y a su circulación exclusiva entre alumnos y maestro. Este proceso de descontextualización del saber tuvo, entre uno de sus rasgos principales, el énfasis en la enseñanza de la composición de aquellos elementos consonantes con la transmisión de normas, modelos y valores, eje vertebrador del proceso homogeneizador. En este marco, la descripción vinculada a la observación aparece como la forma más adecuada para promover el disciplinamiento de los sentidos<sup>vi</sup> (Alvarado, 2001).

La adopción de este modelo de enseñanza de la escritura supuso la rápida e intensiva apropiación del saber técnico necesario por parte de los maestros. Esto implicó el reemplazo de las prácticas vigentes de los docentes por los nuevos saberes procedentes del campo pedagógico a través de distintos dispositivos. Este reemplazo no sólo estuvo centrado en la adopción de nuevas metodologías para la enseñanza sino que también se ocupó de que las prácticas de escritura de los maestros reflejaran la concepción de escritura propuesta. De este modo, los dispositivos puestos en marcha para la modificación y uniformización de las prácticas de enseñanza incluyeron la configuración de las maneras de leer y de escribir de los docentes.

#### **La escritura sobre la práctica: las Conferencias Pedagógicas**

Uno de los mecanismos que permitieron la rápida capacitación de los docentes en los nuevos principios y metodologías para la enseñanza fue la realización de las *Conferencias Pedagógicas*. Estas conferencias, presididas por el Cuerpo de Inspectores, de realización periódica y asistencia obligatoria, eran de dos tipos: doctrinales y prácticas. Las primeras, mensuales, consistían en disertaciones y debates sobre métodos y programas. La disertación, previamente preparada por el docente cuya designación no podía ser excusada, tenía un tiempo destinado a su lectura de cuarenta minutos y quince para las objeciones de los pares, luego de las cuales el docente expositor gozaba de treinta minutos de derecho a réplica. Estas conferencias eran luego publicadas en *El Monitor de la Educación Común*. Las segundas, bimensuales, consistían en lecciones modelo, también sometidas a discusión y crítica.

El control de estas instancias fue asumido por los inspectores, quienes regulaban la asistencia de los docentes, presidían las conferencias, en muchos casos las dictaban, y confirmaban la aprobación y publicación de lo expuesto<sup>vii</sup>.

De la lectura de las conferencias publicadas puede advertirse que las características de la enseñanza de la escritura señaladas anteriormente parecían no restringirse solamente al ámbito del aula. En una de las conferencias publicadas en 1889 en *El Monitor de la Educación Común*, leemos:

*“Enseguida, fue invitada la Sra. Tomasa S. de Mendez a dar su lección sobre práctica sobre ‘Descripción de objetos’ a niños de primer grado. Presentes las alumnas para el acto, la Sra. de Mendez antes de empezar su lección y la forma en que le daría a cada una de las partes que tratará, haciendo notar a la asamblea el objeto que se proponía. Después de expresar con altura y correcto lenguaje los principios pedagógicos que adoptaría en su lección (...) Acto continuo el Presidente sometió la lección a la crítica pedagógica e hicieron uso de la palabra la Sra. de Infanzón y los Sres. Pochelu y Malmströn. La primera objetó la lección diciendo que había notado indisciplina en la disposición y manera de estar en clase las alumnas y que la disertante debía*

*haber enseñado por sentencia (...) El Sr. Pochelu dijo que había notado contrariedad en las explicaciones y que debía haber enseñado por sentencias y no por monosílabos. Terminada la discusión, fueron votadas las conclusiones y la lección, siendo aprobadas por unanimidad. Fue designada la Srta. Carmen Barlaro para la próxima conferencia, quien eligió como tema "Conversaciones sobre la vaca" en 1er. Grado<sup>miii</sup>.*

En esta escena, la disertación requiere de un ejercicio de retórica previo en el que la adaptación al destinatario –inspectores y colegas- es central para su persuasión y para lograr la aprobación de su contenido. El correcto lenguaje, principio de las prescripciones curriculares y configurador del modelo de maestro de la época, debe ser puesto en acto en la presentación. La "descripción de objetos", eje de trabajo en la enseñanza de las prácticas de composición escrita, es el objeto de debate. Otra de las actas publicadas en ese año nos relata:

*"El Sr. Presidente invitó a la Srta. Costa para que diera principio a su lección. La Srta. Conferenciante, cuyo tema elegido era "Lectura en primer grado", por el método de Berra, dio su clase, valiéndose para ello del cartel 6 de lectura y varios ejercicios que hizo practicar a sus alumnos para llegar al conocimiento de la palabra generadora "paragüita" que era lo que se proponía enseñar. Terminada la lección y después de algunas observaciones de la Srta. de Lafuente, Srta. Lupo y Sr. Medrano, que fueron contestadas por la Srta. Disertante, presentó ésta las siguientes conclusiones que fueron aprobadas: 1. El éxito de la enseñanza de la lectura y el método del Dr. Berra depende esencialmente del interés con que hayan sido mantenidas las conversaciones sobre las láminas respectivas: 1. Porque de esa manera depende que las palabras queden bien impresas en la mente del niño (...) 2. Existe en los alumnos una marcada tendencia a escribir siempre con letra de imprenta, dificultad que el maestro debe salvar, exigiéndoles ejerciten más la letra cursiva, de ese modo evitará graves entorpecimientos en el adelanto de la escritura<sup>mx</sup>.*

El aprendizaje inicial de la lectura y de la escritura es el tema de esta presentación, en la cual la observación y la descripción –apoyadas en el uso de láminas- y el énfasis en la caligrafía son presentados como pilares metodológicos. Para su abordaje, la "lección modelo" de lectura -principio estructurante de la pedagogía normalista-, es replicada ante el público participante<sup>x</sup>. Así, la preparación y simulación de la clase en la conferencia y la elaboración de argumentos para su posterior discusión se constituye en el modo más enfático de validar la legitimidad del método de enseñanza de la lectoescritura impuesto por el discurso del campo pedagógico –en este caso, el método de Francisco Berra- y de asegurar su uso correcto.

### ***La escritura de lo cotidiano: desarrollo de programas y observaciones diarias***

El desplazamiento y reemplazo de los saberes docentes también alcanza la cotidianeidad escolar. Para ello, la regulación de las prácticas de escritura y de lectura de los docentes resulta otro de los dispositivos instrumentados que contribuye a ese fin. Las lecturas y los escritos de los maestros sobre la enseñanza encuentran forma en distintas reglamentaciones, de modo tal que pueda realizarse, a través del accionar de los inspectores, el control de la enseñanza de los saberes prescriptos y la aplicación de los métodos validados desde el discurso pedagógico. En una publicación de *El Monitor de la Educación Común* de 1917<sup>xi</sup>, leemos en las "Instrucciones sobre desarrollo de programas y aplicación de métodos y procedimientos de enseñanza" expedidas por el Inspector Técnico General Reyes Salinas a los inspectores técnicos:

*"Sin que signifique un descuido para las demás asignaturas, este año dedicaremos particular atención a la enseñanza de la matemática y del idioma nacional en todos sus aspectos. En estas materias debemos insistir constantemente para que no se improvise, exigiendo la preparación previa del maestro al dictar cada lección y que ésta obedezca a un plan armónico preparado de antemano. Aprovecharemos, para estimularlas y difundirlas, todas aquellas iniciativas y prácticas en uso en algunas escuelas, como las colecciones graduadas de problemas y ejercicios,*

*mediciones y cálculos rápidos, etc.: series de dictados en sus múltiples aspectos, de gimnasia gramatical y de vehículo para la enseñanza de la composición y para la transmisión de distintos conocimientos literarios, científicos o artísticos; composiciones orales y escritas sobre temas concretos, de acuerdo con la capacidad mental de los alumnos (...) Cada maestro deberá tener sobre su mesa de trabajo, sin perjuicio del cuaderno de tópicos, un cuaderno de lecciones, programas desarrollados y otro de ejercicios de Aritmética y Dictado y planes de composición y series de problemas graduados. Deberá exigírsele una ejercitación variada y constante en Matemática, lectura y lenguaje de modo que lleguemos a hacer efecto el concepto fundamental de la escuela primaria, que consiste en enseñar a leer, escribir y contar bien<sup>xii</sup>.*

El control de los alumnos por parte del docente constituye una tarea central que también deber ser registrada. A tal efecto, el *libro de observaciones diarias* es un instrumento escrito adecuado a ese seguimiento. En la misma publicación, esta vez de 1920, se expresa:

*“El maestro necesita para ordenar convenientemente sus clases, para saber si se le da los resultados que apetece, para clasificar debidamente a sus alumnos, para hacer ver, en fin, en cualquier momento el elemento que moldea debe y puede llevar diariamente un libro de observaciones (...) Respecto a la forma más práctica de llevarlo a cabo, considero la siguiente: aplicada con resultados positivos en algunas escuelas de la Capital Federal y provincia de Buenos Aires (...) Consiste en un cuaderno cuyas hojas equivalente a los días del año escolar, están agrupadas según el número de materias, recortándose debajo de cada nombre, y presenta el aspecto de un índice. Cada observación será indicada con un título y al final la fecha, comprendiendo ésta: el día, el mes y el año. Deberá, además, continuarse con las conclusiones o exposición doctrinaria que el asunto sugiera al maestro, explicando las razones y causas que dieron lugar a él y si conviene o practicarse (...) Como complemento del estudio del niño, el maestro deberá observar los resultados que la práctica de los métodos y procedimientos empleados en la enseñanza producen (...)”<sup>xiii</sup>.*

La enseñanza requiere, para su correcto desarrollo, de un saber técnico que supone la adopción de métodos y procedimientos científicos de extrema rigurosidad. Para ello, el círculo de las prácticas de lectura y de escritura de los maestros en la escuela se cierra en un recorrido que delimita claramente cuáles son las lecturas a través de las cuales los maestros adquieren el dominio de estos saberes y a través de qué escritos éstos deben dar cuenta de su correcta apropiación. En este marco, el supuesto es que el docente no produce saber sobre la enseñanza, sólo lo replica.

El maestro pone en práctica aquello que lee y escribe textos que evidencien la aplicación de lo leído. En esta operación, ni los contenidos ni el método para su enseñanza propuestos desde el discurso pedagógico son cuestionados. Su lectura, aplicación y apropiación parece destinada a descubrir sus potencialidades y analizar sus positivos efectos sobre los alumnos. Así, el discurso pedagógico demuestra su eficacia y las palabras de los maestros validan su legitimidad. Este mecanismo se refuerza a través de la circulación pública de la tarea metódica de los maestros –por ejemplo en las conferencias y en su posterior publicación o en la difusión de experiencias que hayan evidenciado buenos resultados-. Sin embargo, el aparente peso de la palabra de los maestros, la supuesta valoración del intercambio entre docentes y el lugar jerárquico de la difusión sostienen la validación del discurso del campo pedagógico y la regulación de las prácticas escolares.

En este proceso, los escritos de los maestros se descontextualizan, en un proceso que resulta similar a los efectos producidos por la enseñanza de la escritura. Se lee aquello que procede de las voces autorizadas del campo pedagógico –lecciones, programas, métodos-, para luego escribir –con lenguaje apropiado, exhaustividad en el detalle y disciplinada observación- para un único destinatario, aquel que controla el desarrollo del trabajo del docente.

Si bien estas prácticas configuraron las formas de decir y de pensar la enseñanza de los docentes en relación con la enseñanza de otros saberes prescriptos curricularmente, encuentran un arraigo particular en el caso de la enseñanza de la lectura y de la escritura. En su análisis de la historia social de la enseñanza de la lectura y de la escritura en la Argentina, Rubén Cucuzza y Pablo Pineau (2002) señalan que el campo pedagógico de fines del siglo XIX y principios del XX fue construyendo su discurso en relación con la práctica de la lectura y de la escritura en la escuela en torno a ciertos argumentos: los preceptos de la higiene, las concepciones gramaticales, la función moralizante de la escuela, la relación con la oralidad, la construcción de la ciudadanía y el respeto a las libertades individuales. Así, las prescripciones del campo pedagógico sobre el modo de escribir en la escuela y el modo de leer las escrituras en la escuela configuraron prácticas específicas de lectura y de escritura escolares.

Considerando que los maestros fueron quienes debieron llevar adelante la enseñanza de estos saberes de enorme peso en el mandato social y político de la época, podemos entender que el proceso de normalización curricular incluyera entre sus formas de regulación, la configuración del discurso de los docentes acerca de su enseñanza. En este sentido, y ampliando las afirmaciones de estos autores, sostenemos que el campo pedagógico también delineó prácticas de lectura y de escritura de los maestros que, en su misma forma de construcción y a través de su difusión, portaran y dieran cuenta de la transmisión de los valores y principios sostenidos.

#### **La nueva concepción de currículum y las nuevas formas de escribir la enseñanza**

Creemos que algunas huellas de estas prácticas, especialmente su carácter descontextualizado, se conservan hasta hoy. Por eso, centraremos la mirada en otro momento del recorrido curricular argentino: el cambio cualitativo en el discurso curricular oficial de fines de los setenta y la década de los ochenta.

En el análisis citado anteriormente, Mariano Palamidessi (2001) refiere a la conformación de una nueva pauta de ordenamiento, regulación y distribución curricular en nuestro país en esas décadas que, si bien condensa parte de los planteos de transformación surgidos cuarenta años atrás, constituye una ruptura. La discontinuidad que marca este nuevo ordenamiento puede explicarse, según este autor, por un conjunto de rasgos que definen y organizan la trama del discurso curricular.

Uno de estos rasgos que definen una nueva forma de normalizar el currículum básico resulta interesante a los fines de nuestra exposición: la *composición generalizada* del conocimiento y de las unidades de administración del tiempo y de las ocupaciones escolares. La organización detallada y autoadministrada de los planes de estudio, orientada por el principio de realizabilidad, es reemplazada a través de los nuevos lineamientos curriculares por una nueva forma de organización que, orientada por el principio de continuo normativo, presenta una matriz a desarrollar en las escuelas a través de un proceso extendido de composición. Esto supone que los maestros son ahora los encargados de especificar el proyecto expresado en los lineamientos curriculares, a través de un proceso orientado por nuevas reglas y una concepción flexible. De este modo, *“se constituye a cada escuela como una instancia de gobierno, especificación y administración y los maestros son enunciados como los compositores flexibles del orden flexible del tiempo y de la actividad. La evolución de los planes muestra un movimiento inequívoco: el control del empleo del tiempo y de la distribución de las ocupaciones escolares de desplaza ‘hacia abajo’: se ha ‘liberado’ a los maestros del emplazamiento fijo y de las distribuciones preestablecidas y los ha atado al ejercicio continuo de la composición. El maestro y la escuela son afirmados como el ‘locus’ de las distribuciones (...) A través de una*

*normalización que impone la necesidad de la composición y la reconstrucción local de los ordenamientos, el currículum introduce y generaliza –al menos en forma tendencial- el gobierno a través de la libertad”<sup>xiv</sup>.*

Este movimiento de desplazamiento de la normalización a la regulación se encuentra atravesado, según Palamidessi, por la renovación de los discursos educativos surgida de la conformación de los especialistas como campo diferenciado y especializado desde la década de los sesenta. El nuevo discurso experto –procedente de ámbitos universitarios- cuestionó el orden pedagógico vigente y se embanderó en una concepción de currículum orientada por un enfoque racionalista y científico. La operativización escolar de esta concepción, en consonancia con la visión del planeamiento integral del currículum, supone la adopción de un modelo que pone el énfasis en la planificación. En oposición a las tradiciones vigentes acusadas de improvisación e ineficiencia, la racionalidad de la enseñanza aparece como un rasgo de profesionalización y un imperativo que, en la tarea docente, se traduce en la adopción de modelos e instrumentos de planificación y diseño como parte de una metodología integral y sistémica.

Coincidimos con Palamidessi en el carácter disruptivo que este nuevo proceso de normalización del currículum básico conllevó en la reconfiguración de la experiencia escolar. En este proceso, el cambio en el discurso y en los supuestos acerca de la tarea docente tuvo fuertes improntas en la práctica de enseñanza, particularmente en los modos de pensarla y comunicarla por parte de los maestros.

Más allá de los matices en el grado de especificación de la prescripción de los nuevos lineamientos curriculares, los docentes –y la institución educativa- son designados como los artífices de la experiencia escolar que completarían los sentidos delineados por las intenciones declaradas en los lineamientos curriculares. En este marco, las tareas de diseño requieren como condición necesaria, según invocan la mayoría de los documentos curriculares –y las voces provenientes de los discursos expertos-, la creatividad personal de los docentes (Caruso, M. y Brito, A., 1995).

Ante este cambio, un nuevo movimiento de reemplazo de las prácticas docentes vigentes resulta necesario. Movimiento que también se impone por la renovación de los discursos pedagógicos sobre la enseñanza de los distintos campos disciplinares prescriptos por la nueva normativa curricular.

La enseñanza de la lengua no está exenta de ello y el discurso sobre la lectura y escritura escolar cambia de rumbo notoriamente respecto de las prescripciones anteriores. También en este campo la creatividad resulta ser el nuevo lema que impulsa las prácticas escolares de escritura. Los principios de las pedagogías de la libre expresión y de la creación, que cuarenta años atrás se hacían escuchar en las voces opositoras a la enseñanza tradicional de la escritura, se instalan con fuerza en el nuevo discurso curricular oficial<sup>xv</sup>. Resulta ahora necesario promover formas de escritura que, en oposición a la enseñanza tradicional centrada en la repetición, la imitación y los aspectos formales de la escritura, liberen la palabra y la imaginación de los alumnos. Así, leemos en algunos documentos curriculares:

*“En lo que respecta a la escritura, considerada como actividad cultural y no puramente actividad escolar, se presenta al niño como objeto de conocimiento antes de que comience la escuela primaria. La escritura no puede tomarse como un proceso que únicamente se basa en la maduración perceptiva motriz del niño sino como un proceso activo y creador que evoluciona permanentemente (...) El lenguaje por tanto no es una disciplina más para estudiar. No es una*



*asignatura con la que se cumple una programa teórico y práctico, sino un saber que no acaba de completarse nunca y que se integra a la personalidad, la fortalece, la configura, la capacita y la perfecciona, progresivamente” (Lineamientos Curriculares educación básica Primaria, Pcia. de Bs. As, 1986).*

*“Se hace necesario un replanteo profundo del verdadero papel que juega la enseñanza de la lengua en la escuelas primaria, que hasta hoy ha privilegiado la enseñanza de la lengua escrita, y de la gramática descriptiva (...) Si consideramos al niño como sujeto comunicador, es necesario que: descubra su interioridad y la realidad circundante. Para ello debe nutrirse de diversas fuentes; posea una herramienta eficaz: el código; emita mensajes claros y significativos. Las fuentes son las circunstancias que estimulan y enriquecen su mundo afectivo e intelectual. Pueden ser internas (imaginación, reflexión, realidad circundante, a través de la observación y las vivencias) o externas (la lectura como fuente de información y recreación personal, la entrevista o conversación oral) (...)” (Diseño Curricular- Documento de Base- Talleres de trabajo docente, Mendoza, 1984)*

*“Área Lengua. Objetivos terminales del tercer ciclo: Realizar actividades que desarrollen el pensamiento reflexivo (...) Cultivar la sensibilidad estética a través de cuentos, poesías, canciones. Utilizar los diversos modos de expresión: lingüístico, corporal, musical, plástico, desarrollando la capacidad creadora. Captar el valor expresivo de la lengua”. (Lineamientos Curriculares Nivel Primario, Río Negro, 1979)*

En este nuevo orden, los maestros se encuentran ante la tarea de especificar las pautas curriculares de modo autónomo y creativo, pero planificado. En relación con esta delegación, parece complejo pensar en modos autónomos y creativos que, inaugurando una nueva era de tradiciones pedagógicas, organicen la vida escolar y la enseñanza de nuevos saberes. En el caso de la enseñanza de la escritura, el panorama se complica si se considera que los maestros son quienes, en forma autónoma y a partir de ciertos principios generales y flexibles dados por la normativa curricular, deben componer un orden distinto para su enseñanza a través de innovadoras prácticas de escritura que, libres del control y de la corrección en su uso por parte del maestro, estimulen la originalidad y la invención de los alumnos. La composición de la enseñanza delegada en los maestros a partir de este nuevo ordenamiento curricular supone no sólo la adopción de nuevas formas de pensar la organización de sus prácticas sino también la adopción de nuevos supuestos disciplinares y didácticos que, el caso de la lengua, barren con el lugar asignado al maestro en su enseñanza hasta el momento.

### ***La escritura anticipadora: planificaciones, carpetas didácticas y proyectos***

En este contexto, los discursos especializados de la pedagogía, y especialmente de la didáctica, traen en su mano la herramienta más útil para responder a las necesidades de los docentes frente a la responsabilidad delegada. Si enseñar es prever racionalmente la organización y administración de los nuevos saberes, aprender a planificar, en tanto condición necesaria para el ejercicio de la tarea de enseñanza, es un saber que constituye dominio exclusivo de este discurso. Por otra parte, estos discursos traen consigo la posibilidad de contactarse con las nuevas concepciones de enseñanza de la lengua delineadas por las prescripciones curriculares y de ponerlas en juego en el diseño de la tarea de enseñanza.

La *planificación didáctica* es, entonces, la forma de escritura pedagógica que se instala casi con exclusividad en las prácticas cotidianas de enseñanza. Y, a nuestro entender, esta forma de escritura docente evidencia uno de los efectos más fuertes de las nuevas reglas del ordenamiento curricular.

En la década de los sesenta, el auge de la planificación educativa se plasmaba en los discursos de los planes de estudio. Éstos comunicaban la prescripción en un formato y con un lenguaje y términos propios de los discursos tecnicistas. En otro trabajo, Palamidessi (1997) señala que estos formatos, expresados en una matriz taxonómica, disponían las clasificaciones del saber escolar y los objetos a distribuir en cada grado. Esta organización discursiva, centrada en la clasificación y el detalle, respondía según este autor a la necesidad de conservar y reproducir discursos morales. En este marco, la regulación de la actividad de enseñanza en todos sus aspectos se sostenía en el supuesto del docente como intérprete, encargado de mediar entre lo dispuesto curricularmente y la actividad del alumno.

El desplazamiento hacia los maestros del control del empleo del tiempo y de la distribución de las ocupaciones escolares que produce el reordenamiento curricular de fines de los setenta y de la década de los ochenta genera un movimiento que desplaza y afianza en las prácticas de escritura de los docentes los formatos, lenguajes y términos de los discursos curriculares de los sesenta<sup>xvi</sup>. Si ahora los maestros son quienes deben regular la actividad de enseñanza a partir de los principios flexibles y abiertos de la normativa curricular, la planificación detallada constituye el instrumento más adecuado para organizar el trabajo.

Los principios enunciados por la norma curricular son retomados, reordenados y especificados por los maestros en cuadros de doble entrada que organizan la distribución del tiempo escolar y el tratamiento de los contenidos definiendo, con exhaustividad y criterios clasificatorios, los objetivos, las actividades, las evaluaciones y los recursos necesarios. La *unidad didáctica*, mínima expresión de la organización del trabajo escolar, reproduce el mismo formato.

La misma exhaustividad y énfasis en el detalle se manifiesta en otro tipo particular de escritura, complementaria a la planificación y también vinculada a las tareas de diseño: la *carpeta didáctica*. Esta carpeta contiene la secuencia de trabajo tal como se reproducirá con los alumnos. Así, los maestros escriben las actividades y sus consignas, las resuelven e incluyen los textos u otras fuentes que serán utilizadas de tal manera que, luego de su aplicación en el aula, puede establecerse su correspondencia casi inequívoca con las escrituras de los cuadernos de clase de los alumnos.

Estas formas de escritura pedagógica comienzan a convivir hacia fines de los ochenta con otro tipo de registro que se instala tímidamente en el intento de responder a los principios de interdisciplinariedad e integración de contenidos enunciados en algunos de los currículos de esa década. El *proyecto* constituye un tipo renovado de escritura que comienza a adoptarse en algunas escuelas. Bajo títulos abarcadores, a veces referidos a contenidos específicos y otras recurriendo a metáforas, se organiza la enseñanza a través de un trabajo de composición que selecciona contenidos de los distintos ejes o ideas básicas a través de las cuales se estructuran los diferentes campos del conocimiento en la normativa curricular. Sin embargo, y aunque se desdibujan los límites del cuadro de doble entrada, la adopción de esta forma no logra despegarse de la rígida estructura clasificatoria retomada en las planificaciones didácticas. La tarea de composición no resulta sencilla y la integración enunciada en los discursos curriculares se resuelve en un listado que ordena y explicita a qué campos corresponden los contenidos a tratarse y a través de qué actividades serán enseñados. La interdisciplinariedad queda limitada a un agrupamiento de contenidos afines que pueden ser reunidos bajo una categoría general y que serán desarrollados con la misma lógica enunciada en la planificación didáctica.

En este escenario de tareas de planificación delegadas a los docentes, la profusa literatura pedagógica y didáctica ofrece modelos de trabajo que alivianan el trabajo de diseño de las

estrategias de enseñanza y su comunicación. En el caso de la lengua, distintas publicaciones acercan a los maestros planificaciones tipo que resuelven paso a paso la enseñanza de la lectura y de la escritura desde los nuevos enfoques<sup>xvii</sup>.

El modo de construcción de estos escritos y de sus circuitos de circulación instala el control de la autonomía del docente. La flexibilidad y mayor inestabilidad del currículum, al mismo tiempo que exigen nuevos mecanismos institucionales y nuevas competencias profesionales, plantean la necesidad de información para su control (Feldman, D. y Palamidessi, M., 1994). La planificación de la enseñanza y su registro escrito a través de distintos formatos constituyen la prueba más evidente –y convincente- para que desde distintos niveles de supervisión puedan controlarse que las escuelas y sus docentes están renovando las prácticas de enseñanza inspirados en la flexibilidad y apertura de la norma. En el marco de las pautas de ordenamiento y regulación curricular, este tipo de escritura abona al control de que los docentes están asumiendo con invención, racionalidad y dominio autónomo, el “libre gobierno” de la tarea de enseñanza en las escuelas.

Nuevamente, la escritura pedagógica está marcada por un proceso de descontextualización, ya que aparece orientada más por la necesidad de dar cuenta de la apropiación de los cambios prescriptos que por su traducción reflexiva en las prácticas. En este marco, la escritura pedagógica pierde sentido en tanto forma de pensar y producir conocimiento sobre la propia tarea<sup>xviii</sup>.

La ausencia de mecanismos que orienten a las escuelas y a sus docentes en la interpretación de la nueva norma para asumir la tarea de composición delegada produce una forma particular de organizar y comunicar el trabajo docente que define un rasgo característico de la concepción de enseñanza adoptada. En el cuadro de situación para el cual se construyen, los escritos de los maestros se desarrollan atravesados por la lógica de la *anticipación*. La previsión escrita de la enseñanza en planificaciones y proyectos lleva, desde su misma designación, una forma de pensar la enseñanza donde lo que se privilegia es su carácter anticipatorio, en el cual la linealidad del tiempo encuentra su punto de partida en un presente proyectado al futuro. Metaforizando los procesos de escritura podríamos decir que, en el “texto de la enseñanza”, este tipo de escritos constituyen el esquema de lo que se va a escribir, la planificación del escrito, la intención puesta en texto. En este proceso, no aparecen formas de escritura que permitan la vuelta sobre lo escrito, la revisión del propio texto de la enseñanza y su reformulación.

En el caso de la enseñanza de la lengua, la adopción de los nuevos enfoques curriculares reflejada en los escritos de los maestros no se tradujo directamente en una renovación de las prácticas. La ecuación nuevo discurso curricular- nuevas prácticas de enseñanza dio resultados dispares en la cotidianeidad del aula, ya que en general la fuerza de las tradiciones pedagógicas vigentes se impuso por sobre las nuevas miradas de la enseñanza de la lectura y de la escritura. Los principios renovados de la didáctica, basados en la libre expresión y en la consecuente menor intervención del docente en el proceso de los alumnos, no lograron reemplazar viejas prácticas sino que, en el mejor de los casos, convivieron con ellas. Los principios de la gramática estructural como eje de la enseñanza de la lengua y la intervenciones del maestro en términos de guía directiva y corrección sobre el proceso de escritura de los alumnos resultaron rasgos perdurables en las prácticas de enseñanza demostrando, frente a las nuevas propuestas, un mejor acomodamiento a las reglas del funcionamiento del escenario escolar.

Sería interesante analizar la continuidad de este proceso a partir de la renovación de los discursos curriculares de la década de los noventa, ya que en éstos la apertura y flexibilidad de sus pautas de ordenamiento se acentúan y la referencia a la autonomía de las escuelas y de los docentes en las decisiones acerca de la enseñanza es explícita<sup>xx</sup>. Este énfasis confluye con un nuevo movimiento de incorporación de discursos disciplinares renovados y con una notoria presencia del discurso didáctico en la traducción para su enseñanza.

El caso de la lengua es un claro ejemplo de esta renovación. Los avances de la investigación lingüística y de la psicología cognitiva se incorporan en el discurso curricular traducidos en la necesidad explicitada de que la enseñanza escolar de la lectura y de la escritura esté centrada en la comprensión y producción de textos de distintos géneros discursivos. Esta necesidad, que marca un “regreso de la retórica” (Alvarado, 2001), supone un proceso de escritura que implique el aprendizaje de procedimientos propios de cada género discursivo y promueva el acrecentamiento gradual del control sobre los propios procesos de composición escrita. En este sentido, la vuelta a la retórica se plasma escolarmente en la necesidad de crear situaciones de escritura que incluyan la consideración del destinatario y la elección del género más adecuado según los propósitos que se persigan.

Teniendo en cuenta la duración de los tiempos educativos, resulta aventurado establecer conclusiones sobre los efectos de los nuevos discursos curriculares en las prácticas escolares. Quizás una posible y futura línea de abordaje para el análisis pueda plantearse en relación con las escrituras pedagógicas de los maestros, indagando en qué medida éstas reflejan un modo diferente de pensar la enseñanza o quedan restringidas a la adopción formal de la nueva retórica propuesta.

También, y considerando que los textos curriculares expresan un nuevo orden normativo pero no son condición suficiente para la renovación de las prácticas escolares, resulta necesario continuar la búsqueda de estrategias de desarrollo del currículum que refuercen su capacidad regulativa, a través de mecanismos que permitan a las escuelas y a sus docentes la interpretación de sus significados y su traducción reflexiva en las prácticas. En el siguiente apartado, nos ocuparemos del lugar de la escritura de los maestros en estos procesos.

## **2. La escritura de los maestros en la construcción del currículum**

Desde hace varios años, el fracaso de las reformas educativas en diversos países ha sido objeto de análisis y discusión. En un interesante trabajo sobre las reformas educativas de Estados Unidos en los últimos cien años, Tyack y Cuban (2001) advierten sobre el carácter a-histórico de gran parte de los debates concernientes a las políticas educativas que intentaron plasmar dichas reformas y sobre el no reconocimiento de la “gramática de la escolarización” en sus propuestas.

La no consideración de la gramática escolar, la “cultura escolar” según otros autores<sup>xx</sup>, explicaría la superficialidad de los efectos logrados a través de sucesivas reformas en tanto supone desconocer la existencia de un significado propio del trabajo escolar, no explicitado, generado desde dentro de la escuela y conformado por un conjunto de tradiciones y regularidades, de modos de hacer y de pensar, de reglas de juego y supuestos compartidos que posibilitan llevar a cabo la enseñanza. Este elemento es de central importancia para el análisis de la relación entre los discursos acerca de la enseñanza.

Los lenguajes, conceptos, discursos y modos de comunicación utilizados en el mundo escolar constituyen uno de los aspectos más visibles que conforman dicha cultura (Viñao Frago,

2002). En el escenario descrito, la escritura pedagógica de los maestros resulta un proceso devaluado, una práctica fuertemente anquilosada y ritualizada de la vida cotidiana de las escuelas. Los escritos de los maestros aparecen como un “elemento de supervivencia”, en tanto fueron configurados, se constituyeron y perduran como una forma de expresión prioritariamente centrada en la reproducción y la adopción formal de los sucesivos cambios prescritos por el discurso curricular.

Este discurso, construido desde una concepción de la escuela como espacio de reproducción del discurso más que como un lugar de producción de cultura pedagógica (Dussel, 1994), entabla un diálogo particular con las escuelas. Las formas a través de las cuales los docentes escriben y dan cuenta de sus tareas de enseñanza se cristalizan en formatos y prácticas de escritura ritualizadas donde la reflexión sobre la propia tarea se ubica en un segundo plano. El discurso curricular –en sus sucesivas renovaciones- genera mecanismos que inhiben la circulación y difusión de otros saberes pedagógicos producidos en el ámbito escolar y que también forman parte de su cultura.

En términos de políticas educativas, y más específicamente curriculares, pensar a la escuela como lugar de producción de cultura pedagógica supone la puesta en juego de mecanismos a través de los cuales el orden regulativo del currículum pueda activarse en diálogo con los saberes propios de la cultura escolar. Diálogo que construye en el mismo proceso de interacción, que supone conflicto y desajuste en sus intercambios, que admite pluralidad de voces, que incluye al otro y a lo ya dicho por otras voces. Diálogo que pone en acto una concepción del currículum que, en el proceso complejo de su construcción, reconoce los significados y sentidos otorgados por las escuelas y los docentes a la norma curricular.

Ahora bien, ¿qué significa pensar un diálogo con los saberes de la cultura escolar en relación con la enseñanza de la lengua?

En primer lugar, supone considerar que las renovaciones curriculares acerca de la enseñanza de la lengua orientadas por los cambios disciplinares y didácticos interpelan, inicialmente, el propio vínculo de los maestros con el lenguaje. Resulta poco probable que los cambios sucesivos expresados por el discurso curricular acerca de las nuevas formas de entender socialmente a la lectura y a la escritura redunden en una transformación directa de las prácticas de enseñanza sin considerar, previamente, cómo esos cambios resignifican la concepción de la lectura y de la escritura de los propios maestros.

El mandato de la norma curricular y su urgencia por impactar en las prácticas escolares parece saltar un paso previo y, creemos, determinante. Si la demanda social traduce en imperativo que la escuela asuma la responsabilidad de la enseñanza de los nuevos lenguajes de las tecnologías de la información y expresa esa necesidad a través del currículum, aunque teñido de obviedad, parece necesario resaltar que la vinculación de los maestros con estos nuevos lenguajes y la transformación en sus formas de procesar información, por ejemplo, es un punto a atender. Si los avances de la investigación lingüística demuestran que comprender y producir un texto requiere del aprendizaje de ciertos procedimientos, particulares y complejos, y estas conclusiones se traducen curricularmente en la necesidad de formar lectores y escritores competentes en distintas situaciones, nuevamente obvio y necesario parece resultar el trabajo previo con los maestros sobre sus propios procesos de lectura y de escritura. Si el acercamiento a la literatura en la escuela se plantea como una forma de valoración estética y cultural y de contactarse con mundos ficcionales para desarrollar así la imaginación y la creatividad, parece insoslayable indagar y recrear ese vínculo con los maestros.

El reconocimiento y atención al vínculo de los maestros con el lenguaje resulta una condición necesaria para pensar, luego, en sus formas de enseñanza. Desde la norma curricular, prescribir cambios en la enseñanza de la lectura y de la escritura supone considerar que los mecanismos para su desarrollo deben centrarse en los vínculos de los maestros con el lenguaje como elemento constitutivo de su transmisión<sup>xxi</sup>. La reflexión sobre ese vínculo resulta así necesaria para que puedan pensarse, junto con los docentes, formas posibles de enseñanza. Esta forma de construcción constituye el único marco posible para que el discurso del campo pedagógico experto, particularmente el didáctico, se articule con las prácticas de enseñanza en una relación viable y productora de sentido.

Pensar un diálogo con los saberes de la cultura escolar en relación con la enseñanza de la lengua implica, en segundo lugar, reconocer el conocimiento pedagógico producido por los docentes, en este caso, acerca de la enseñanza de la lectura y de la escritura. Este conocimiento forma parte de la cultura escolar y resulta de una sedimentada configuración en la que conviven y se yuxtaponen saberes profesionales, biografías escolares, sentido común, tradiciones pedagógicas, pasiones e inercias, huellas de prescripciones curriculares heredadas, etc. Este conocimiento construye significaciones compartidas y orienta, a veces explícita y otras implícitamente, las tareas de los docentes. La elección de un texto literario para ser leído en el aula, la re- pregunta al relato de un alumno, la búsqueda de distintas formas para conectar a los alumnos con el placer de la lectura, el cambio de un libro de texto, entre otras, son decisiones y haceres cotidianos sostenidos por razones y que entrañan el saber pedagógico de los docentes.

Pero estos saberes se encuentran en el hacer escolar y diario de los maestros, más que en su reflexión sistemática y circulación. Son saberes que circulan en la vida hablada de las escuelas pero que no encuentran formas ni tiempos para ser pensados, interpelados, confrontados, transformados. Resulta necesario hacer escritos estos saberes, no en el sentido sausseriano de la escritura en tanto reproducción del habla, sino considerándola como instancia particular de producción.

Reconocer estos saberes implica un primer movimiento de valoración que se exprese en la consideración de la escritura de los maestros como forma de producir y poner en circulación su propio conocimiento. La puesta en acto de esta valoración implica volver a mirar los procesos de escritura de los maestros a través de estrategias de desarrollo del currículum que se orienten en dos sentidos.

Por un lado, y volviendo al vínculo de los maestros con el lenguaje como condición previa para su enseñanza, si los nuevos mandatos curriculares señalan la necesidad de promover procesos escolares de escritura que exijan la representación retórica de la tarea a resolver, resulta prioritario que este trabajo sea realizado con los maestros. Y aquí nos estamos refiriendo a la necesidad de que los maestros escriban no sólo como condición para pensar en alternativas para su enseñanza sino como un fin en sí mismo.

Si entendemos a la escritura como una herramienta intelectual y cultural, el trabajo con los docentes sobre la problematización de sus propios procesos de escritura como forma de producción de conocimiento pedagógico es una pieza clave. La noción de problema en la escritura supone un proceso que implica la selección y búsqueda de distintos géneros discursivos y de procedimientos, recursos y modos de decir adecuados a la situación. Este proceso, que supone la reformulación del propio texto, promueve la apropiación crítica y la transformación del conocimiento.

Desde esta concepción, la escritura de los maestros podría ser considerada como un género pedagógico<sup>xxii</sup> en el que su particularidad esté dada no por la descontextualización sino por su adecuación reflexiva a situaciones específicas de la tarea de enseñanza. No se trata de condenar las planificaciones, los libros de temas ni las observaciones diarias. Se trata de reinventarlos, dotándolos del primer sentido para el cual deben pensarse: la tarea de enseñar. También, se trata de inventar nuevas formas que permitan no sólo anticipar, sino también volver sobre lo hecho, en un trabajo a través del cual la escritura se constituya en una vía que promueva la reformulación, la búsqueda de ampliaciones, la producción de otras versiones, la transformación de la propia práctica. Se trata, en ambos casos, de que los maestros re-miren la propia escritura sobre la enseñanza con actitud de “extranjero” (Greene, M., 1995), de manera que la reflexión sobre la práctica cotidiana implique la interpelación a las convenciones usadas para describirla e indague en lo inédito y aún no descripto.

Y en relación con esta reinención, el segundo sentido para orientar estrategias de desarrollo del currículum que reconozcan el saber de la cultura escolar es la necesidad de que el docente reponga su propia voz en tanto autor de las escrituras pedagógicas.

La ritualización y el anquilosamiento de los escritos de los maestros sobre la enseñanza, ajustados como piezas mecánicas a la rutina escolar, conllevan la mayoría de las veces la marca del anonimato. Si de lo que se trata es de construir un diálogo con el currículum, cuya lectura suponga interpretación y reescritura, la palabra de los maestros necesita recuperar la voz de la primera persona. Escritura que hable de la propia experiencia, que sitúe al sujeto en el lugar de constructor de su propio texto y, desde allí, lo transforme.

En este sentido, rescatamos el valor de la narrativa como una forma posible para pensar nuevas escrituras de maestros. En primer lugar, nos parece potencialmente interesante retomar la narración en tanto constituye una modalidad discursiva a través de la cual interpretamos el mundo, y en la que se establece la posición del sujeto y las reglas de su construcción en una trama (Larrosa, 1998). La pregunta por uno mismo que formula el relato de la propia historia articula la experiencia en el recorrido personal, abre la posibilidad de entenderse como parte de otras historias e invita a cuestionarse las formas a través de las cuales se construye la propia interpretación. En segundo lugar, la narrativa anuda una particular relación con el tiempo, en tanto el pasado es invocado significativamente al presente y, de la misma manera, el futuro es imaginado a través de posibles caminos. La narración expresa la durabilidad personal a través de dos formas constitutivas y coexistentes: el *tiempo del relato* y el *tiempo de la historia*. En este sentido, el tiempo narrativo, como señala Ricouer (1987), es *tiempo humanamente relevante*, y su importancia está dada por los significados asignados a los acontecimientos.

En el caso de la enseñanza de la lengua, la narrativa pedagógica puede constituirse en una forma de escritura por medio de la cual los maestros resignifiquen sus experiencias de enseñanza en relación con su propia historia de maestros. Asimismo, preguntarse por la identidad docente en relación con la enseñanza de ciertos saberes interroga la propia vinculación con éstos y la significación atribuida desde otros discursos. Se trata de que los maestros se construyan con palabras personales desde las preguntas, aciertos, certezas, incertidumbres que la tarea de enseñar a leer y escribir les genera, poniendo en suspenso las respuestas de otros discursos para luego dialogar con ellos<sup>xxiii</sup>.

Más allá del formato, se trata de encontrar modalidades de expresión a través de las cuales los maestros puedan entablar un diálogo en la construcción del currículum. Modalidades que permitan hacer hablar al saber pedagógico que circula en las escuelas y producir nuevos conocimientos sobre la enseñanza. Dialogar con estos saberes supone habilitar las lecturas e

interpretaciones que dispara el discurso curricular y estar dispuestos a encontrar disensos y heterogeneidad en las percepciones, prácticas, direcciones y ritmos del cambio escolar (Dussel, 2001). Este es quizás el desafío de construir un currículum genuino que abone en la mejora de las prácticas de enseñanza de los saberes escolares, en especial, de la lectura y de la escritura.

## **Conclusiones**

En su análisis del fracaso de la enseñanza de la escritura en las escuelas francesas a fines de los ochenta, Michel Charolles señalaba dos razones centrales: por un lado, la artificialidad de las situaciones escolares de escritura, marcada tanto por la existencia de un único y repetido destinatario –el docente- que lee los escritos orientados siempre por el mismo propósito, como por la recurrencia temática que no convoca el interés de los alumnos ni invita a investigar las características de distintos géneros. Por otro lado, las representaciones de los alumnos y docentes acerca de la escritura y sus efectos inhibitorios sobre el aprendizaje, en las que la escritura aparece asociada a un don que algunos poseen exclusivamente, no plausible de adquirirse sólo con el trabajo (Charolles, 1986 citado en Alvarado, M., 2000).

Ensayando ampliar el alcance de estas afirmaciones, en este artículo realizamos un recorrido orientado por la idea de que el fracaso en la reflexión y cambio de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura encuentra un punto de explicación en las formas a través de las cuales los maestros escriben –y por tanto conocen, piensan, elaboran nuevos saberes- acerca de ellas.

Para ello, referimos a dos momentos claves de la historia curricular de nuestro país, analizando las relaciones entre el discurso curricular oficial y la configuración de las formas de escribir y comunicar las prácticas de enseñanza en las escuelas. Particularmente, explicamos cómo las escrituras pedagógicas de los maestros fueron signadas por un proceso de descontextualización, en tanto encontraron su principal sentido en el control de la enseñanza por sobre la posibilidad de constituirse en un instrumento de reflexión sistemática sobre la propia tarea. En este marco, los discursos y lenguajes del discurso pedagógico experto fueron asimilados en las escrituras de los maestros en tanto permitían dar cuenta de la aplicación de la norma curricular. En este proceso, jugaron dos variables complementarias. Por un lado, la concepción de currículum como aplicación de la norma más que como interpretación y resignificación de la misma en los contextos escolares. Por otro lado, la ausencia de mecanismos que, en la búsqueda de la modificación de las prácticas de enseñanza, articularan los discursos curriculares con el saber pedagógico de las escuelas.

Partiendo de estas explicaciones, presentamos algunas ideas que puedan contribuir en la búsqueda de nuevas formas de expresión de los maestros acerca de sus prácticas en un diálogo constructivo con el currículum. En esta dirección, y en relación con el caso de la enseñanza de la lectura y de la escritura, sostuvimos la importancia de repensar el vínculo de los maestros con el lenguaje como condición necesaria para la modificación de las prácticas escolares. Esta consideración adquiere sentido no sólo en la urgencia de encontrar soluciones a los problemas de enseñanza de la lengua declarados socialmente y enunciados por el currículum, sino también en que esas soluciones transmitan la voz del saber pedagógico de los docentes. Y para esta transmisión, las prácticas de escritura de los maestros necesitan ser reorientadas poniendo el énfasis en la escritura en tanto modo de construir socialmente el conocimiento.



La búsqueda de nuevas formas de expresión de los maestros se orienta por la convicción de que éstos tejen diariamente los textos de la enseñanza de la lengua, textos que necesitan ser contados, confrontados y difundidos a través de prácticas de escritura que encuentren más de un único destinatario y sostenidas en la idea de que escribir no es un don asignado naturalmente a pocos.

En contextos de profundos cambios sociales, culturales, económicos y políticos en los cuales la función social de la escuela se encuentra interpelada, la discusión acerca de los saberes que ésta debe transmitir no puede excluir a los docentes. Y si en esta discusión la lectura y la escritura siguen siendo considerados saberes básicos y la escuela continúa portando principalmente el mandato de su transmisión, la cuestión previa a considerar es el acceso democrático de los docentes a estos saberes.

### **Bibliografía citada**

ALVARADO, Maite (2000) *Leer y escribir. Textos y apuntes de una capacitación*. Mimeo, UEPC/FLACSO.

----- (2001) Enfoques en la enseñanza de la escritura, en ALVARADO, M. (coord.) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, FLACSO/ Manantial, Buenos Aires.

ALVARADO, Maite y CORTÉS, Marina (2001) La escritura en la universidad. Repetir o transformar, en *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, El Hacedor, Buenos Aires, Año 1, Nro. 1, septiembre 2001.

BAJTÍN, Mijail (1982) *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI, México.

BERNSTEIN, Basil (1993) *La estructura del discurso pedagógico. Clases, código y control*, Vol. IV, Morata, Madrid.

BRITO, Andrea y SUÁREZ, Daniel (2001) Documentar la enseñanza, en *Revista El Monitor de la Educación*, Año 2, Nro.4., Ministerio de Educación, República Argentina.

CARUSO, Marcelo y BRITO, Andrea (1995) *Análisis de los currículos de nivel primario común de las provincias argentinas*. Informe de investigación. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, Dirección Nacional de Investigación Educativa, Ministerio de Cultura y Educación, República Argentina.

CHARTIER, Anne-Marie (2000) Fazeres ordinarios da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação, en *Educação e Pesquisa*, Faculdade de educação, V. 26, Nro. 2, julio-diciembre, São Paulo, pp. 157-168.

CUCUZZA, Ruben (dir.) y PINEAU, Pablo (codir.) (2002) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a la Razón de Mi Vida*. Universidad Nacional de Luján/ Miño y Dávila, Buenos Aires.

DE MIGUEL, Adriana (2002) Escenas de lectura escolar: la intervención normalista en la formación de la cultura moderna, en CUCUZZA, Ruben (dir.) y PINEAU, Pablo (codir.) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo*

*colonial a la Razón de Mi Vida*. Universidad Nacional de Luján/ Miño y Dávila, Buenos Aires.

DUSSEL, Inés (1994) Sobre el discurso pedagógico: a propósito del libro *La estructura del discurso pedagógico*, en *Revista Propuesta Educativa*, FLACSO, Buenos Aires, Año 5, Nro. 11, diciembre 1994, pp. 55-58.

----- (2001) Los cambios curriculares en los ámbitos nacional y provinciales en la Argentina (1990-2000), Mimeo, Informe de investigación del Proyecto Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay, Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay- Grupo Asesor de la Universidad de Stanford/ BID.

DUSSEL, Inés y CARUSO, Marcelo (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana, Buenos Aires.

FELDMAN, Daniel y PALAMIDESSI, Mariano (1994) Viejos y nuevos planes de estudio: el currículum como texto normativo, en *Revista Propuesta Educativa*, FLACSO, Buenos Aires, Año 5, Nro. 11, diciembre 1994, pp. 69-73.

GREENE, Maxine (1995) El profesor como extranjero, en LARROSA, J. y otros *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes, Barcelona.

HÈBRARD, Jean y CHARTIER, Anne Marie (2002) *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura (1980-2000)*, Barcelona, Gedisa.

LARROSA, Jorge (1998) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, Barcelona, Laertes

NOVOA, Antonio (1999) Os professores, en *Educação e Pesquisa*, Faculdade de educação, v.25, Nro. 1, enero-junio, São Paulo.

PALAMIDESSI, Mariano (1997) Órdenes del saber y fuerzas subjetivadoras en el discurso curricular. Una lectura del "Programa de Educación Primaria" y del "Plan de Estudios" del Consejo Nacional de Educación (1961), en *Revista Propuesta Educativa*, Buenos Aires, FLACSO, Año 8, Nro. 16, Julio, , pp. 86-95

----- (2001) Un nuevo régimen de verdad y normalización: el largo reordenamiento del currículum para la escuela elemental, en *Revista Cuaderno de Pedagogía*. Rosario, Centro de Estudios en Pedagogía Crítica, Rosario, Año IV, Nro. 9, pp 29-43.

PINEAU, Pablo (1997) *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930) Una versión posible*. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC- UBA/ FLACSO.

RICOEUR, Paul (1987) *Tiempo y Narración*. Siglo XXI, México, Tomo I.

TYACK, David y CUBAN, Larry (2001) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México, Fondo de Cultura Económica.

VIÑAO FRAGO, Antonio (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*, Madrid, Morata.

Documentos oficiales

DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS Y CULTURA. CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1986) *Lineamientos Curriculares Educación Básica Primaria*. Pcia. de Bs. As.

DIRECCIÓN DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE MENDOZA (1984) *Reforma Educativa de la pcia. de Mendoza. Nuevo Diseño Curricular. Documento de Base- Talleres de trabajo docente*.

CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN (1979) *Lineamientos Curriculares Nivel Primario*. Provincia de Río Negro.

Revistas

Revista *El Monitor de la Educación Común*, Consejo Nacional de Educación, Julio 1889. Nro. 160, República Argentina.

-----, Julio 1917, Nro. 535.

-----, Enero 1920, Nro. 565.

*Revista de Educación La Obra*. Ediciones La Obra, Buenos Aires, Año LVIII, Tomo LVIII, Nro. 729, Mayo 1979.

- <sup>i</sup> Andrea Brito es Licenciada en Ciencias de la Educación y Profesora para la Enseñanza Primaria. Actualmente, es docente de FLACSO.
- <sup>ii</sup> En este escenario, las discusiones alcanzan a la definición misma de alfabetismo/analfabetismo y las expectativas sociales acerca de lo que se considera “estar alfabetizado” juegan un papel central, aumentando cualitativamente los saberes mínimos que darían cuenta de esta condición.
- <sup>iii</sup> El problema de la lectura y de la escritura y la cuestionada eficacia de la escuela en el logro de sus aprendizajes se ha instalado con fuerza en los discursos sociales. Entre ellos, los medios de comunicación y los partidos políticos en sus campañas electorales priorizan este tema en sus debates y propuestas. En Francia, desde las dos últimas décadas, el iletrismo y la demanda por la incorporación de medios informáticos en la enseñanza ha adquirido un peso insospechado desde ámbitos no educativos. Este fenómeno es analizado por Hèbrard, J. y Chartier, A.M., (2002) .
- <sup>iv</sup> Para este análisis partimos de la concepción del *discurso pedagógico oficial* desarrollada por Basil Bernstein, entendido como “*las reglas oficiales que regulan la producción, distribución, reproducción, interrelación y cambio de los textos pedagógicos legítimos (discurso), sus relaciones sociales de transmisión y adquisición (práctica) y la organización de sus contextos (organización)*” (1993:198). El discurso pedagógico oficial, en tanto campo recontextualizador, regula la circulación de los textos entre los contextos primarios de producción del discurso educativo y los contextos secundarios de reproducción de este discurso y de sus prácticas. Dentro de esta concepción, el modelo de transmisor es regulado por los principios de recontextualización propios del discurso pedagógico.
- <sup>v</sup> Palamidessi, M. (2001:30)
- <sup>vi</sup> La importancia de la observación directa y su correlato en la creación del método de integración para la educación de la percepción constituyeron pilares de la didáctica pestalozziana, cuyos principios tuvieron fuerte impacto en la pedagogía argentina de fines del siglo XIX y principios del XX. El método de Pestalozzi suponía la creación de situaciones a través de las cuales el maestro guiara las representaciones desordenadas de los niños hacia la observación sistemática de un modo inductivo. Respecto del contenido gubernamental de la propuesta pestalozziana, Dussel y Caruso señalan: “(...) *El niño aprende a abordar los objetos desde el punto de vista del conocimiento. Aprende a conducirse como un sujeto que conoce, en una situación de gran estructuración, determinada por el docente. Los alumnos aprenden a ‘conducirse’ a sí mismos. Por ello, el docente es un verdadero ‘conductor’ de las conducciones de los alumnos, un gobernante de la situación de enseñanza que él mismo estructura guiando y sistematizando las percepciones y las disposiciones de los alumnos (...)*” (Dussel, I. y Caruso, M., 1999: 119).
- <sup>vii</sup> El proceso de homogeneización del cuerpo docente en el caso de la provincia de Buenos Aires de fines del siglo XIX y primeras décadas del XX fue analizado con profundidad por Pablo Pineau (1997). En este proceso, Pineau señala la publicación de la *Revista de Educación* como el canal a través del cual se realizó la difusión de los nuevos saberes, leyes y reglamentaciones constituyendo, junto con las conferencias, los principales dispositivos instrumentados para la uniformización de las prácticas de los maestros. Ver Pineau, P., 1997.
- <sup>viii</sup> Revista *El Monitor de la Educación Común* (1889: 46)
- <sup>ix</sup> *Idem*, pág. 44.
- <sup>x</sup> En su análisis del campo de lectura escolar construido por el dispositivo normalista, Adriana de Miguel (2002) caracteriza a la lección modelo, particularmente la lección de lectura, como el género específicamente pedagógico construido por la didáctica normalista. Así, la bibliografía pedagógica de la época incluye sistemáticamente y con importante presencia, continuas recomendaciones y estrategias para dar una lección de lectura, requisito para ser un buen maestro normal. Ilustra este énfasis pedagógico su análisis del cuaderno de clase de Alejandro Carbó del año 1878, alumno de las primeras generaciones normalistas de la Escuela Normal de Paraná. Este cuaderno registra las clases del tercer curso de Pedagogía, dictado por José María Torres, creador de un método de lectura cuyo impacto perduró durante décadas. El cuaderno analizado está organizado en las siguientes partes: “*1. Diferentes modos de dar una lección; 2. Principios Pestalozzianos. Problemas; Condiciones de la crítica pedagógica en la escuela de aplicación; 4. Requisitos de una buena lección (ser interesante; realizar un plan preconcebido; observar un orden natural en la sucesión)*”. De Miguel, A. (2002: 122)
- <sup>xi</sup> No desconocemos los cambios en los supuestos pedagógicos, incluyendo los relativos a las escenas de lectura y escritura escolares, producidos entre fines del siglo XIX y primeras décadas del XX. Sin embargo, en este trabajo hemos focalizado el análisis en las continuidades relativas a los modos de uniformización de las prácticas de enseñanza y al lugar de la escritura en éstas.
- <sup>xii</sup> Revista *El Monitor de la Educación Común* (1917: 33).
- <sup>xiii</sup> *Idem* (1920: 19-20).
- <sup>xiv</sup> Palamidessi, M. (2001: 35)
- <sup>xv</sup> Estos nuevos principios orientadores de la enseñanza de la escritura encuentran puntos de conexión con otra de las líneas que, según Palamidessi, definen y organizan la nueva normalización del currículum básico durante las décadas de 1970 y 1980: la *difusión del ideal del niño en desarrollo*. Ver Palamidessi, M., 2001, *idem*.
- <sup>xvi</sup> En este lapso cabe mencionar la definición de los contenidos mínimos para el nivel primario elaborados por el Consejo Federal de Educación durante la última dictadura militar. Éstos, si bien con una orientación mucho más autoritaria y tradicionalista que la de los planes de estudio de los sesenta y afirmando la primacía de lo valórico- moral, fueron expresados a través de textos curriculares que conservaron similares categorizaciones de la actividad escolar.

<sup>xvii</sup> Numerosa bibliografía sobre didáctica de la lengua surge en este período. Entre ella, “Didáctica de la lectura creadora” de María Hortencia Lacau, publicada originalmente en 1966 por la Editorial Kapelusz, constituye un clásico referente. Asimismo, las revistas pedagógicas de mayor difusión en el país adoptan los nuevos formatos pedagógicos para el diseño de la enseñanza que, en el caso de la lengua, desarrollan extensas planificaciones que detallan objetivos, contenidos, tipos de actividades, textos seleccionados, formas de evaluación e información sobre los contenidos a desarrollar y modelos de intervenciones docente no sólo para la enseñanza de la lectura y de la escritura en el área de lengua sino también para su integración con otras áreas del currículum. Un ejemplo de estas publicaciones es la *Revista La Obra*, en cuyo número de mayo de 1979 encontramos un modelo de unidad de trabajo para grados medios sobre “la redacción”, encabezado de la siguiente forma: “*El desarrollo de la capacidad para expresar por escrito las ideas y sentimientos propios, es decir, la capacidad para redactar, es uno de los objetivos principales de la enseñanza de la Lengua en la escuela (...) La Unidad que se presenta a continuación, constituye un ejemplo de cómo puede estructurarse la enseñanza de la lengua sobre la base de ejes temáticos (relacionados con los temas de otras áreas de aprendizaje) (...) A partir de esta idea, es posible planificar en forma de unidades similares la totalidad del currículum de Lengua de cualquiera de los grados de la escuela primaria (1979: 31).*”

<sup>xviii</sup> La adopción casi literal de las propuestas presentadas en la literatura pedagógica y la circulación de las planificaciones didácticas entre maestros, a veces convertida en ritual iniciático de los docentes que ingresan a las instituciones escolares, ilustran un proceso en el que el valor del trabajo docente está dado por la posibilidad de dar cuenta del producto obtenido por sobre lo que implica su elaboración.

<sup>xix</sup> El mayor énfasis en la autonomía de las escuelas para la especificación de la norma curricular inaugura una nueva forma de escritura cuyo proceso de construcción sería interesante profundizar. Los *Proyectos Educativos Institucionales* y los *Proyectos Curriculares Institucionales* se constituyen como las instancias a través de las cuales las instituciones construyen colectivamente, expresan y comunican la propia propuesta educativa en el marco de los lineamientos curriculares. Estas escrituras darían cuenta de la identidad de la institución en tanto reflejan las decisiones institucionales y pedagógicas tomadas por directivos y docentes en función de cada contexto. La dificultad persistente de las escuelas en la construcción de estos escritos parecería estar dando cuenta, nuevamente, de la ausencia de mecanismos que colaboren con las instituciones en la interpretación de la norma curricular.

<sup>xx</sup> El concepto de “gramática escolar” utilizado por Tyack y Cuban (2001) puede ser equiparable al concepto de “cultura escolar” utilizado por diversos autores. En este trabajo nos guiaremos por la caracterización realizada por Viñao Frago (2002) en su intento de sistematización de las características comunes de las diferentes conceptualizaciones: “*La cultura escolar, así entendida, estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias: a) para integrarse en dichas instituciones e interactuar en las mismas; b) para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, y hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan; y c) para sobrevivir a las sucesivas reformas, reinterpretándolas y adaptándolas, desde dicha cultura, a su contexto y necesidades. Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos como las disciplinas escolares. La cultura escolar sería, en síntesis, algo que permanece y que dura; algo que las sucesivas reformas no logran más que arañar superficialmente, que sobrevive a ellas, y que constituye un sedimento formado a lo largo del tiempo. Un sedimento configurado, eso sí, por capas más entremezcladas que superpuestas que, al modo arqueológico, es posible desenterrar y separar*”.

<sup>xxi</sup> Maite Alvarado fue una defensora de la necesidad de trabajar el vínculo de los docentes con el lenguaje. Entre muchas de sus experiencias orientadas por esa convicción, coordinó en 1999 junto con Marina Cortés, un taller de capacitación docente guiado por tres ideas: la lectura de literatura adulta con los maestros y el trabajo con elementos del análisis literario para pensar criterios de selección de literatura infantil, la escritura ficcional de los maestros para producir recomendaciones y fundamentar propuestas, y las lecturas sobre los procesos de lectura y escritura para pensar en los problemas de su enseñanza (Alvarado, M., 2000).

<sup>xxii</sup> La referencia a género pedagógico se enmarca en el concepto de “género discursivo secundario” propuesto por Bajtín. El concepto de género discursivo refiere a tipos relativamente estables de enunciados que comparten características temáticas, estilísticas y de estructura, elaborados en las distintas esferas de uso de la lengua. El autor diferencia los géneros discursivos *primarios* de los *secundarios*. Mientras los primeros refieren a las formas cotidianas del diálogo o la conversación y mantienen una relación inmediata con la realidad y los enunciados reales de los otros, los géneros secundarios surgen en condiciones de la comunicación cultural más compleja, más desarrollada y organizada, y principalmente escrita. Ver Bajtín, M., 1982.

<sup>xxiii</sup> En otro trabajo hemos desarrollado la idea del valor de la narrativa pedagógica como forma posible de escritura de los maestros para la producción y socialización del conocimiento pedagógico. Ver Brito, A. y Suárez, D., 2001.