

Cambios y continuidades en la enseñanza escolar de la escritura

Ana María Finocchio¹

La investigación cuyos avances voy a compartir con ustedes corresponde a un proyecto de tesis de maestría, la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación de FLACSO- Argentina, y se desarrolla en el marco del posgrado en *Lectura, escritura y educación*, también de FLACSO, cuyo equipo docente integro desde 2004.

1. El problema y el marco teórico en el que se inscribe

El problema que aborda la investigación es la enseñanza de la escritura en el nivel correspondiente a 6to y 7mo grados de la escuela primaria a través de un estudio de cuadernos/carpetas de clase. Este recorte responde a varias razones. En primer lugar, a que los debates y las discusiones de la teoría y de la didáctica acerca de la alfabetización inicial han ocupado el centro de la escena antes que el enseñar a escribir en otros tramos de la escolarización. En segundo lugar, a que si bien la lectura y la escritura han constituido históricamente focos de igual relevancia en la mirada de pedagogos e investigadores, en las últimas décadas se le ha otorgado mayor énfasis tanto al diagnóstico de los problemas como a las propuestas didácticas vinculados con la lectura. En tercer lugar, a que el complejo entramado de contenidos a enseñar sobre la lengua que siguen a la etapa de la alfabetización (entramado que acumula múltiples saberes desde los aportes de nuevas corrientes teóricas) acota las posibilidades de una enseñanza específica de la escritura, que aparece como mera continuidad “espontánea” de una apropiación ya garantizada. Por otra parte, las demandas generalizadas de la escuela y de la sociedad con relación a que los alumnos “deberían” alcanzar ciertas competencias vinculadas con el dominio de la escritura al arribar al nivel secundario interrogan la enseñanza efectiva de la escritura en los años precedentes y, por tanto, la ausencia o el vacío con relación a una enseñanza específica de la escritura en el denominado segundo ciclo del nivel primario “se mira” o se evalúa a la luz de las expectativas del nivel secundario.

¹ Profesora en Letras (UBA), tesista de la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO), integrante del equipo docente del posgrado en *Lectura, escritura y educación* (FLACSO).
E-mail: amfinocchio@gmail.com

La decisión de abordar el problema desde un estudio de cuadernos de clase se relaciona con que, si bien existe un extenso conjunto de investigaciones en el nivel nacional e internacional que se inscriben en este tipo de estudios², no hay en nuestro país ninguno referido a la enseñanza de la escritura en el presente. Por otro lado, esta decisión da cuenta del propósito de mirar la enseñanza de la escritura desde la cultura escolar y, en este caso en particular, desde uno de los objetos que conforman la cultura material de la escuela.

La noción de “cultura escolar”, desarrollada en el campo de la historia de la educación a fines del siglo XX, permite pensar continuidades y cambios en los saberes que se transmiten, en las tecnologías que atraviesan las prácticas de enseñanza, en los comportamientos de docentes y alumnos, en la organización del espacio y el tiempo, en la materialidad de los objetos, entre otras dimensiones. Esta noción que, desde la década de 1990 ha devenido categoría de análisis para los estudios historiográficos (Gonçalves Vidal, 2005), ha convocado a los investigadores a indagar tales dimensiones y, desde allí, a gestar posturas diversas: las que enfatizan los cambios, las que le otorgan mayor relevancia a las continuidades, las que consideran que cambios y permanencias tensan con igual fuerza la configuración de la cultura escolar. Para la investigación, y en relación con las hipótesis que voy a intentar demostrar, interesan los aportes de quienes se aproximan a la tercera postura, los franceses Dominique Julia y André Chervel y el español Antonio Viñao Frago. El primero vincula la cultura escolar tanto a los saberes, comportamientos y prácticas definidos históricamente para la transmisión en la escuela como a la inventiva y el carácter “rebelde” de las apropiaciones o “traducciones” de las reglas en haceres que llevan adelante los docentes en sus prácticas cotidianas; de allí que dé relevancia al conjunto de cambios silenciosos que modifican el enseñar al interior de la escuela más allá de la letra transmitida por las prescripciones o la legislación pedagógica, fuentes

² Nos referimos, en el nivel nacional, a los estudios de Cabrera, J. (1984) “El cuaderno de clase ¿Cantidad o calidad?”, Buenos Aires, Lumen; Zúgaro, R. E. ((1992), *El primer mes de clase en el segundo ciclo*. Documento del D. E. N° 20, MCBA (mimeo); Devalle de Rendo, A. y Perelman de Solarz, F. (1988) “¿Qué es el cuaderno de clase?”, en *Revista Argentina de Educación*, Año VI, N° 10, Buenos Aires, AGCE; Gvirtz, S. (1997) *Del currículum prescripto al currículum enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase*, Buenos Aires, Aique; Gvirtz, S. (1999), *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase*, Buenos Aires, Eudeba; y al de la Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1999), *Los contenidos enseñados en cuatro áreas curriculares a través de los cuadernos de clase*, Buenos Aires. Y, en el nivel internacional, a los trabajos de Anne Marie Chartier, “Um dispositivo sem autor. Cadernos e fichários na escola primária” (2002) y “Los cuadernos escolares: ordenar los saberes escribiéndolos” (2009), el de Brigitte Dancel, *Un siècle de rédactions. Écrits d'écoliers et de collégiens*, al de Marie- France Bishop, *Racontez vos vacances... ». Histoire des écritures de soi à l'école primaire (1882-2002)*, Grenoble: PUG (2010) y a los incluidos en los volúmenes *School Exercise Books: A complex source for a History of the Approach of Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries* (Edizioni Polistampa, 2010).

privilegiadas por los estudios de la historia de la educación (Gonçalves Vidal, 2005). El segundo, desde una postura crítica respecto no sólo de la idea de que la escuela como mero agente de rutinas e inercias se limita a transponer didácticamente unos saberes elaborados por fuera de ella sino también de la concepción del saber escolar como inferior respecto del producido en las universidades, relaciona la cultura escolar con la producción de unos saberes específicos que solo se transmiten en la escuela y, en particular, con la conformación de las disciplinas escolares. Desde su perspectiva, el estudio de las disciplinas escolares evidencia el carácter creativo del sistema escolar y toma la enseñanza de la lengua francesa a lo largo de los siglos XIX y XX para demostrar que la ortografía, la gramática y la composición son construcciones escolares. Con relación a la composición específicamente, revisa propuestas que revelan que su ejercitación está asociada a una serie de prácticas de enseñanza cuyo propósito es preparar al alumno para que al escribir desarrolle su lengua, su espíritu, su cultura (Chervel, 1987). El tercero, Viñao Frago, considera que innovaciones y permanencias tensan con igual fuerza la configuración de la cultura escolar. “El dilema –sostiene Viñao- entre continuidad y cambio no puede resolverse a favor de ninguno de los dos polos. La continuidad acaba con la innovación y el cambio con su consolidación” (Viñao, 2002). De allí que la comprensión de la cultura escolar requiera su ubicación en un contexto que, por su dinámica, gesta un sedimento de tradiciones y tendencias renovadoras.

En relación con la cultura material de la escuela, los cuadernos o carpetas de clase así como los boletines, los manuales, las lapiceras, las computadoras, entre muchos otros objetos, si bien no aportan información completa sobre los saberes enseñados ni sobre sus usos específicos permiten comprender unos haceres cotidianos y unas relaciones pedagógicas. En tanto resultan necesarios en el desarrollo de lo que sucede en las aulas y “modelizan” las prácticas escolares (Gonçalves Vidal, 2005), construyen la cultura material del enseñar en la escuela. Y puesto que los sujetos escolarizados le atribuyen sentidos específicos a estos objetos respecto de su “estar en la escuela”, los estudios que focalizan la materialidad de lo escolar³ avanzan sobre la idea de que las relaciones escolares están mediadas por ellos y que, por tanto, es posible reconocer una dimensión material de la vida cotidiana escolar (Brailovsky, 2010).

³ Entre otros: Martin Lawn & Ian Grosvenor (2005), *Materialities of Schooling design, technology, objects, routines*; E. Rockwell, (1995), *La escuela cotidiana*; T. Schlerett (1992), *Cultural history and material culture. Every day life, landscapes museums*; S. Lubar, S. y D. Kingery, D. (1993), *History from thing, essays on material culture*.

Pensando entonces la relación entre la cultura material que conforman los objetos y los saberes enseñados en la escuela, los cuadernos o carpetas de clase abren un espacio específico para indagar la enseñanza de la escritura, problema de la investigación. En tanto soportes naturalizados⁴ en la escuela devienen “dispositivos” centrales para el análisis tanto de un mundo de saberes creado a través de la escritura como de las representaciones del escribir de alumnos y docentes construidas en la cultura escolar (Chartier, A-M, 2002). La organización de cuadernos/carpetas en disciplinas, el uso de la escritura como agenda o “crónica de tareas”, el empleo de tinta roja para la corrección y azul para la realización de los ejercicios, la distribución de espacios de escritura para el alumno y el docente, la inclusión de fotocopias de manuales y revistas educativas con propuestas de escritura, la ilustración de los escritos, la intervención docente que valora con un “muy bien” o un “te felicito” la producción son algunos de los rituales incorporados e invisibilizados en la cultura escolar. Además, los cuadernos desempeñan un papel central en la economía del “trabajo escolar”, que articula de manera opaca el “hacer” de los alumnos y el “hacer hacer” de los maestros (Chartier, A.M., 2002).

Por otra parte, estos dispositivos, distanciados de otras fuentes impresas (leyes educativas, diseños curriculares, revistas pedagógicas) más ligadas a la prescripción o a la normatividad del hacer escolar, permiten el acceso a “un análisis concreto de los procesos de escolarización que hacen entrar a los alumnos en el mundo ordenado de los conocimientos” (Chartier, A-M., 2009). Es desde esta concepción que el estudio de cuadernos/carpetas de clase que, como ya se dijo, registra antecedentes nacionales e internacionales, no aborda el dispositivo como mera fuente de unas prácticas de enseñanza sino como configurador de las mismas; de allí que “el cuaderno, que es contexto, termina por constituir el texto” de la enseñanza del escribir (Gvirtz, S., 1997, 1999). El cuaderno de clase, como otros objetos que integran la cultura material de la escuela, se inserta en consecuencia en una doble dinámica: constituye una huella, una evidencia de la cultura escolar (sirve para describir representaciones, haceres y saberes escolares, etc.) a la vez que es performativo de esa misma cultura (Brailovsky, 2010). Jean Hèbrard en la misma dirección y en un estudio histórico sobre el espacio gráfico del cuaderno en Francia para los siglos XIX y XX, sostiene que el “ejercicio” deviene centro del trabajo escolar a la vez que el cuaderno no sólo se

4 Anne Marie Chartier (Chartier, A-M, 2002) alude al carácter “familiar” de dispositivos como los cuadernos de clase en tanto proporcionan señales de orientación o reglas de acción que funcionan naturalmente, sin justificación.

ofrece como soporte del mismo sino que le confiere su verdadera significación (Hèbrard, 2001).

Esta mirada sobre la enseñanza de la escritura en la cultura material de la escuela se entrama por cierto con la mirada que propone Anne Marie Chartier acerca de los “haceres ordinarios”. En el marco de sus investigaciones históricas sobre las prácticas escolares y en la intención de construir un metadiscurso que le permite “hablar de la escuela en la escuela”, Chartier desarrolla el concepto de “haceres ordinarios” para aludir a las tácticas o astucias de la acción vinculadas con lo que sucede efectivamente en las aulas (que habitualmente se vuelve “invisible”) y en oposición a los discursos didácticos sobre el deber hacer (Chartier, A. M., 2000). Desde la intención de centrarse en los haceres ordinarios vinculados a la cultura escrita, Anne Marie Chartier indaga las producciones escritas de los alumnos de la escuela primaria a través de un análisis histórico de cuadernos de clase. Concluye que el antiguo cuaderno único, crónica del trabajo escolar diario, que “representaba la cultura de la escuela primaria como un *patchwork* único de saberes” fue reemplazado en el presente por otro modelo de organización más cercano a la organización disciplinar de la escuela secundaria, por lo cual cuando los alumnos de nivel primario escriben en el ámbito escolar aprenden que los saberes están organizados por familias (Chartier, A.M., 2002). También aprenden que las disciplinas en las que se escribe (y las que ocupan más espacio en los cuadernos) tienen una jerarquía diferente respecto de aquellas en las que “no se escribe” (música, etc.). Y, por último, aprenden que a través de las actividades de producción escrita se definen el mundo de los saberes escolares legítimos. Aludiendo a los ejercicios de escritura escolares que dan cuenta de un “saber hacer”, J. Hébrard conforma una tipología que representa el “trabajo escolar”: la copia, la producción de listas o tablas, la redacción ilustrada, la agenda o disposición por orden cronológico de la sucesión de escritos. Estas actividades u ejercicios que el historiador francés registra en cuadernos de los siglos XIX y XX resultan desde su perspectiva “el teatro del saber escolar”, ordenan el espacio y el tiempo de ese trabajo y permiten el ingreso de los alumnos al saber hacer en la escritura (Hèbrard, 2001). Hasta aquí algunas consideraciones relativas al marco teórico en el que se inscribe la investigación.

2. El abordaje metodológico

El desarrollo de la misma se realiza a partir de dos corpus de cuadernos/carpetas que corresponden a los ciclos lectivos 1998 y 2010 y pertenecen a alumnos de escuelas públicas urbanas de distintas provincias del país. La indagación del enseñar a escribir

a través de cuadernos que distan algo más de una década entre sí posibilita un análisis comparativo de las continuidades y los cambios que caracterizan esa enseñanza y que son propios de la cultura escolar. En el caso de estos dos corpus, por otra parte, se da cierta equidistancia de las leyes educativas de 1993 y 2006 respectivamente, lo que supone para quienes han tenido a su cargo el enseñar entre cuatro y cinco años de procesamiento y de “traducción” particular de los cambios impulsados respecto de la pedagogía de la escritura.

El abordaje metodológico asume un enfoque cualitativo centrado en el análisis de información de un corpus de fuente documental, los cuadernos/carpetas de clase, y se opta por un estudio colectivo de caso de acuerdo con la clasificación que establece Robert Stake (Marradi et al., 2007). Se trata por tanto de una investigación comparativa del estudio de varios casos, en la cual cada caso se analiza en su especificidad para luego compararlo con los otros.

El cotejo que proponemos implica dos momentos: uno de comparación sincrónica en los corpus de cuadernos correspondientes a 1998 y 2010 para analizar tanto lo que tienen en común como las diferencias y otro de comparación diacrónica entre ambos conjuntos. De los sesenta cuadernos que conforman ambos corpus se han seleccionado ocho casos correspondientes al período 1998 y ocho casos para el período 2010, con el propósito de inferir lo que “dicen” o revelan los cuadernos/carpetas de las prácticas de enseñanza de la escritura a través del tiempo. Es necesario explicitar en ese sentido que los cuadernos/carpetas muestran un producto y no el proceso de producción completo, de manera tal que la indagación dará cuenta de lo que es posible leer en ellos de las prácticas de enseñanza considerando que se trata sólo de una parte de las mismas.

3. Las hipótesis

Las hipótesis que sostienen la investigación son dos y de distinto orden, una más general en relación con la cultura escolar relativa a la enseñanza de la escritura presente en los cuadernos y otra más específica, asociada a la sistematización de unos primeros hallazgos en el análisis del material empírico que voy a compartir con ustedes en el cierre de esta presentación.

De acuerdo con la primera hipótesis, estos cuadernos en tanto objetos de la cultura material de la escuela muestran que en la enseñanza de la escritura se entran continuidades (tradiciones, representaciones asentadas y rituales invisibilizados tanto de las propuestas como de la intervención sobre los escritos) con innovaciones (pequeños cambios en las propuestas y en la intervención docente, probablemente

producto de la “traducción” por parte de los maestros de las prescripciones circulantes en el período).

De acuerdo con la segunda hipótesis, los cambios que se entran con las continuidades en estos cuadernos, se expresan en que, contrariamente a la representación generalizada acerca de que en la escuela primaria actual los alumnos escriben menos o que la enseñanza de la escritura en el nivel tiene un lugar menos significativo respecto de épocas pasadas, en el presente es mayor la cantidad de producciones que realizan los alumnos a lo largo del ciclo lectivo y las propuestas de enseñanza se han enriquecido en su diversidad y especificidad.

4. Las preguntas que orientan la investigación

Los interrogantes centrales a los que intenta responder la investigación son:

- ¿Cuáles son las prácticas de enseñanza de la escritura que se incluyen en los cuadernos/carpetas de clase? ¿Qué géneros discursivos y temas se proponen? ¿Qué situaciones de escritura las encuadra? ¿Qué enfoques o marcos pedagógicos las sostienen e impulsan?
- ¿Cuál es el recorrido que las prácticas de escritura proponen a lo largo del ciclo lectivo? ¿Se trata de propuestas aisladas, enlazadas a determinados contenidos curriculares, proyectos de escritura a largo plazo?
- ¿De qué modos se incorporan a las propuestas los procesos de planificación, puesta en texto, revisión y reescritura, marco conceptual de fuerte impacto en los diseños curriculares y en los materiales didácticos de amplia circulación a partir de la reforma de 1993?
- ¿Cómo se articulan o hibridizan las tradiciones de la enseñanza de la escritura (composición tema, etc.) con propuestas como la del taller de escritura, la exploración de diversidad de situaciones de escritura y de géneros discursivos, etc.) en las prácticas de enseñanza?
- ¿Qué aportes de la cultura digital es posible observar en las propuestas de enseñanza?
- ¿Cómo intervienen los maestros en las producciones de los alumnos? ¿Qué aspectos valoran?

- ¿Cómo se relacionan las propuestas de las consignas con los criterios de evaluación que orientan la corrección de los maestros? ¿Qué aspectos, privilegiados en la corrección, podrían impulsar las representaciones que los alumnos construyen sobre la escritura escolar?
- ¿Qué actores y espacios están implicados? ¿Cómo se relacionan los actores en la enseñanza escolar de la escritura?
- ¿Qué cambios pueden observarse en las prácticas desarrolladas en los cuadernos/carpetas de clase durante el período analizado? ¿Qué motivos pueden haber originado tales cambios?
- ¿Qué permanencias pueden observarse en las prácticas desarrolladas en los cuadernos/carpetas de clase durante el período analizado? ¿Qué motivos pueden haber originado tales permanencias?

5. El estado de la investigación y los primeros hallazgos

Este año me he dedicado al análisis de los dos corpus de cuadernos para probar una matriz de lectura construida durante el diseño del proyecto de investigación, incorporar ajustes a esa matriz y seleccionar los casos. Arribé a una primera selección de dieciséis casos, ocho para cada corpus, aplicando como criterios la legibilidad, la diversidad de origen (que correspondieran a alumnos de distintas provincias del país), la cantidad de información que aportan y la distribución equilibrada de los grados a los que pertenecen los alumnos.

Estoy probando encontrar categorías que me permitan el cotejo de los cuadernos por pares de acuerdo con los dos años comparados (1998 y 2010); entre ellas, las categorías “cuadernos como crónicas de tareas”, “cuadernos en los que la enseñanza evidencia fuerte dependencia de un manual”, “cuadernos con intervención docente intensiva”, “cuadernos con escasa intervención docente”, “cuadernos en los que predomina la concepción de escritura como apropiación de los saberes de la disciplina”, “cuadernos en los que asoma la concepción de escritura como conjunto de procesos”.

En cuanto justifique la selección de los casos, entiendo que estaré en condiciones de revisar y reescribir el índice elaborado para el proyecto de tesis, de manera tal de poder avanzar con la escritura de los capítulos.

Ahora bien, a partir de las diversas lecturas de los cuadernos he podido enunciar unas tendencias relativas a las continuidades y los cambios en la enseñanza de la escritura

presentes en los dos corpus analizados. Desde ya se trata de una formulación provisoria a manera de primer acercamiento al problema en esta instancia de las jornadas, que revisaré y reformularé con los avances de la investigación.

¿Cuáles son las continuidades encontradas en estos cuadernos de 1998 y 2010?

■ En cuanto a la materialidad:

- 1) Las producciones escritas en los cuadernos se organizan como una sucesión regulada por el desarrollo de los contenidos curriculares de la disciplina y en ocasiones, acompañan el calendario escolar.
- 2) La mayor parte de las producciones son manuscritas; son escasas las realizadas en un procesador de textos e incluidas de manera impresa en el cuaderno/carpeta de clase.
- 3) La cultura digital, tanto el uso de procesadores para la producción como la alusión explícita a la consulta de Internet para la búsqueda de información en función de la escritura, tiene limitada presencia. Tal vez esta cultura resulta incompatible con el dispositivo del cuaderno/carpeta de clase.
- 4) Los escritos aparecen en los cuadernos precedidos por las consignas copiadas por los alumnos o en fotocopias de distintas fuentes recortadas. Cuando aparece la intervención docente, esta se ubica al pie o en los márgenes de los textos para la valoración global y al interior de los textos para la corrección puntual de algunos errores, por lo general, de normativa.

En cuanto a las consignas o propuestas de enseñanza:

- 5) No se observa complejidad creciente en las propuestas a lo largo del año; las consignas conforman una diseminación aleatoria relacionada con el tratamiento de los contenidos.
- 6) Sobreviven de las tradiciones de escritura escolar la copia, el dictado, el ejercicio de caligrafía, la producción asociada a las efemérides y el relato sobre las vacaciones.
- 7) En cuanto a las concepciones que suponen las propuestas, se sostienen la idea de que la escritura es una técnica a aplicar (en los dictados, los ejercicios de caligrafía, etc.), la idea de que en la escuela se escribe para aprender los contenidos de la disciplina (saberes sobre el sistema de la lengua y sobre los géneros discursivos) y la idea de que la escritura sigue a la lectura.
- 8) Perviven los temas relativos a los saberes escolares, ya sean los que ponen en juego contenidos de la lengua (escribir un diálogo que incluya monosílabos con

y sin tilde), los que derivan de los textos insumo (carta de un personaje de un cuento a otro) y los de “interés general” como el cuidado del medioambiente y el cuidado de la salud.

- 9) Entre los géneros que predominan se encuentran el relato (cuento, anécdota, narración del argumento) y el texto expositivo (resumen, mapa conceptual, resolución de cuestionarios de comprensión).

En cuanto a la intervención docente en los escritos de los alumnos:

- 10) Es posible distinguir una intervención no evaluativa (presente en las propuestas de escritura y en las explicaciones vinculadas a las producciones) y una intervención evaluativa (presente en la valoración específica de las producciones). Esta última se compone de dos entradas: a) una entrada al interior de los textos para marcar problemas de normativa (centralmente, la ortografía y, en algunos casos, el uso de mayúsculas y de los signos de puntuación) y b) una entrada al escrito en su conjunto al que se valora conceptualmente en el margen de la hoja o al pie con leyendas del tipo *te felicito, muy bien, excelente trabajo, muy bueno tu trabajo, ¡bravo!, hermoso*.
- 11) Los aspectos de los escritos de los alumnos valorados por los docentes son los referidos a la normativa.
- 12) La mirada docente recae centralmente en los logros (considerando que se dejan sin corregir muchos problemas de escritura); en pocos casos se balancea la valoración de logros y dificultades.
- 13) Los destinatarios de la intervención docente son los alumnos aunque en algunos pocos casos, tiene lugar la mirada los directivos (aparece el sello de un directivo que “visa” el trabajo del alumno y del maestro).

¿Cuáles son los cambios encontrados en los cuadernos de 2010 respecto de los de 1998?

En cuanto a la materialidad:

- 1) Aumenta la cantidad de producciones escritas: sólo el 25% de la muestra de 1998 alcanza el máximo de producciones mensuales (tres), el resto de la muestra incluye entre una y dos producciones al mes; en 2010 en cambio el 75% de la muestra alcanza entre cuatro y siete escritos por mes.
- 2) Es significativo el aumento de la dependencia de la enseñanza de la escritura respecto de las propuestas del manual o libro de texto.

En cuanto a las consignas o propuestas de enseñanza:

- 3) La voz de los alumnos en los textos de opinión (sobre las lecturas hechas, sobre los sucesos contemporáneos –el mundial del fútbol-, sobre el comportamiento como estudiantes en la escuela) tiene mayor lugar en los cuadernos.
- 4) Se diversifican y especifican las propuestas en relación con los géneros (se pasa de consignas amplias a consignas con mayor cantidad de restricciones): por ejemplo, de solicitar la escritura de un cuento, una anécdota, el resumen del argumento o un nuevo final para un relato se pasa a proponer la escritura de un relato con situación inicial, desarrollo y situación final, la renarración de una historia cambiando el espacio en el que ocurre o la producción de un relato que incluya un instructivo.
- 5) Aumenta la cantidad de cuestionarios de comprensión en los que la escritura se pone en función de la comprensión de lo leído.
- 6) Aunque no muy extendida, comienza a aparecer la concepción de escritura como conjunto de procesos: se solicitan borradores y se orienta la revisión para la reescritura.

En cuanto a la intervención docente en los escritos de los alumnos:

- 7) Las valoraciones de los escritos resultan más explícitas respecto de los aspectos observados; por ejemplo, “excelente uso de los signos de puntuación en las oraciones”.
- 8) Expresión de la afectividad en la valoración de los escritos desde la selección léxica y la inclusión de dibujos que refuerzan la apreciación junto a las valoraciones globales: “preciosa historia” al lado del emoticón “carita sonriente”.
- 9) Si bien la normativa sigue teniendo un peso significativo en la selección de aspectos valorados, comienzan a incorporarse observaciones sobre la construcción del sentido (“hay ideas reiteradas”, “bien el contenido, falta puntuación”).
- 10) Aunque de manera incipiente, aparecen en algunos casos orientaciones para revisar y reescribir los textos.

Bibliografía

- ALVARADO, M. (2001). "Enfoques en la enseñanza de la escritura". En Alvarado, M. (coord.), Bombini, G., Cortés, M., Gaspar, M. del P., Otañi, L., *Entre líneas: teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 13-51). Buenos Aires: Manantial.
- BRAILOVSKY, D. (2010) "Saberes, disciplinas e identidades en los materiales y objetos escolares. Un estudio sobre la cultura escolar a través de sus objetos". Buenos Aires: Tesis doctoral, Universidad de San Andrés.
- CHARTIER, A-M. (2009) "Los cuadernos: ordenar los saberes escribiéndolos". En *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, N° 3, 30, pags. 6-18.
- CHARTIER, A-M. (2002) "Um dispositivo sem autor. Cadernos e fichários na escola primária, en *Revista Brasileira de História da educação*. Campinas: Sociedade Brasileira de História da educação, janeiro/junho 2002.
- CHARTIER, A-M. (2000) "Fazer ordinarios da classe: uma aposta para a pesquisa e para a Formacao", en *Revista Educacao e Pesquisa*, vol. 26 julio-diciembre de 200, No 2, pp. 157-168
- CHERVEL, A. (1991) "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de reflexión". Madrid: Revista de Educación, N° 295 (I).
- CHERVEL, A. (1987) "Observations sur l'histoire de l'enseignement de la composition française". In *Histoire de l' education* N ° 33.
- DE CERTEAU, M. (2007), *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*, México: Universidad Iberoamericana, Instituto tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
- DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO (1999), *Los contenidos enseñados en cuatro áreas curriculares a través de los cuadernos de clase*, Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- GONÇALVES VIDAL, D. (2005) *Culturas escolares. Estudio sobre prácticas de lectura e escrita na escola pública primária*, Campinas, S.P.: Autores Asociados.
- GONÇALVES VIDAL, D. (2008) "Cultura escolar. Una herramienta teórica para explorar el pasado y el presente de la escuela en su relación con la sociedad y la cultura", Buenos Aires: Flacso Virtual.
- GVIRTZ, S. (1997) *Del currículum prescripto al currículum enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase*, Buenos Aires: Aique.
- GVIRTZ, S. (1999) *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase*, Buenos Aires: Eudeba.

HÈBRARD, J. ((2001) "Por uma bibliografia material das escritas ordinárias o espaço gráfico do caderno escolar (França-Séculos XIX e XX)", en *Revista Brasileira de história da educação*, Nº 1.

JULIA, D. (2001) "A cultura escola como objeto histórico". En *Revista Brasileira de História da Educação*.

MARRADI, A., ARCHENTI, N. y PIOVANI, J. (2007) *Metodología de las Ciencias Sociales*, Buenos Aires: Emecé Editores.

NEIMAN, G. y QUARANTA, G. (2007), "Los estudios de caso en la investigación sociológica", en Irene Vasilachis de Gialdino (Coordinadora), *Estrategias de investigación cualitativas*, Buenos Aires: Gedisa.

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