



TRASLACIONES
Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura



Vol. 1 (2) Diciembre 2014— p. 57-81
ISSN 2362-6194

**REPRESENTACIONES SOBRE LA ESCRITURA Y SU ENSEÑANZA EN
PROPUESTAS EDITORIALES PARA EL SECUNDARIO. UN RECORRIDO
ENTRE 1960 Y 2010¹**

**REPRESENTATIONS OF WRITING AND ITS TEACHING IN PUBLISHED
MATERIALS FOR HIGH SCHOOLS. AN EXCURSION FROM 1960 TO 2010**

Carolina Tosi

Universidad de Buenos Aires - Conicet

carolinaltosi@gmail.com

“Todo sistema de educación es una forma política
de mantener o de modificar la adecuación
de los discursos, con los saberes y los poderes”.
Michel Foucault. *El orden del discurso*

¹ El presente trabajo forma parte del Proyecto UBACyT “Subjetividad y prácticas discursivas escritas. Aplicación a la producción, interpretación y corrección de textos para la transferencia a la comunidad educativa y a la industria editorial”, dirigido por la doctora María Marta García Negroni.

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 1 (2)

Resumen

El propósito del presente trabajo consiste en revisar las perspectivas en torno a la enseñanza de la escritura en la escuela secundaria, a lo largo de cinco décadas –entre 1960 y 2010–, en la Argentina. Para acotar el abordaje y, teniendo en cuenta las dificultades que conlleva analizar las prácticas en el aula, nos abocamos a indagar las consignas de escritura literaria en libros de texto. A través del análisis damos cuenta de que existen tres modelos históricos prototípicos de la enseñanza de la escritura, vinculados no solo con los cambios producidos por las reformas curriculares sino también con los diferentes escenarios editoriales. En una primera etapa, que abarca los libros editados hasta mitad de la década de 1980, se propone la enseñanza de la “composición” y la imposición de modelos a seguir. En segundo término, en los manuales editados a partir del advenimiento de la democracia, se le asigna una gran relevancia a la escritura en proceso y la dinámica de taller literario. En un tercer periodo, el eje lo constituyen la sociabilización de los textos y la enseñanza a partir de proyectos. A través del análisis, se corrobora que las propuestas editoriales de cada una de estas etapas ofrecen diferentes representaciones sociales de la escritura y de los sujetos implicados, en la medida en que fomentan ciertos saberes y habilidades, y soslayan otros. Finalmente, se plantea la reflexión sobre los desafíos que, en la actualidad, enfrenta la enseñanza de la escritura en la escuela.

Palabras claves: Escritura - Enseñanza - Libros de texto - Enfoques - Currículum

Abstract

The purpose of this work is to review the perspectives related to the teaching of writing in high schools throughout five decades, from 1960 to 2010, in Argentina. In order to narrow the theoretical framework, and considering the difficulties associated to the analysis of classroom practices, we focus our study on the instructions for literary writing in high school textbooks. Through the analysis, we account for three prototypical historical models in the teaching of writing, associated not only to changes produced by curriculum reforms, but also to different scenarios in the publishing industry. In a first period, encompassing textbooks published until the mid 1980's, we find instructions that put forward the teaching of the “composition” (essay writing) and the imposition of models to follow. In a second period, involving textbooks published after the establishment of democracy and characterized with nodular changes in the conception of written production, the analyzed instructions

allocate more relevance to the process of writing and the dynamics of literary workshops. In a third period, comprising the latest years of our excursion, the emphasis is on the socialization of texts and the teaching of writing through project work. Through the analysis, we corroborate that the published materials in each period offer different social representations of writing and the involved subjects, so much so that they promote given knowledge and skills, while avoiding others. Finally, we provide some thoughts on the challenges that, currently, face the teaching of writing at schools.

Key words: Writing – Teaching – Textbooks – Approaches - Curriculum.

INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, la escuela ha sido la institución encargada de la iniciación y la formación de niños y jóvenes en las prácticas de escritura. Como toda tecnología (Ong, 1987), la escritura requiere de un aprendizaje especializado y sistemático, que la escuela, desde sus inicios, ha pretendido garantizar. En este sentido, escribir es un proceso complejo, en el que se ponen en juego diversos saberes, competencias y habilidades, cuya valoración ha variado a lo largo de la historia escolar. En efecto, las diferentes prescripciones curriculares –según las tendencias pedagógicas de cada época– han seleccionado y promovido algunos saberes, y focalizado el entrenamiento de ciertas habilidades y competencias, en detrimento de otras. Atento a ello, el discurso curricular y las prácticas que este sugiere se constituyen como objetos de estudio de gran relevancia, en la medida en que ofrecen diferentes representaciones sobre la escritura y los sujetos de aprendizaje en cada momento histórico.

Es sabido que, en la Argentina, la enseñanza de la escritura en el ámbito escolar ha transitado por diversas etapas conceptuales y metodológicas, estrechamente vinculadas con los cambios curriculares. Sin embargo, las mayores transformaciones se han observado en las últimas décadas, a partir de una serie de reformas educativas, que incorporaron nuevos paradigmas disciplinares y didácticos –como el enfoque comunicativo del lenguaje y los estudios cognitivos acerca de los procesos de escritura y lectura, entre otros.

Si bien diversas investigaciones han abordado variados aspectos de la enseñanza de la escritura en la escuela en determinadas épocas (Alvarado, 2000 y 2001; Sardi, 2006; Kaufman, 2006, di Stefano, 2006 y 2013; Arnoux, 2008; Nogueira, 2010 y Rotstein y Bolasina, 2010, entre otros), en este trabajo nos proponemos revisar, en especial, las

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 1 (2)

diferentes perspectivas en la enseñanza de la escritura en la escuela secundaria a lo largo del siglo XIX y hasta la actualidad. En vistas a acotar el abordaje y, teniendo en cuenta las dificultades que conlleva analizar las prácticas en el aula, nos dedicamos a analizar las consignas de escritura literaria en los libros de texto correspondientes a los tres primeros años del secundario.

Seleccionamos como corpus un grupo de libros de texto de Lengua y Literatura, entendiendo que el manual es un instrumento pedagógico que mediatiza el trabajo docente (Sardi, 2006) y se constituye como un modo de concretización de las prescripciones curriculares. En efecto:

Los manuales funcionan, de alguna manera, como un currículum paralelo que presenta todos los temas incluidos en los documentos curriculares. Por lo tanto, los libros de texto participan en los procesos de sociabilización, adoctrinamiento y aculturación de aquellos que se constituyen como sus lectores (Sardi, 2006, p. 40).

No obstante, lejos de la idea de la existencia de una relación directa entre el contexto sociopolítico y los discursos sociales, en el presente abordaje partimos del supuesto de que los manuales escolares reconstruyen y reelaboran el discurso curricular, en relación con las condiciones de producción y circulación específicas. De este modo, indagamos cómo los libros de texto interpretan y reconstruyen los discursos ministeriales de cada período y ofrecen distintas representaciones de la escritura y de los sujetos pedagógicos.

En lo que sigue, exponemos brevemente los diferentes momentos de la edición escolar en la Argentina y planteamos los principales modelos de la enseñanza que promueven. Con ello, buscamos no solo dar cuenta de las similitudes, continuidades y quiebres en las metodologías, sino también analizar la construcción escolar que las editoriales realizan de la escritura y sus procesos, en relación con los documentos ministeriales y las tendencias pedagógicas de cada etapa.

1. La edición escolar y sus escenarios

Según hemos analizado, el libro de texto de nivel secundario surge entre las décadas de 1930 y 1950 acompañando el proceso de expansión de la educación secundaria que se lleva a cabo durante ese lapso en la Argentina (Tosi, 2012). Paulatinamente, su uso como material de enseñanza se afianza en las escuelas debido a la estabilidad curricular dada por los Programas y Planes de Estudio de 1956 y el impulso del gobierno peronista.

Las singularidades materiales y discursivas de este tipo de libros permanecen estables hasta mediados de la década de 1980 cuando surge un nuevo paradigma sociopolítico, impulsado por el regreso del régimen democrático y la necesidad de innovaciones disciplinares y didácticas. Con las transformaciones en el terreno educativo, emerge un nuevo escenario en la edición escolar –que se consolida durante la década de 1990 y el nuevo siglo–, signado por los condicionantes económicos propios de la política neoliberal, en general, y el desligamiento del Estado de su rol de regulador de los materiales de enseñanza, en particular. En este período se produce la sanción de la Ley Federal de Educación de 1993 y la aprobación de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) de 1995, que establecen una importante reforma en el sistema educativo. El espacio curricular de Castellano pasa a denominarse Lengua y Literatura, que se mantiene hasta 2006, cuando se promulga una nueva ley educativa, la Ley de Educación Nacional Nº 26.206, acompañada por la redacción de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) y nuevos diseños curriculares, y la materia se transforma en Prácticas del Lenguaje.

Atendiendo a estos escenarios, planteamos tres momentos significativos en la enseñanza de la escritura, que serán oportunamente desarrollados: a) *la enseñanza de la “composición” y la imposición de modelos*, en los libros publicados hasta mitad de los 80; b) *la escritura en proceso y las consignas de taller literario*, en los libros editados desde el advenimiento de la democracia; c) *los proyectos de escritura*, presente en los libros producidos en los últimos años (desde 2007).

Para la conformación del corpus de análisis, primó el criterio de autoría, es decir, se escogieron los autores más representativos de la disciplina, como los tradicionales libros de Lacau-Rosetti o Loprete, o bien el de relevancia editorial, en la medida en que seleccionamos para las últimas décadas las obras de mayor circulación, editadas por las editoriales más importantes de la Argentina, como Santillana, Kapelusz o Estrada. En total, analizamos 30 libros, pero en este trabajo presentamos como ejemplos algunos casos modélicos e ilustrativos.

Llegados a este punto, es necesario señalar que, en los diferentes momentos históricos, hubo políticas editoriales y de enseñanza contrahegemónicas, como es el caso de los movimientos socialistas y anarquistas de principios del siglo XX¹, o en la década de 1990 y principios del siglo XXI, ciertos emprendimientos específicos de editoriales independientes –como Doce Orcas o Aula Taller–, instituciones escolares, organizaciones de pueblos originarios, o proyectos generados por grupos de investigación –como los dirigidos por la Dra. Borzone en la Universidad de Buenos Aires–. En esos casos, *“el libro escolar puede también expresar un horizonte utópico como ideal a alcanzar, un propósito de futuro, unos valores inexistentes o poco*

frecuentes en esa sociedad pero que se presentan como deseables” (Somoza Rodríguez, 2005).

A continuación, presentamos un recorrido a través de los modelos de enseñanza de la escritura predominantes en las propuestas editoriales analizadas.

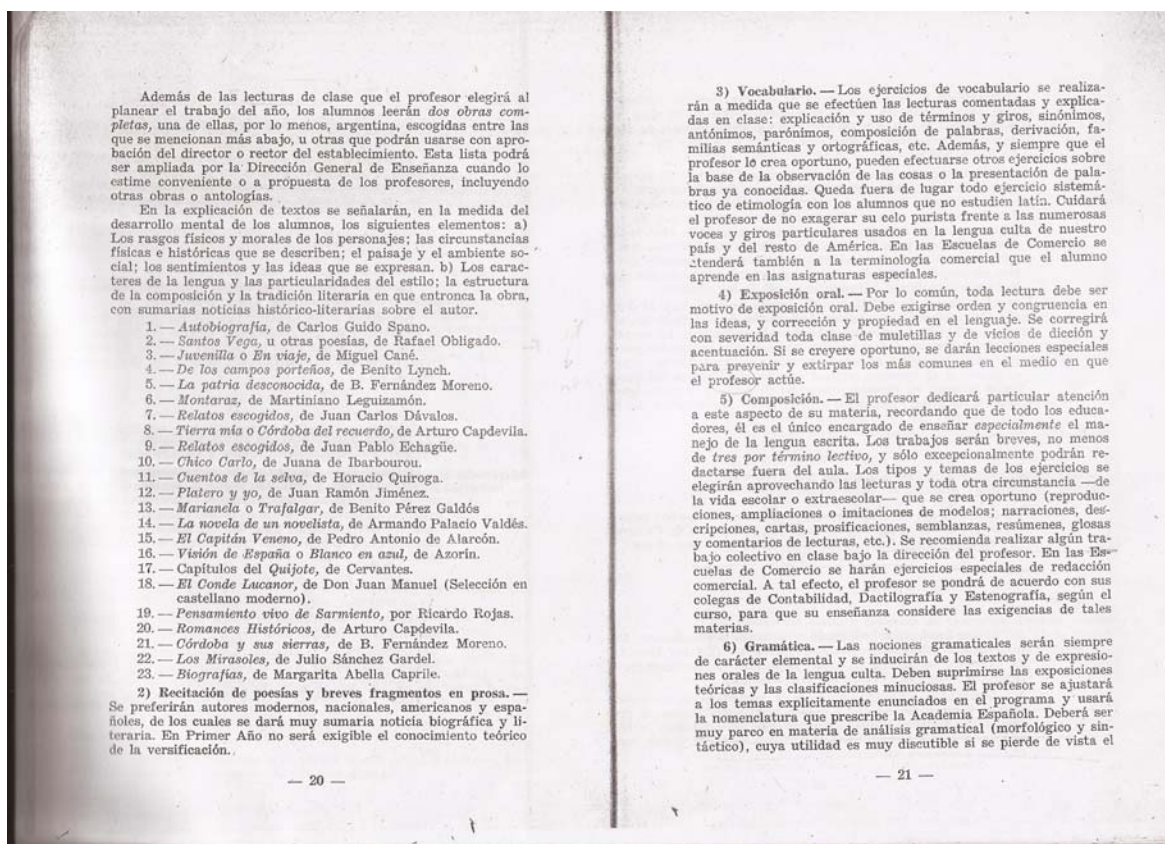
2. La enseñanza de la “composición”. La imposición de modelos y la configuración del docente como destinatario

La edición escolar en la Argentina se inició en la segunda mitad del siglo XIX, pero hasta las primeras décadas del siglo XX se centró específicamente en la producción de libros de texto para la educación primaria. De hecho, los primeros materiales educativos para el secundario, un nivel de enseñanza que se encontraba en pleno desarrollo y carecía de homogeneidad curricular, se editaron con cierta regularidad a partir de 1930 y alcanzaron un ritmo de edición relativamente estable entre las décadas de 1930 y 1950. Esta tendencia se debía a que recién a partir de 1930 se pusieron en marcha políticas educativas que buscaban regular y consolidar el nivel secundario que, hasta ese momento, había sufrido una gran inestabilidad debido a las reformas en los planes curriculares ejecutadas por los diferentes gobiernos.

Por otra parte, entre 1930 y 1950, se fundó una gran cantidad de establecimientos de enseñanza secundaria oficial y la matrícula aumentó en consecuencia. Sin embargo, el mayor crecimiento se percibió entre 1945-1955, debido a las acciones del gobierno peronista (Tedesco, 2003; Somoza Rodríguez, 2006 y Nogueira, 2010). La modalidad de Estado de Bienestar, propuesta por el peronismo, basó su accionar en la importancia dada a los derechos sociales y, en especial, al derecho a la educación. Dentro de las acciones en el ámbito educativo, el gobierno implementó una serie de medidas para la planificación educativa, como la creación de establecimientos secundarios y la reforma de sus planes y programas correspondientes al nivel. Entre ellos, se destacan los Programas Oficiales de Estudio del Secundario de 1953, que fueron impulsados por el gobierno de Perón –mediante los Decretos 5826 del 27/3/1951, 11539 del 25/11/1952, y 12209 del 3/12/1952–. Posteriormente, el gobierno de facto que depuso a Perón en 1955 –mediante la llamada “Revolución libertadora”– aprobó los Planes y Programas de Estudio de 1956 –por Decreto 6680 del 13/4/1956–, que se caracterizaron por la operación de “desperonización”, esto es el borrado de fragmentos del discurso peronista en los contenidos y recomendaciones de los Programas Oficiales de 1953 (Nogueira, 2010, p. 210).

Como ya adelantamos, las propuestas editoriales desde mediados de 1950 hasta el advenimiento de la democracia en 1983 se elaboraron de acuerdo con los Planes y Programas de Estudio de 1956, los cuales durante dicho lapso prácticamente no se modificaronⁱⁱ.

El plan de Castellano de 1956 contempla dentro del apartado “Instrucciones” la sección “Composición” (cf. 1, ítem 5)ⁱⁱⁱ. En ella, se remarca la centralidad del profesor de Castellano en el proceso de enseñanza de la escritura, a quien se le asigna un gran protagonismo: “*El profesor dedicará particular atención a este aspecto de la materia, recordando que de todos los educadores, él es el único encargado de enseñar especialmente el manejo de la lengua escrita*” (Ministerio de Educación y Justicia, 1956: 21).



(1). Ministerio de Educación y Justicia. Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior. *Instrucciones para Castellano I*, 1956: 20 y 21.

Para la enseñanza de la composición —ya sea literaria o no— la prescripción curricular sugiere algunas actividades que ponen el acento en la metodología de la imposición de modelos, como las “reproducciones”, “ampliaciones”, “prosificaciones” —entendida estas últimas como la puesta en prosa de una composición poética— e “imitaciones de

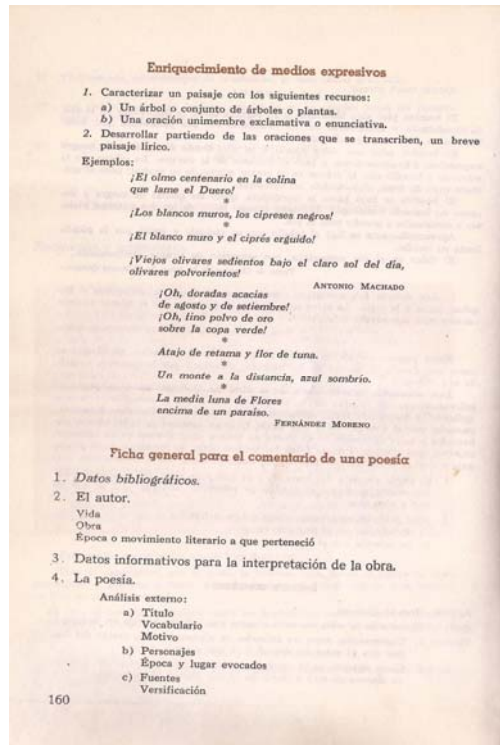
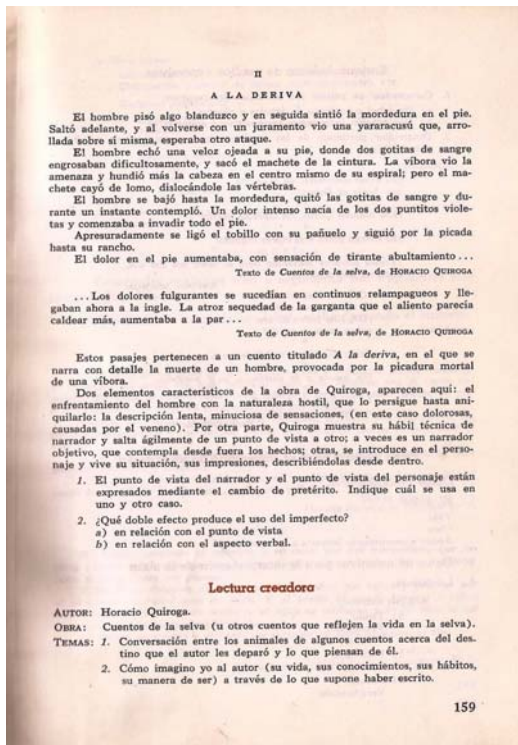
Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 1 (2)

modelos” (cf. 1, ítem 5). Respecto de la gramática y la ortografía, su conocimiento y uso apuntan a corregir “los malos usos corrientes, a fin de que los alumnos adquieran conciencia clara de cada incorrección y sepan a qué forma de hablar atenerse en casos dudosos” (Ministerio de Educación y Justicia, 1956, p. 22).

Sin dudas, la imposición de modelos fue la práctica escolar más utilizada en los libros de texto de la época, que se mantuvo en auge hasta avanzada la década del 80. Al servicio de los requerimientos pedagógicos de la época, cumplía con la pretensión de uniformar la producción de los alumnos y organizar el trabajo en el aula de primaria (Alvarado, 2001: 14). Sin embargo, en el nivel secundario, no solo funcionaba como principio homogeneizador de las producciones de los alumnos, sino que también incidió en la fundación de una tradición en la enseñanza de la escritura. En efecto, en un nivel como el secundario, en plena formación, este tipo de actividades, se consolidó como prototípica y contribuyó a fijar una concepción estable de lo que se conocería por décadas como “escritura escolar”. En otras palabras, se puede afirmar que la aplicación continua de la actividad de imposición de modelos posibilitó conformar una metodología sólida y le asignó una cierta especificidad y tradición a las prácticas de escritura de la escuela media.

Son profusos los casos de consignas de imposición de modelos encontrados en los libros de texto del corpus. A modo ejemplar, presentamos los siguientes, extraídos del libro *Castellano - Tercer curso*, escrito por Lacau-Rosetti (autoras: María Hortensia Palisa Mujica de Lacau y Mabel Macorda de Rosetti) y editado por Kapelusz, en 1962 (con reimpressiones constantes hasta la década del 80). Estos ejercicios, como todos los de esa obra destinados a la enseñanza de la composición, se encuentran al final de cada capítulo y se plantean a partir de un texto literario modélico.

(2) 3: 159 y 160.^{iv}



Según se observa, a los fragmentos del cuento "A la deriva" de Horacio Quiroga le sigue un pequeño análisis literario y luego dos consignas contenidistas, que requieren de la aplicación de la teoría para la interpretación del texto literario. A continuación, hay dos tipos de ejercicios. En el primero, "Lectura creadora", el mismo título adelanta el espíritu de la actividad, pues la lectura modélica —en este caso, de cualquiera de los relatos de *Cuentos de la selva*— garantizará la "creación" por parte del alumno. En este apartado, se solicita, por un lado, la producción de una conversación entre los animales de los cuentos acerca "del destino que el autor le deparó y lo que piensa de él" y, por otro lado, una descripción, ya que se pide que el alumno dé cuenta de cómo se imagina al "autor" del relato. Más allá de la falta de precisión en torno a las categorías "autor" y "narrador", es evidente que la práctica de escritura se encuentra limitada a los fines del ámbito escolar y desvinculada de todo contexto, pues la orientación discursiva queda soslayada. En efecto, no solo el valor estético, el objetivo discursivo y la construcción del destinatario se diluyen, sino que también la funcionalidad de la escritura se limita a cumplimentar la consigna escolar.

Por otra parte, en el segundo bloque de actividades "Enriquecimiento de medios expresivos", se le pide al alumno la puesta en práctica de un concepto sintáctico: la inclusión en el texto de una oración unimembre, exclamativa o enunciativa, y la escritura de un paisaje lírico, partiendo de los versos modélicos de Antonio Machado y Fernández Moreno. Aquí, además de la descontextualización de la actividad, notamos

la centralidad dada a los aspectos gramaticales y sintácticos –planteada en la disposición curricular– y la escasa valoración que le se asigna a la creatividad del alumno. De este modo, la originalidad e imaginación del alumno quedan relegadas, y la habilidad que se fomenta consiste en la imitación y adaptación de textos de autores consagrados y la aplicación de conceptos sintácticos o gramaticales sin un fin comunicativo explícito, es decir, no hay un objetivo comunicativo-pragmático que justifique la incorporación de la oración unimembre y el paisaje lírico.

A través del ejemplo del texto escolar, comprobamos que las actividades de composición se caracterizaban por la artificiosidad, en la medida en que los objetivos del escrito se limitaban a cumplir con la consigna dada, y el docente se conformaba como el único destinatario de la producción realizada por el alumno, es decir se excluía la dimensión retórica discursiva (la construcción del auditorio y el fin pragmático) y se privilegiaba la uniformidad y la repetición de fórmulas y expresiones para la composición. Pero además y como sostiene Alvarado (2001), las prácticas de escritura escolar estaban más atentas a los resultados finales, que al proceso que conducía a ellos. Como lo demuestra el fragmento de Lacau-Rosetti, en las consignas quedaba eludida cualquier mención al proceso de composición, esto es cómo el alumno llegaba a producir el texto final.

3. La enseñanza a través del “paso a paso”. Hacia la escritura en proceso y la reflexión discursiva

En 1983 se produce en la Argentina el advenimiento de la democracia y se instala en la sociedad la imperiosa necesidad de cambios en materia educativa. En efecto, debido a múltiples factores, como la renovación disciplinar en los ámbitos académicos, la influencia de corrientes pedagógicas innovadoras (como el constructivismo), la permanencia por casi tres décadas de los planes de estudio y la reedición constante de los libros, se vuelve imprescindible renovar los contenidos y los enfoques de enseñanza para poder interpelar a una nueva generación de estudiantes.

Sumado a esto, la crisis del Estado como benefactor y la emergencia de los principios neoliberales propiciaron la idea de que el gobierno debía dejar de intervenir en materia económica. Fue así como a lo largo de la década del 90, el modelo neoliberal se consolidó mediante la privatización de empresas y el desligamiento de la conducción y desarrollo del proceso de distribución de bienes (Grinberg y Levy, 2009). De ahí deviene una de las principales transformaciones del período: el Estado se

posicionó como un agente económico más que impulsaba las actividades de sectores privados.

Los principios neoliberales también se aplicaron al sistema educativo e instalaron la representación del conocimiento como una mercancía, en tanto bien de consumo que adquiriría valor en la dinámica de oferta y demanda. Como sostiene García Canclini (2007), cualquier ámbito podía convertirse en un escenario de compra y venta. Así, en el campo educativo, la rentabilidad del proceso o del producto pasó a ser importante.

Uno de los mecanismos que permitieron desligar al Estado nacional de la responsabilidad sobre la educación fue la legislación educativa. De hecho, la Ley de Federal 24195/93 fue indispensable para este fin, pues establece la necesidad de “una adecuada descentralización”. De ese modo, el gobierno nacional definió los CBC, que funcionaban como marco de enseñanza, aunque cada Estado provincial formuló su propio diseño curricular.

Fue así como, además, el Estado delegó la función de la producción de los nuevos contenidos de los libros de texto a las empresas editoriales y se desligó de su control. Paralelamente, el escenario de la edición escolar mutó con el ingreso al país de una gran cantidad de editoriales extranjeras (Santillana, Edelvives, SM, Edebé, entre otras) y la creación de grupos editoriales, como el de Norma/Kapelusz. En este período, la edición escolar tuvo su período de apogeo, pues las editoriales elaboraron una gran cantidad de productos y variedad de alternativas, según las diferentes jurisdicciones, las nuevas disciplinas y los contenidos para los cuatro ciclos de la enseñanza (primero, segundo y tercer ciclo, y polimodal).

Si bien los CBC presentaban contenidos mínimos conceptuales, actitudinales y procedimentales^v, estos se plantearon en forma muy general. Se trató de diseños curriculares abiertos y laxos que, tal como describe Valls (2008: 61) para el caso español, “dejaban un amplio margen de maniobra, de autonomía en las decisiones finales, tanto a la editoriales y a los autores de los manuales como al conjunto del profesorado”. Aunque el Estado le brindó al docente la responsabilidad de la planificación sobre el currículum, no le ofreció un acompañamiento sistemático. Para muchos especialistas, esta es una de las razones por la cuales los libros de texto se transformaron en los traductores del currículum y en los referentes de las prácticas pedagógicas (Romero *et al.*, 2004 y Fernández Reiris, 2005). En efecto, durante esta etapa, los manuales escolares no solo funcionaron como “un mecanismo de control de la dispersión curricular”, sino también como “fuente de información”:

El manual es un currículum en acto, que incluye los saberes, las formas didácticas y hasta las actividades prácticas, de acuerdo con una tendencia que se ha acentuado en las últimas décadas. En muchos casos, el libro es la principal fuente de información del docente, sobre todo cuando, luego de completar su formación profesional, no siguió

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 1 (2)

actualizando sus conocimientos. No son pocos los docentes que preparan sus clases de acuerdo con el libro de texto (Romero et al., 2004, p. 27).

Incluso, en algunos casos, el manual ofrecía preceptos sobre “cómo enseñar” (Fernández Reiris, 2005) y “cumplió la función de llenar los vacíos dejados por una elaboración curricular incompleta” (Romero et al., 2004, p. 23). Planteado de este modo, los libros de texto tendieron a construir la representación de un docente a quien hay que asistir, auxiliar y guiar (Tosi, 2012).

Promotora de los nuevos paradigmas disciplinares, la Reforma propuso el reemplazo del paradigma historiográfico escolar por el enfoque comunicativo en Lengua y Literatura. De esta manera, se estableció que en dicha materia se abordara el texto como unidad comunicativa y que se tuvieran en cuenta ciertos criterios, como las estructuras textuales y la adecuación a la situación comunicativa, tal cual lo ilustra el siguiente extracto (ver subrayado):

En lo relativo al texto como unidad comunicativa, deberán ser contenidos de la EGB las estructuras textuales (narración, descripción, exposición, argumentación, diálogo) y el reconocimiento de la coherencia, de los procedimientos de conexión, de la adecuación a la situación comunicativa, de la corrección ortográfica y gramatical y de la diagramación en el espacio de la página, incluyendo los tipos de letra utilizados (cursiva, imprenta, mayúscula, etc.). (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995).

En suma, los nuevos diseños curriculares, la fragmentación del sistema y la lógica del mercado propiciaron un nuevo paradigma editorial. Los libros editados en ese período plantearon, en concomitancia, formas específicas de enseñanza de la escritura. En (3) reproducimos los contenidos conceptuales y procedimentales en torno a la enseñanza de la escritura en los CBC para la materia de Lengua y Literatura de tercer ciclo (1995).

(3) CONTENIDO CONCEPTUALES

Significación social de la escritura lengua escrita estándar, lengua formal.

Significación personal de la escritura proyecto de escritura, versiones, texto y estilo personal. Oralidad y escritura. Sistematización de diferencias. Tipos de mensajes escritos instrumentales (organigramas, gráficos, formularios, agendas, informes, actas, modos de empleo, notas y apuntes, solicitud formal); creativos (crónica, cuento, viñeta, diálogo en narrativa, diálogo en guiones y teatro breve, entrevista, descripción literaria, carta familiar, poesía con arreglo a estructura métrica/verso libre).

Unidades básicas de la escritura: progresión temática. Coherencia, cohesión, sintaxis, léxico. Estrategias de escritura: selección de asunto, análisis y comprensión de un tema

designado, búsqueda de información, selección y organización, elaboración de esquemas o planes, desarrollo de esquemas, borrador(es), consultas y modificaciones, versión final, selección de formato y soporte, procesamiento. Escritura y convenciones. Relación entre formato, soporte y tipo de letra. Oración, párrafo, apartado.

Titulado. Ortografía. Valor contextual de los signos de puntuación y entonación.

Legibilidad y adecuación del escrito al lector. Tildación general.

Ortografía usos, reglas, excepciones. Escritura.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

Interpretación y producción de gráficos de complejidad creciente.

Sistematización de la comparación entre oralidad y escritura.

Reproducción de escrituras de vigencia social. Propuesta de alternativas fundamentadas. Diseño y ejecución de un proyecto propio de escritura.

Producción de escritos ajustados a propósitos, al contexto, a lectores y efectos de sentido determinados. Reconocimiento y experimentación de diversos formatos textuales correspondientes al nivel. Adecuación del escrito al contexto.

Toma de notas en conferencias y charlas.

Organización de una exposición.

Gestión de proyectos de escritura personales y colectivos, sobre tema libre o por encargo (plantear y discutir temas para escribir, consultar diccionarios, ampliar léxico, seleccionar recursos, ajustar esquemas, redactar borradores, seleccionar formato, soporte y diagramación, usar procesador). Selección de lectores y consultores para los escritos. Evaluación de sugerencias y comentarios. Control de legibilidad y adecuación del escrito. Consulta de diccionarios y gramáticas. [...]

(Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995).

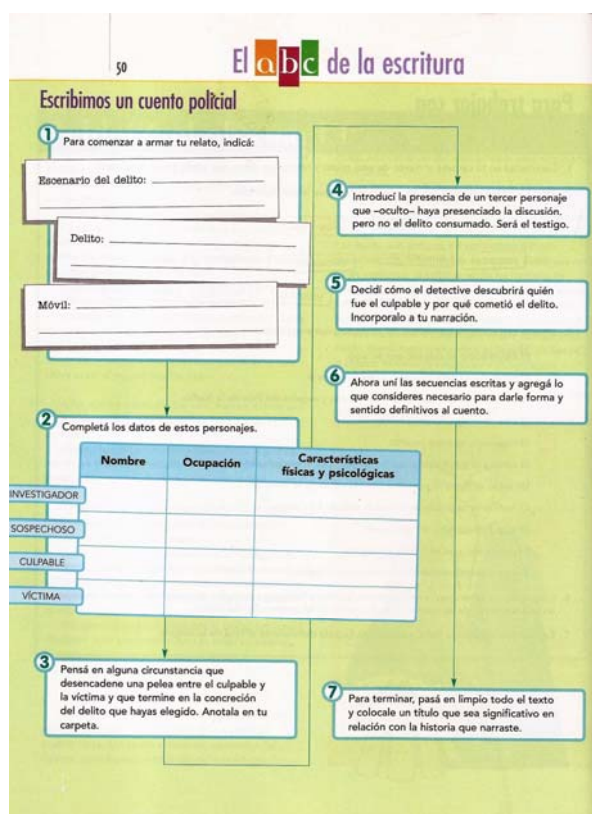
Más allá de las especificidades y la profusión de los contenidos, podemos notar grandes diferencias con respecto a la propuesta curricular previa.

En este documento, por un lado, se percibe el pasaje de la oración al texto/discurso, que habilita el abordaje de la dimensión discursiva en la enseñanza de la escritura: “la producción de escritos ajustados a propósitos, al contexto, a lectores y efectos de sentido determinados” (cf. 3). Por otro lado, se resaltan como aspectos fundamentales

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 1 (2)

de la enseñanza las diferentes etapas del proceso retórico de escritura –soslayadas en el anterior currículum–, que además recibe la influencia de los, por ese entonces, innovadores estudios cognitivos (Flower y Hayes, 1994); así, tres operaciones básicas se vuelven nodulares en la enseñanza de la escritura: la planificación, la puesta en texto y la revisión. Como lo ilustra el ejemplo (4), las propuestas editoriales comienzan a presentar las actividades de producción literaria a través de una serie de pasos que buscan contemplar las tres etapas del proceso. En efecto, en esta consigna para “escribir un cuento policial”, los pasos 1 a 5 ofrecen indicaciones sobre la planificación del texto; recién el punto 6 señala precisiones sobre su textualización, y el 7, su revisión para la presentación final.

(4) 2: 50.



Como es evidente, la escritura da cuenta de los pasos de la composición y, asimismo, tiende a reproducir las consignas propias de los talleres literarios. Sin dudas, la actividad remite a la dinámica de los talleres literarios, surgidos en la década de los 80. Cabe aclarar que “el taller se postula como el espacio en el que las prácticas significantes se ponen en escena” (Alvarado, 2001: 41), en la medida en que existe la necesidad de que “la imaginación ocupe un lugar en la educación” (Rodari, 1993/2007, p. 8). Tanto la dinámica de taller literario, planteada por Pampillo (1982), como en la

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 1 (2)

propuesta de Rodari (1993/2007), ponen en foco la imaginación de los chicos como factor vertebral para la escritura literaria, y este espíritu es al que evocan las actividades de producción literaria. Sin embargo, los instructivos tan detallados y en ocasiones demasiado estructurados, que suelen encontrarse en los libros escolares, pueden provocar el efecto contrario y coartar la creatividad. Como se corrobora en (4), el instructivo se encuentra al límite de una “receta para escribir”, ya que hay que cumplir una serie de pasos para lograr el “producto esperado”. Es decir, si antes el modelo a seguir era un texto de autor; ahora el instructivo funcionaría como molde para la creación.

Finalmente, se puede agregar que la tendencia a separar la gramática y la ortografía de la escritura, tal como alertaba Alvarado (2001) respecto de los libros de primaria, se replica en los de secundaria. En muchos de los libros analizados, la gramática y la ortografía se plantean en secciones apartes, deslindadas de los géneros concretos trabajados. Este es el caso del libro que presentamos en el ejemplo, pues este dispone de una sección anexa para el estudio de la gramática: la “Gramatipedia”; del mismo modo, la ortografía figura en páginas aisladas al final de cada capítulo.

En suma, el ejemplo presentado (cf. 4) funcionó como muestra modélica de la tendencia pedagógica de la época. A través del análisis, comprobamos que las actividades de escritura intentan alejarse de la artificiosidad de las consignas escolares tradicionales, en la medida en que contemplan la dimensión discursiva y los procesos cognitivos implicados. De las prácticas de escritura escolares centradas en el producto se avanza hacia la valoración de su proceso. No obstante, y seguramente con vistas a reducir la incertidumbre y homogeneizar la práctica escolar, las propuestas se encuentran al límite de funcionar como instructivos que condicionan y limitan la invención personal del alumno.

4. Los proyectos de escritura y la sociabilización. Hacia la resignificación social de la actividad escolar

Si bien el escenario de la edición escolar –compra de editoriales nacionales por grupos multinacionales y gran presencia de empresas extranjeras– de las últimas décadas se mantiene^{vi}, la redacción de los NAP de 2006, la promulgación de la Ley de Educación Nacional 26206/2006 y la elaboración de nuevos diseños curriculares marcan un cambio en lo que atañe a la enseñanza de la Lengua y la Literatura. En primera instancia, cabe recordar que el nombre del espacio curricular se modifica. La denominación “Prácticas del Lenguaje” se vincula con “una concepción que privilegia

como objeto de enseñanza las prácticas mismas (hablar y escuchar, leer y escribir) sobre los contenidos lingüísticos escolares (sustantivo, oración...). No se trata de un cambio de palabras sino es poner en primer plano de la escena escolar la formación de los ciudadanos como sujetos de las prácticas sociales del lenguaje” (Paione y Rubalcaba, 2009, p. 2). En segunda instancia, se diferencia específicamente la enseñanza de la escritura literaria, de la de textos de opinión y de estudio. El siguiente es un fragmento de los NAP correspondientes a la enseñanza de la escritura literaria en noveno año de EGB (equivalente a segundo año de secundaria).

(5) Producción sostenida de textos de invención, que los ayude a desnaturalizar su relación con el lenguaje, y de relatos que pongan en juego las convenciones propias de los géneros literarios de las obras leídas, para posibilitar experiencias de pensamiento, de interpretación y de escritura. Esto supone, en situaciones de taller: (...) escribir textos narrativos y poéticos a partir de consignas que propicien la invención y la experimentación, valorando la originalidad y la diversidad de respuestas para una misma propuesta (por ejemplo, reelaboración de textos narrativos a partir de cambios de narrador y de su perspectiva, reorganización o ruptura del orden temporal del relato; reelaboración de poesías a partir de distintos procedimientos (juegos sonoros, asociaciones insólitas, connotación, exploración del espacio); reescrituras que impliquen cambios de género, entre otras. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 2006).

Como es evidente, el documento curricular focaliza en la producción de textos que fomenten la invención y la experimentación en situaciones de taller. En este sentido, los “quehaceres del escritor” son contenidos –y no actividades– porque “son aspectos de lo que se espera que los alumnos aprendan, porque se hacen presentes en el aula precisamente para que los alumnos se apropien de ellos y puedan ponerlos en acción en el futuro, como practicantes de la lectura y escritura” (Lerner, 2001 : 99).

En tercera instancia, los nuevos diseños hacen hincapié en la creación de un ambiente de trabajo cooperativo, que pone el acento en la sociabilización y el armado de proyectos. Si bien el trabajo por proyectos aparece mencionado en los CBC, es en los nuevos diseños curriculares producido por las diferentes jurisdicciones donde adquieren gran protagonismo.

Respecto de este último punto, cabe señalar que, desde aproximadamente una década, diversas investigaciones han demostrado la importancia de implementar proyectos de lectura en la enseñanza, y esta nueva forma de concebir el aprendizaje ha sido incorporada también en los diseños curriculares de primer ciclo. Entre ellas, Colomer (2003) destaca que el aprendizaje por proyectos presenta varias facetas positivas, por ejemplo, integra los momentos de uso con la ejercitación, interrelaciona las actividades de lectura con las de escritura, beneficia la asimilación de los

aprendizajes realizados y permite evaluar no solo el resultado sino especialmente el proceso de la enseñanza.

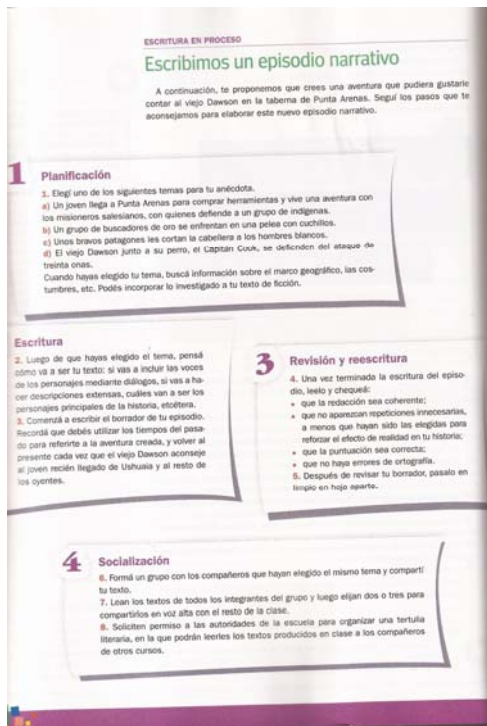
Además, Colomer subraya que uno de los mayores logros de la organización de la enseñanza por proyectos de trabajo consiste en la reducción de la artificiosidad que, con frecuencia, se encuentra en las actividades de lectura y escritura en la escuela. En efecto, cuando se encara un proyecto, los alumnos leen y escriben para lograr un fin que muchas veces alcanza trascendencia social: se comparte con la comunidad educativa en general, y hasta más allá del colegio, con la comunidad barrial.

Desde tal perspectiva, se puede afirmar que los proyectos resignifican la actividad escolar en la medida en que el producto final es un texto nuevo de la misma categoría y utilidad que los leídos y que puede desempeñar la misma función social. Por ejemplo, si el proyecto consiste en el armado de una antología literaria, los alumnos previamente leen una antología, indagan sobre sus características, su modo de armado, su función, etc. Con los datos recolectados, pueden crear una antología propia con los mismos atributos que la consultada y con una finalidad social similar. Además, es posible que los ejemplares de la antología producida por ellos circulen en los diferentes cursos del colegio, por las casas, y que haya ejemplares en la biblioteca escolar o barrial.

Así planteado, el proyecto de escritura no solo posibilita la superación de la realización de actividades con mera función escolar, ya que supone usos sociales y la planificación de actividades de escritura evidenciando su sentido y finalidad, sino también trasciende el problema de la vinculación entre la lectura real y ejercicios de aprendizaje lector.

Los libros de texto de edición reciente intentaron aplicar estos conceptos en las consignas de producción escrita. En (6), exhibimos una propuesta de escritura literaria en proceso –la escritura de un episodio narrativo–, que explicita las tres etapas cognitivas ya nombradas: “planificación”, “escritura”, “revisión y reescritura”, pero además se agrega una cuarta: la “sociabilización” del escrito. En los diseños curriculares, este paso se relaciona con el hecho de que la producción se comparta en el aula (ítems 6 y 7), en la comunidad escolar e, incluso, que trascienda los límites del colegio. Así intenta plantearlo el ítem 8 del ejemplo: “Soliciten permiso a las autoridades de la escuela para organizar una tertulia literaria, en la que podrán leerles los textos producidos en clase a los compañeros de otro curso”.

(6) 1: 68.



Como se puede constatar en el ejemplo, por un lado, se replica el modelo de instructivo “paso a paso”, que observamos en los libros de la etapa anterior. Por otro lado, el tratamiento de la gramática, al igual que en las propuestas editoriales previas, parece quedar escindido de la escritura –solo se mencionan en forma abstracta y general las propiedades de “cohesión” y “coherencia” y cuestiones relativas a la “ortografía” (ítem 4) –. No obstante y sin dudas, en la misma práctica el docente podría recuperar y trabajar la reflexión sobre el lenguaje.

Además, los libros suelen incluir una sección con proyectos divididos en ficcionales y no ficcionales. En el caso del libro analizado se propone, para el caso de literatura, la escritura de una novela en forma grupal. Si bien el planteo es interesante, es esperable que los proyectos se piensen y se diseñen según los intereses de cada grupo y contexto institucional. De todos modos, cabe destacar que el proyecto de lectura y escritura propuesto por el libro podría ser adaptado por cada docente, o bien funcionar como punto de partida para otros proyectos vinculados.

A partir de lo desarrollado hasta aquí, se puede apreciar que los libros de edición reciente ponen el acento en la dimensión discursiva y social de la escritura, a la vez que formulan el trabajo por proyectos. No obstante, consideramos que los aspectos de sociabilización y armado de proyectos exceden las propuestas editoriales, ya que estos deben ser motivados por los profesores y directivos en el marco de un proyecto institucional y atendiendo a la realidad contextual del colegio en cuestión.

De acuerdo con los nuevos diseños, la escritura, concebida como una acción sociocomunicativa, productora y constructora de sentido –y no solamente como una habilidad lingüístico-cognitiva–, no puede aprenderse por pura instrucción ni simple inmersión en situaciones de comunicación, sino a través de la participación sistemática en diversas experiencias con propósitos comunicativos reales (Lerner, 2001). Y de allí se desprende y se evidencia un conflicto teórico y epistémico: las experiencias de las que deben participar los alumnos para constituirse como escritores deben generarse en el aula y, por ende, exceden el planteo del libro de texto.

En suma, a través del análisis realizado, hemos mostrado cómo los libros de texto interpretan y reelaboran los discursos curriculares de cada período y ponen en circulación determinadas representaciones de la escritura escolar y de los sujetos pedagógicos.

En una primera instancia, desde los 60 y hasta mediados de los 80, los libros escolares han colocado el foco de la enseñanza de la escritura en el producto, es decir en el texto terminado, y han soslayado el proceso llevado a cabo por el alumno. Al ignorar la escritura espontánea y la dimensión subjetiva de la escritura, la producción escolar se limitó a seguir un patrón estilístico y alcanzar un ideal compositivo legitimado. Dicha postura pedagógica-editorial, lejos de pensar al alumno como un sujeto de placer estético y poseedor de saberes lingüísticos, lo asimiló a un receptor de contenidos e imitador de modelos.

En los períodos posteriores, los libros de textos se enfocaron en el proceso de escritura y en su valor significativo más allá de la actividad escolar. De este modo, los libros comenzaron a introducir la concepción de que la escritura misma era un objeto de conocimiento que implicaba mecanismos cognitivos precisos (Alvarado, 2000). Sin embargo, según hemos señalado, las consignas “paso a paso” suelen plantear formas simplistas y vacías que el alumno debería llenar con ciertos contenidos. De ahí que pueda afirmarse que este tipo de propuestas se distancian de las concepciones presentes en los diseños curriculares actuales, acerca de la representación de los alumnos como sujetos de placer estético y “productores culturales”. Pero además, según hemos mencionado, solo en la práctica pedagógica concreta se puede lograr el objetivo de guiar al alumno y ayudarlo durante el proceso de escritura para mejorar su texto. De hecho, y de acuerdo con los nuevos diseños curriculares, solo es posible concebir la escritura como una herramienta para producir y transformar el conocimiento a través de la creación de situaciones nuevas de escritura en el aula, que generen la habilitación de apropiaciones y reformulaciones. Este enfoque, entonces, se apartaría de todo intento de homologación de experiencias de escritura, que el libro de texto en tanto herramienta pedagógica y mediatizadora propone (Sardi, 2006).

A MODO DE CONCLUSIÓN

A lo largo del análisis, hemos intentado mostrar que la enseñanza de la escritura atravesó una serie de transformaciones en estrecha vinculación con las reformas curriculares y los diferentes escenarios editoriales. De un aprendizaje centrado en la imitación de modelos y en la elaboración de composiciones escolares, viró a las consignas de taller de escritura (Pampillo, 1982 y Rodari, 1993/2007) y aquellas que contemplaban las etapas en el proceso de escritura (Flower y Hayes, 1994), hasta llegar al planteo de proyectos de aprendizaje (Colomer, 2003).

En este sentido, el abordaje evidenció cómo se definieron y se redefinieron las prácticas de escritura escolar en relación con las corrientes teóricas y didácticas predominantes en cada etapa. El libro escolar de secundario, desde su génesis hasta mediados de los 80, dispuso de actividades de escritura centradas en la composición de un modelo a seguir que, coherentes con los objetivos de la educación de la época, tendían a homogeneizar las producciones de los alumnos. Además, este tipo de propuestas contribuyó a forjar una metodología que se mantuvo inmutable por décadas y que sentó las bases de una tradición en la enseñanza de la composición escolar. Signada por su artificiosidad, la enseñanza de la escritura en la escuela hacía hincapié en el producto final, más que en el proceso, excluía la dimensión retórica discursiva (la construcción del auditorio y objetivo pragmático del texto) y limitaba la invención del alumno, a través de la repetición de fórmulas y expresiones para la composición.

A partir del retorno de la democracia y con las reformas educativas que la acompañaron, la concepción de la escritura fue cambiando. Los nuevos diseños curriculares contribuyeron a forjar una representación de la escritura escolar atenta a los procesos y a la inventiva del alumno, y posteriormente le asignaron un gran énfasis a la sociabilización de las producciones. Si bien los libros de texto intentaron textualizar estos aspectos, en su afán por auxiliar a los destinatarios –alumnos y docentes– y simplificar el proceso de enseñanza, en muchos casos, incorporaron segmentos instructivos demasiado rígidos y detallados que podrían percibirse como moldes para la creación y fórmulas para lograr la eficacia comunicativa. No debemos olvidar que todo proceso de escritura –literaria o no– es una expresión del pensamiento que pone en juego la rigurosidad y la precisión, así como la subjetividad y la invención (Rotstein y Bolasina, 2010, p. 68).

En el paradigma educativo actual, y con mucha más predominancia que en los modelos anteriores, es el docente quien tiene que generar situaciones de escritura, ya que en términos de Lerner (2001), el alumno solamente podrá aprender mediante la participación sistemática en diversas experiencias con propósitos comunicativos reales. En este contexto, estimamos que las herramientas que ofrecen las nuevas tecnologías pueden ayudar a los docentes a diseñar itinerarios particulares, adecuados a cada realidad áulica, para poner en práctica la escritura colaborativa y efectuar la publicación de los escritos con una audiencia específica (las *wiki*, los *blogs*, programa de escritura colaborativa, como el *google drive*, etc.). Vale agregar que, en la actualidad, desde el Estado argentino, se ofrecen herramientas para asistir al docente en la alfabetización digital y la capacitación en TIC –Plan Conectar Igualdad, el portal de educ.ar y cursos de posgrado en TIC–. En este sentido, escribir textos digitales consiste también en realizar procesos de edición: escribir implica editar los escritos y ocuparse de la selección del tipo y tamaño de la tipografía, del ajuste de interlineados, párrafos y página, etc. (Cano, 2011).

Resta aclarar que el recorrido por los libros de texto aquí planteado ha pretendido revisar ciertas representaciones sociales sobre la escritura, así como también propiciar la reflexión en torno a los desafíos actuales que enfrenta la escuela y el papel central que adquieren en ese contexto docentes y alumnos. Para muchos estudiantes, la escuela es el único espacio donde pueden experimentar la escritura literaria. En este sentido, es fundamental su enseñanza, puesto que en dicha práctica confluyen de un modo especial y único el juego, la invención, el pensamiento crítico, el placer y la conciencia acerca de las múltiples posibilidades que la lengua ofrece y lo que el sujeto, sin esperarlo, puede llegar a construir, pues “escribir implica pensar, y en el proceso mismo de componer se van generando ideas nuevas” (Alvarado, 2000, p. 29). Finalmente, para la labor docente, puede ser de gran utilidad la reflexión en torno a las representaciones –sobre el escribir, sobre el rol del profesor, sobre la función del libro de texto, sobre las competencias del alumno y sobre los aspectos en los que estos puedan presentar dificultades, entre otras–, que no solo están presentes y circulan en las prácticas, sino que sostienen toda propuesta pedagógica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarado, M. (2000). Aprender escribiendo. *El monitor de la educación*, 1, 28-31.

Alvarado, M. (coord.) (2001). *Entre líneas. Teorías y enfoques de la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Flacso Manantial.

- Arnoux, E. (2008). *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile, 1842-1862). Estudio glotopolítico*. Buenos Aires: Santiago Arco Editor.
- Cano, F. (2011). Para una reflexión sobre la escritura. *Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires: FLACSO virtual.
- Colomer, T. (2003). La lectura en los proyectos de trabajo. En A. Camps (comp.) *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 199-207). Barcelona: Graó.
- di Stefano, M. (2006). Políticas de lectura y escritura en las escuelas del anarquismo en la Argentina a principios del siglo XX. *Cuadernos del Sur – Letras. Políticas lingüísticas y políticas literarias*, 35-36, 75-95.
- di Stefano, M. (2013). *El lector libertario. Prácticas e ideologías lectoras del anarquismo argentino (1898-1915)*. Buenos Aires: Eudeba.
- Fernández Reiris, A. (2005). *La importancia de ser llamado “libro de texto”. Hegemonía y control del currículum en el aula*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Flower, L. y Hayes, J. (1994). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Textos en contexto*, 1.
- García Canclini, N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Gedisa.
- Grinberg, S. y Levy, E. (2009) *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Quilmes: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.
- Ivernizzi, H. y Gociol, J. (2003). *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*. Buenos Aires: Eudeba.
- Kaufman, C. (Dir.) (2006). *Dictadura y Educación. Tomo 3: Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Buenos Aires: FCE.
- Ministerio de Educación y Justicia. Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior (1956). *Planes y Programas de Estudio*. Ciclo básico. Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Educación de la Nación Argentina.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1993). *Ley Federal de Educación*. Recuperado de http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cf_documentos.html
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Recuperado de http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cf_documentos.html

- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006). *Núcleos de Aprendizaje. Lengua tercer ciclo EGB, nivel medio*. Buenos Aires, Recuperado de <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap3lengua.pdf>
- Nogueira, S. (2010). La regulación de la lectura en los programas de estudio de 1953 para la educación secundaria argentina. En E. Arnoux y R. Bein (Comps.) (2010). *La regulación política de las prácticas lingüísticas* (pp. 187-214). Buenos Aires: Eudeba.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnología de la palabra*. Buenos Aires: FCE.
- Pampillo, G. (1982). *El taller de escritura*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Paione, A. y Rubalcaba, M. (2009). *El diseño curricular de Prácticas del Lenguaje*. Buenos Aires. Recuperado de <http://portal.educ.ar/debates/eid/lengua/publicaciones/el-diseno-curricular-de-practi.php>.
- Pineau, P. y Mariño, M. (2006) *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1776-1983)*. Buenos Aires: Colihue.
- Rodari, G. (1993/2007). *La gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Buenos Aires: Colihue.
- Romero, L. et al. (2004) *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Rotstein, B. y Bollasina, V. (2010). Los docentes y la escritura. *Lectura y vida*, junio de 2010, 62-69.
- Sardi, V. (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Somoza Rodríguez, M. (2005). *Libros de texto*. Recuperado de <http://redpatremanes.blogspot.com>. [Consultado el 14/10/2013].
- Somoza Rodríguez, M. (2006). *Educación y política en Argentina (1946-1955)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tedesco, J. C. (2003). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tosi, C. (2012). El discurso escolar y las políticas editoriales en los libros de educación media (1960-2005). En H. Cucuzza y R. Spregelburd (Dir.). *Historia de la lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales* (pp. 507-545). Buenos Aires: Editoras del Calderón.

Valls, R. (2008). *La enseñanza de Historia y textos escolares*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Libros citados del corpus

- (1) Avendaño *et. al.* (2010). *Lengua y Literatura III. Prácticas del Lenguaje*. Buenos Aires: Santillana.
- (2) Barreiro, M. *et al.* (2005). *Lengua 8*. Buenos Aires: Santillana.
- (3) Lacau, M. H. y Rosetti, M. (1962). *Castellano* (de acuerdo con el programa de tercer año del ciclo básico y escuelas de comercio). Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- (4) Loprete, C. (1976). *Curso integral de Castellano 2*. Buenos Aires: Editorial Plus Ultra.

Notas

ⁱ Al respecto, di Stefano (2006) analiza las políticas de lectura y escritura en las escuelas del anarquismo a principios del siglo XX. Con ese fin aborda el libro de lectura *Correspondencia Escolar. Primer manuscrito*, escrito por el anarquista Malato, y examina las intervenciones lingüísticas llevadas a cabo. La autora destaca la intervención que surge de la apropiación del género de la escuela oficial por parte de la enunciación contestataria, que produce transformaciones estilísticas, temáticas y estructurales. De este modo, la enunciación anarquista modifica el tratamiento discursivo tradicional de los tópicos e instala un nuevo objeto de enseñanza para la escuela. Para ampliar el tema, consultar di Stefano (2013).

ⁱⁱ Como es sabido, las condiciones de producción y circulación de los libros en la dictadura de 1976-1982 se vieron afectadas por diversos mecanismos de censura desplegados por el gobierno de facto. En efecto, el control sobre la producción intelectual, que implicaba la censura y la prohibición de libros, incluso de los textos escolares, fueron prácticas habituales del gobierno dictatorial (Invernizzi y Gociol, 2003; Kaufmann, 2006, y Pineau y Mariño, 2006).

ⁱⁱⁱ Alvarado (2001) menciona que, si bien el término “composición” se corresponde con la concepción de proceso retórico, que comprende las operaciones de *invención*, *disposición* y *elocución*, en nuestro país se ha aplicado al ejercicio escolar de escritura que recorre el siglo XIX. La autora, además sostiene que, a partir de 1980, el concepto “escritura” se comenzó a usar en reemplazo de “composición” y “redacción”.

^{iv} Los ejemplos se consignan de este modo: el número del libro de referencia (ver “Libros del corpus citado”, al final del trabajo) y el número de la página de donde fueron extraídos. En todos los casos, el subrayado es nuestro.

^v Para consultar los documentos curriculares de la Reforma Educativa (Ley Federal de Educación de 1993, los Contenidos Básicos Comunes de 1995 de las distintas materias y ciclos, así como los Acuerdos Marcos), ver http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cf_documentos.html [Consultado el 14/10/2013].

^{vi} Se han consolidado grandes grupos editoriales, como Macmillan, que en los últimos años ha adquirido las editoriales argentinas Estrada y Puerto de Palos. No obstante, vale aclarar que el Estado ha puesto en marcha el Plan Conectar Igualdad y ha comenzado a tener un rol cada vez más significativo en la producción de material escolar ligado con las TIC. En efecto, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación ha producido gran cantidad de material digital que distribuye gratuitamente a través del portal www.educ.ar. La relevancia de este sitio y el análisis de sus materiales son parte de nuestra investigación y se abordarán en futuros trabajos.

Fecha de recepción: 07-03-14

Fecha de aceptación: 22-07-14