

Escritura e invención en la escuela



ESPACIOS PARA LA LECTURA

Primera edición, 2013

Alvarado, Maite

Escritura e invención en la escuela / Maite Alvarado ; con prólogo de Yaki Setton. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Fondo de Cultura Económica, 2013.

351 p. ; 21x14 cm. - (Espacios para la lectura)

ISBN 978-987-719-000-7

1. Educación. 2. Literatura Infantil. I. Setton, Yaki, prólog.

CDD 371.1

Distribución mundial

Viñeta de portada: Hernán Morfese

Edición: Diego Manzano y Mariana Rey

Formación: Hernán Morfese

D.R. © 2013, FONDO DE CULTURA ECONÓMICA DE ARGENTINA, S.A.

El Salvador 5665; C1414BQE Buenos Aires, Argentina

fondo@fce.com.ar / www.fce.com.ar

Carretera Picacho Ajusto 227; 14738 México D.F.

ISBN: 978-987-719-000-7

Comentarios y sugerencias: editorial@fce.com.ar

Fotocopiar libros está penado por la ley.

Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio de impresión o digital, en forma idéntica, extractada o modificada, en español o en cualquier otro idioma, sin autorización expresa de la editorial.

Se terminó de imprimir en noviembre de 2013

en los Talleres Gráficos Nuevo Offset, Viel 1444,

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

La edición consta de 3.000 ejemplares.

IMPRESO EN ARGENTINA - *PRINTED IN ARGENTINA*

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Escritura e invención en la escuela



Maite Alvarado

Selección y prólogo de
Yaki Setton



FONDO DE CULTURA
ECONÓMICA



Como fuente primaria de información, instrumento básico de comunicación y herramienta indispensable para participar socialmente o construir subjetividades, la palabra escrita ocupa un papel central en el mundo contemporáneo. Sin embargo, la reflexión sobre la lectura y escritura generalmente está reservada al ámbito de la didáctica o de la investigación universitaria.

*La colección **Espacios para la lectura** quiere tender un puente entre el campo pedagógico y la investigación multidisciplinaria actual en materia de cultura escrita, para que maestros y otros profesionales dedicados a la formación de lectores perciban las imbricaciones de su tarea en el tejido social y, simultáneamente, para que los investigadores se acerquen a campos relacionados con el suyo desde otra perspectiva.*

Pero —en congruencia con el planteamiento de la centralidad que ocupa la palabra escrita en nuestra cultura— también pretende abrir un espacio en donde el público en general pueda acercarse a las cuestiones relacionadas con la lectura, la escritura y la formación de usuarios activos de la lengua escrita.

***Espacios para la lectura** es pues un lugar de confluencia —de distintos intereses y perspectivas— y un espacio para hacer públicas realidades que no deben permanecer solo en el interés de unos cuantos. Es, también, una apuesta abierta en favor de la palabra.*



ÍNDICE

| | |
|--|---|
| LA COLECCIÓN AMARILLA, Yaki Setton | 9 |
|--|---|

Primera parte. Enseñanza de la escritura

| | |
|---|-----|
| I. Enfoques en la enseñanza de la escritura | 31 |
| II. La escritura en la institución escolar, con Gloria Pampillo. | 81 |
| III. De la “composición tema...” al taller de escritura | 105 |
| IV. Tomar distancia. La escritura en la escuela como forma de conocimiento, con Daniel Feldman | 123 |
| V. De la expresión a la producción. La escritura en la escuela secundaria | 143 |
| VI. Escritura e invención en la escuela | 153 |
| VII. Imágenes del escritor y de la escritura en el aprendizaje de lo escrito, con Yaki Setton. | 163 |
| VIII. La escritura en la universidad. Repetir o transformar, con Marina Cortés | 175 |
| IX. La resolución de problemas. | 183 |
| X. Leer y escribir. Textos y apuntes de una capacitación | 195 |
| XI. Enseñanza de la escritura y paradojas de la pedagogía. | 211 |

Apéndice 1. Inéditos

| | |
|--|-----|
| 1. El estilo y la voz. Reflexiones sobre el taller de escritura en el nivel universitario | 231 |
| 2. Sin libros, no se aprende | 238 |

Segunda parte. Literatura de niños e infancia

| | |
|--|-----|
| XII. El tesoro de la juventud, con Elena Massat | 249 |
| XIII. Los dobles de un género, con Ruth Kaufman y Elena Massat | 273 |
| XIV. “Prólogo” a <i>Incluso los niños</i> , con Horacio Guido | 287 |
| XV. ¡Lean che! | 297 |

| | |
|--|-----|
| xvi. La crítica de literatura infantil | 301 |
| xvii. La historia secreta | 315 |

Apéndice 2. Reseñas

| | |
|--|-----|
| 1. Contra verdes y amarillos | 321 |
| 2. Linneo en una historia de amor y misterio | 327 |
| 3. Una de ciencia ficción | 329 |
| 4. Lo único del mundo | 331 |
| 5. La piedra que se quería rascar | 333 |
| 6. Los Cretinos | 334 |
| 7. Blancanieves y Rosarroja, y otros | 336 |
| 8. Ruedamares, pirata de la mar bravía | 338 |
| 9. La aldovranda en el mercado | 340 |
| 10. El ratón que quería comerse la luna | 341 |
| 11. Infantiles: adaptar, iluminar, educar | 343 |
| 12. Amores que matan | 348 |
| 13. Harry Potter y el prisionero de Azkaban | 351 |

PRIMERA PARTE
ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA

I. Enfoques en la enseñanza de la escritura*

INTRODUCCIÓN

La escritura es una tecnología cuyo dominio requiere un entrenamiento especializado y costoso. La institución encargada de llevar a cabo ese entrenamiento ha sido, desde su origen, la escuela. En ella, los niños tienen la oportunidad de entrar en contacto con textos escritos y desarrollar las habilidades necesarias para comprenderlos y producirlos. A través de la enseñanza de la lectura y la escritura, la escuela ha ejercido, históricamente, una labor de disciplinamiento y fijación de normas y valores, a la vez que ha propiciado los modos de reflexión y elaboración de conocimiento que permiten el acceso a la ciencia y la teoría. Esos modos de producción del conocimiento están estrechamente vinculados al carácter diferido, distanciado y controlado de la comunicación escrita, que favorece la objetivación del discurso y su manipulación. Por eso, el entrenamiento en la elaboración de textos escritos de cierta complejidad, que demandan procesos de composición, ha sido, desde siempre, tarea de la escuela.

En distintas culturas y en diferentes momentos históricos, la escuela selecciona y valora habilidades discursivas y cognitivas diversas a través de las prácticas que promueve. Tanto esas prácticas como el discurso que las funda, las prescribe y

* Este ensayo se publicó en Maite Alvarado (comp.), *Entrelíneas*, Buenos Aires, Manantial, 2001.

las describe constituyen valiosos objetos de análisis para acceder a las representaciones que la sociedad y las instituciones han construido de sí mismas y de sus funciones en el transcurso de la historia.

El presente artículo estará dedicado a revisar distintas propuestas para trabajar la escritura en la escuela. Comenzaremos con un repaso histórico para luego detenernos en los aportes más significativos de las dos últimas décadas. En esta recorrida se privilegiarán las propuestas destinadas a docentes, ya que es allí donde se configuran las grandes líneas que se plasman en enfoques para la enseñanza. Dada la dificultad que entraña reconstruir las prácticas de aula, nos mantendremos dentro de los límites del discurso acerca de esas prácticas y procuraremos describir cómo se redefine la escritura a la luz de las tendencias teóricas que hegemonizan el campo durante el período.

1. La enseñanza de la escritura: sus dominios

Históricamente, la enseñanza de la escritura abarcaba diversos dominios: ortografía, caligrafía, composición. Pero se reservaba el nombre “escritura” para el segundo de ellos. Enseñar a escribir era enseñar a dibujar las letras y, en esa tarea, el ejercicio de copia era lo central. La importancia que se concedía a ese entrenamiento hasta mediados del siglo pasado comenzó a declinar junto con otras prácticas escolares basadas en la imposición de modelos, destinadas a uniformar la producción de los niños y más atentas a los resultados finales que al proceso que conduce a ellos. En esa declinación, fueron decisivas las tendencias pedagógicas progresistas, respetuosas de la diversidad y la pluralidad de perspectivas, que fueron ganando terreno en el discurso didáctico desde las primeras décadas del siglo y posteriormente alcanzaron las aulas, en un

proceso lento pero firme, que se extendió durante todo el siglo xx. Así, aspectos como la prolijidad en la presentación de los trabajos escritos de los alumnos fueron perdiendo peso progresivamente en la valoración de los docentes, para dar paso a otros, como la creatividad o la originalidad en la resolución de las tareas escolares. El desplazamiento de la preocupación por la caligrafía de los niños está emparentado también con el avance de las nuevas tecnologías de la palabra (máquina de escribir, computadora) y la consiguiente pérdida de valor de las habilidades propias de una representación más artesanal de la escritura.

La ortografía, por su parte, siempre tuvo un espacio propio de enseñanza, independiente de la composición, ya que se los consideraba dominios distintos, si bien ambos relacionados con el escribir. “La ‘obsesión ortográfica’ impide, todavía, aclarar y delimitar los fines propios de la composición”, dice José D. Forgione en 1931,¹ y se lamenta de que esa obsesión sea la que guía casi exclusivamente la corrección y la evaluación que los maestros hacen de las composiciones de los niños. Luego afirma: “La cultura técnica de la ortografía, que reclama ejercicios especiales, es asunto separable de la composición”.²

La enseñanza de la ortografía, más vinculada a la gramática, pasó del enfoque inductivo tradicional, que proponía un camino desde las reglas hacia los casos, a través de ejercicios de aplicación que culminaban en el dictado, a un enfoque deductivo, para los primeros grados de la escuela primaria, que va de los casos a la regla, en un camino inferencial e integrador de distintos niveles de la lengua. En efecto, al aprendizaje memorístico y repetitivo asociado a la arbitrariedad del sistema ortográfico, se opone un aprendizaje razonado, que busca

¹ J. D. Forgione, *Cómo se enseña la composición*, Buenos Aires, Kapelusz, 1931.

² *Ibid.*, p. 43.

compensar esa arbitrariedad derivando la atención hacia las regularidades morfológicas y los parentescos semánticos que la ortografía acompaña o revela. Se trata de una forma de encarar la enseñanza de la ortografía que se ha extendido en las últimas décadas, con el avance de una perspectiva constructivista en la didáctica del área.

En cuanto al dominio de la composición, será el objeto de reflexión y revisión del presente artículo. No obstante, se hacen necesarias algunas aclaraciones iniciales. En primer lugar, será preciso delimitar el sentido del término “composición” tal como será utilizado en las páginas que siguen; en segundo lugar, haremos lo propio en relación con el término “escritura”.

2. La polisemia del término “composición”

El término “composición” remite, por una parte, a una acción, la de “componer” o “juntar varias cosas para formar un todo que se expresa”.³ Su aplicación al campo de la lengua es, por consiguiente, directa: “composición” es la acción de “reunir pensamientos expresados con palabras”;⁴ en un sentido amplio, incluiría la generación de las ideas o los pensamientos y la elección de las palabras para expresarlos. Dado que esta acción puede ser considerada fruto de un conocimiento y objeto de enseñanza, también se designa con el término “composición” el *arte* respectivo; por esta vía, se convierte en asignatura escolar. Por último, el término “composición” se aplica también al efecto de “componer”; así lo entiende María Moliner, quien en la segunda acepción lo define como “cosa compuesta”.⁵ La com-

³ M. Moliner, *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos, 1991, p. 697.

⁴ R. Ragucci, *El habla de mi tierra*, Buenos Aires, Imprenta y Librería del Colegio Pío IX, 1931, p. 465.

⁵ M. Moliner, *op. cit.*, p. 698.

posición sería, entonces, el todo que resulta de la reunión de las partes: el texto escrito.

En nuestro país, el nombre “composición” aplicado al ejercicio escolar de escritura viene del siglo XIX y recorre el siglo XX (aunque su predominio corresponde a la primera mitad, ya que en la segunda empieza a compartir el espacio con otras denominaciones: redacción, expresión escrita). El término se corresponde con la concepción de la escritura como proceso retórico, que comprende las operaciones de *invención, disposición y elocución*.

Por otra parte, en las últimas décadas, el término “composición” ha sido retomado en trabajos de investigación provenientes del campo de la psicología cognitiva. En efecto, estas investigaciones designan el proceso cognitivo de producción escrita como “composición” y la definen como una interacción de subprocesos recursivos (planificación, redacción y revisión) que dan por resultado un texto.

Las distintas acepciones del término que acabamos de reseñar están relacionadas y serán retomadas en este artículo.

3. Algunas precisiones acerca del término “escritura”

Si bien, como ya se indicó, la palabra “escritura” se ha usado, históricamente, para referir al diseño de las letras y a la enseñanza de la caligrafía, en la década de 1980 comenzó a usarse en remplazo de “composición” y de “redacción”. El término perdió, entonces, su connotación artesanal, y la práctica que designaba asumió algunas características que la diferenciaron, a su vez, de la composición en el sentido tradicional. Heredada de las corrientes teóricas que, en las décadas anteriores, habían revolucionado el campo de las ciencias sociales y la crítica literaria en Francia (estructuralismo y postestruc-

turalismo), la palabra “escritura”, en su nueva acepción, llega al discurso pedagógico a través del “taller de escritura”. Se reivindicaba, en esas propuestas, el trabajo con la lengua a través de la escritura; pero no se trataba ya de un trabajo sistemático, vinculado a una metodología de enseñanza, sino de una exploración más libre y lúdica de los recursos lingüísticos.

El auge del taller de escritura concluyó con la década de 1980, pero el término “escritura” ya había sido resignificado. En la década siguiente, y hasta nuestros días, continuó siendo utilizado para designar un conjunto amplio de prácticas de producción de textos escritos. Cuando decimos “enseñanza de la escritura”, por lo tanto, nos estamos refiriendo a ese sentido ampliado del término, que en algunos casos equivale a “composición” y en otros se limita al terreno de la redacción o bien recupera sus connotaciones lúdicas para centrarse en la experimentación y la manipulación del lenguaje escrito con fines creativos.

PROPUESTAS ANTERIORES A 1970

En este apartado se presentarán algunas líneas o enfoques representativos de la pedagogía de la escritura en nuestro país hasta la década de 1970. La mayoría de estos enfoques o propuestas siguieron vigentes mucho tiempo después de su publicación original, como lo atestiguan las sucesivas ediciones de los libros respectivos. En algunos casos, esa influencia llega hasta nuestros días; en otros, se trata de propuestas que fueron abandonadas en algún momento pero se las ha vuelto a releer hoy a la luz de las nuevas tendencias en la didáctica de la lengua. Por su parte, un alto porcentaje de docentes actualmente en actividad en distintos niveles del sistema educativo ha tenido contacto con alguna de ellas en

su escolaridad primaria o secundaria, o en su formación. Se trata, por lo tanto, de enfoques o modos de pensar y encarar la enseñanza de la escritura que, más allá de su antigüedad, siguen operando, directa o indirectamente, en las prácticas de aula.

1. Retórica y composición

Los griegos entendían por “retórica” el arte de hablar en público, es decir, de saber utilizar la palabra en distintos contextos y para hacer distintas cosas. Era el arte de la oratoria, el arte de argumentar, de influir en el auditorio a través de la palabra. Ese arte era objeto de enseñanza. Los maestros de retórica enseñaban a sus discípulos a elaborar discursos eficaces para distintas situaciones, a través de un método que constaba de cinco operaciones o etapas: 1) la *inventio*, que es la etapa de búsqueda de los argumentos o las pruebas que se van a utilizar en el discurso; 2) la *dispositio*, que consiste en ordenar esas pruebas o esos argumentos teniendo en cuenta la estructura del discurso oratorio y el poder persuasivo de aquellos; 3) la *elocutio*, que corresponde a la puesta en palabras; es aquí donde se recurre al adorno de las figuras; 4) la *memoria* o memorización del discurso para ser pronunciado luego oralmente, y 5) la *actio*, que es la representación del discurso frente al auditorio; en esta etapa eran importantes los recursos tomados de la praxis teatral.

En todas las etapas del proceso retórico, era fundamental la representación que el orador tenía de su auditorio, así como el conocimiento de la causa acerca de la cual argumentaría y los objetivos que perseguía con el discurso. Estos conocimientos determinaban la selección de los argumentos, su disposición en el discurso y la elección de las palabras con las que se

lo pronunciaría, y los gestos que lo acompañarían. Esta conciencia discursiva es una marca fuerte de la antigua retórica, que se fue perdiendo a medida que esta abandonó el terreno de la oratoria para ocuparse del discurso escrito, y principalmente de la literatura.

Aplicada a la elaboración del discurso escrito, la retórica se redujo, en principio, a las operaciones de invención, disposición y elocución, ya que la memorización y la actuación correspondían a la elaboración del discurso oral. Con el paso de los siglos, sin embargo, fue la elocución el aspecto de la retórica que más sobrevivió, bajo la forma de inventarios de figuras. La enseñanza de las figuras retóricas era, hasta no hace muchos años, parte de la educación literaria que ofrecía la escuela secundaria. Esta persistencia de la retórica en el aparato escolar contrariaba las tendencias que, desde el romanticismo en adelante, manifestaron su rechazo a la reducción que aquella operaba sobre el discurso literario y sobre el proceso de creación. Para comprender ese rechazo y la aceptación que el modelo retórico tuvo, en cambio, en la pedagogía tradicional e incluso en algunas versiones de la “escuela activa”, es necesario hacer referencia al carácter prescriptivo de la retórica y al peso que esta concedía a los temas, las expresiones y las figuras de “probada eficacia”, es decir, a los recursos avalados por el uso o la tradición. La originalidad, para la retórica, no era considerada un valor en la misma medida que lo era para los movimientos que, a partir del romanticismo, impusieron su impronta en el terreno de la creación literaria y artística. La escuela tradicional, por su parte, menos atenta a desarrollar las potencialidades creativas de los alumnos que a instruirlos moral e intelectualmente, vio en la retórica un método especialmente apto para llevar adelante esa tarea en el dominio de la composición, aun cuando, para hacerlo, debió adaptar el modelo a sus necesidades.

En *El habla de mi tierra*, Rodolfo Ragucci⁶ describía así el proceso de composición:

La composición exige tres operaciones, a saber:

- 1) Buscar y elegir los pensamientos, lo cual llámase “invención”.
- 2) Ordenarlos convenientemente, esto es, la “disposición”.
- 3) Expresarlos con las palabras y formas oportunas, lo que se denomina “elocución”.

Raúl Castagnino, por su parte, en su libro *Observaciones metodológicas sobre la enseñanza de la composición*, de 1969, agrega una distinción entre “composición” y “redacción”:

La tarea de composición, asimilada a un arte de pensar, entraña el proceso retórico de invención, disposición y elocución; mientras que redacción es, simplemente, el ejercicio de poner por escrito el material recogido en el acto de invención, elaborado y ordenado en el de disposición.⁷

Se vincula, de esta manera, la composición a una tarea de elaboración mental o intelectual, en tanto la puesta en palabras a través de la escritura correspondería a la redacción. Castagnino lo aclara en estos términos: “Es igualmente absurdo conjeturar que el componer únicamente se realiza por escrito. Cada vez que hablamos, ha habido *in mente* previo trabajo de composición”⁸

La mayor parte de los métodos para la enseñanza de la composición en la escuela primaria hasta la década de 1960 son adaptaciones del modelo retórico a los requerimientos peda-

⁶ R. Ragucci, *op. cit.*, p. 465.

⁷ R. Castagnino, *Observaciones metodológicas sobre la enseñanza de la composición*, Buenos Aires, Huemul, 1969, p. 18.

⁸ *Ibid.*, p. 19.

gógicos de la época. Esa adaptación, por lo general, mantiene la secuencia en etapas, útil para organizar la tarea escolar y que se ajusta a la exigencia de “método” que imperó en la escuela tradicional y, con matices, hasta no hace mucho tiempo, como principio organizador del trabajo en el aula. Se sacrifica, en cambio, la orientación discursiva que caracterizaba a la retórica antigua: puesto que el docente es el único destinatario de los textos que se componen en la escuela, el problema retórico que supone la adecuación del discurso a auditorios y objetivos diversos se desdibuja. Esta reducción, a su vez, confiere a los productos de la práctica de composición rasgos genéricos. Desde este punto de vista, la composición puede ser definida como un género de circulación restringida al ámbito escolar (y, más específicamente, al aula), que incluye y transforma otros géneros (cartas, esquelas, relatos). Esta transformación de objetos discursivos en objetos escolares desvincula a aquellos de su contexto de uso habitual y simplifica el proceso de escritura con el objeto de facilitar la enseñanza.

Por supuesto que, como toda práctica y todo género discursivo, la composición escolar no es un sistema fijo, sino que se ha ido modificando históricamente sobre la base de requerimientos sociales, pedagógicos y del campo científico.

En el contexto del debate entre la pedagogía tradicional y la escuela nueva, que alcanza su punto más alto en nuestro país durante las décadas de 1930 y 1940, algunos defensores de las ideas más progresistas siguen proponiendo una retórica adaptada a la enseñanza de la composición. En los años siguientes, no obstante, los escolanovistas más radicales abjurarán del método retórico en nombre de la libertad creadora del niño y propugnarán el remplazo de la “composición” por la “libre expresión”. Estas ideas traducen, en términos pedagógicos, la ruptura con la tradición retórica que el romanticismo había iniciado a fines del siglo XVIII. Junto a esta pedagogía más pro-

gresista y moderna, subsistió, no obstante, un enfoque más conservador. Incluso las propuestas que se autodefinían como “activas” incluían ejercicios de composición inspirados en aquella tradición. Dentro de lo que se denominaba “géneros escolares” (epistolar, descriptivo, narrativo, biográfico), el descriptivo constituía un enclave del enfoque retórico en la enseñanza de la composición; por esta razón, nos detendremos en él, ya que constituye un ejemplo que condensa las características de esa matriz pedagógica.

En tanto la descripción aparece directamente vinculada a la observación, favorece el disciplinamiento de los sentidos, a los que inevitablemente apela por su orientación hacia el mundo sensible y hacia el objeto, a la vez que pone en juego la capacidad de analizar o descomponer la totalidad en elementos, propiedades y aspectos. En este sentido, un buen ejemplo es la utilización de láminas como recurso. En un artículo publicado en *El Monitor de la Educación Común (EMEC)* de julio de 1920, Juan B. Ardizzone define la descripción de láminas como “uno de los géneros más importantes que se usan en la escuela”. En efecto, son numerosos los libros de la época, destinados a docentes y alumnos, que incluyen láminas para describir. La lámina es un sustituto de la escena real y presenta la ventaja de que —por su carácter fijo— permite al docente ordenar más fácilmente la observación. En general, se trata de láminas que admiten relación con temas curriculares o de enseñanza moral, imágenes fuertemente codificadas en su sentido simbólico o sus connotaciones. Y si alguna duda pudiera haber, las preguntas que las acompañaban disipaban cualquier sombra de incertidumbre acerca de los sentidos admitidos. Los cuestionarios que acompañaban las láminas guiaban tanto la descripción como la interpretación, ayudando a elegir el nivel de percepción adecuado, a acomodar la mirada y la intelección.

En *Tesoro del idioma*, cuya sexta edición es de 1943, Luis Gorosito Heredia incluye una lámina que muestra el frente de la catedral de Córdoba. La guía que la acompaña dice:

Observe el frontis triangular, las dos puertas, los nichos. El Cristo colocado sobre el tímpano. La torre del campanario. La cúpula. Describa la edificación circundante, particularmente la de la izquierda, que le quita no poca belleza a la catedral. Observe el tránsito. Compare lo pequeños que resultan los transeúntes ante la mole venerable.

Como se puede apreciar, la orientación que se impone a la mirada se eleva desde el frontis y las puertas hacia la cúpula, pasando por el tímpano y el campanario; para describir el entorno, en cambio, la atención se dirige hacia la parte inferior de la imagen. En este descenso, se orienta la observación hacia el contraste (la belleza de la catedral en oposición a los edificios que la circundan, la pequeñez de los transeúntes en relación con la “mole venerable”). El orden de las consignas colabora, así, con el establecimiento de la correspondencia entre lo material y lo espiritual que el adjetivo “venerable” propicia. Por último, la guía sirve para introducir términos del campo de la arquitectura, con lo que se promueve la ampliación del vocabulario de los niños.

Pero la utilización de cuestionarios como parte de la presentación de los temas no se limitaba al trabajo con láminas, sino que era un recurso habitual en la preparación de la descripción en general. En consonancia con los principios pedagógicos que prescribían un orden para la enseñanza que va de lo concreto a lo abstracto y en grados de dificultad creciente, los cuestionarios evolucionaban de la descripción física o sensorial hacia el campo de lo afectivo, para concluir con la evaluación moral:

¿Cómo es mi reloj? Forma, tamaño, color. Metal de las tapas. Partes del reloj.

¿Para qué me servirá el reloj? Puntualidad. Hacer las cosas a su debido tiempo.

Este es el cuestionario que propone José D. Forgione como presentación del tema de composición “Mi reloj de bolsillo” (1931). Por su parte, en *EMEC* de julio de 1928, se propone la siguiente guía para trabajar la descripción de “la aguja”:

1) Lugar donde se guarda, 2) objeto a que se destina, 3) personas que la usan, 4) forma, tamaño, partes, historia, 5) sentimientos que despierta.

En la columna de “Explicaciones” que acompaña al cuestionario, se consigna, en relación con el punto 5: “La aguja es símbolo de trabajo y laboriosidad, de orden y de recato en la mujer”. En el orden de las preguntas o los ítems del cuestionario, se percibe, también aquí, una intención inductiva y una orientación ejemplar o moral que es propia de la pedagogía tradicional.

El disciplinamiento de la observación hacia el que tiende esta “retórica primaria” tiene como correlato, por otra parte, la denominación de lo que se ve, es decir, el desarrollo de una nomenclatura cuya finalidad es la de ampliar y enriquecer el vocabulario de los niños. La práctica de la descripción se vinculaba, así, a la enseñanza del vocabulario, y el ejercicio de descripción, en muchas propuestas didácticas de la época, era precedido de listas de palabras relacionadas semánticamente con el objeto:

Libro

Libro, obra, volumen, ejemplar, edición, tirada; encuadernado en tela, en rústica, encartonado; abrochado, cosido.

Tapa, punteras, lomo; portada, cubierta.

Ilustraciones, figuras, láminas, grabados, bicromías, tricromías, dibujos, estampas, adornos, diseños, guardas.

Hojas, páginas, títulos, subtítulos, capítulos, párrafos, trozos, fragmentos, transcripción, adaptación.

Impreso, manuscrito, letras de molde, ilustrado en negro y colores.

Este vocabulario es parte de la extensa lista de palabras relacionadas con el tema de composición “El libro” que propone Forgione.⁹

La concepción tradicional de la composición, que subsumía el ejercicio intelectual en una moral, comienza a fisurarse a medida que el impulso modernizador y el espíritu romántico de la escuela nueva se hacen sentir con más fuerza. A medida que esta línea se profundice, se tenderá a suprimir los cuestionarios-guía (a los que se considerará una imposición que coarta la libertad expresiva del niño) y a remplazar los temas abstractos o generales por temas más concretos (por lo menos, en su formulación): no “la madre” o “el libro”, sino “mi mamá” o “mi libro de lectura”. Y, como correlato de esta particularización, disminuirá la posibilidad de utilizar la descripción para transmitir valores. Podemos decir, entonces, que entre las décadas de 1920 y 1970 el discurso referido a la enseñanza de la escritura experimentó un cambio progresivo, que lo alejó gradualmente del modelo retórico dominante en la escuela tradicional y lo fue acercando a las pedagogías de la expresión y de la creación. En ese lapso coexisten enfoques distintos, más vinculados a la pedagogía tradicional o más progresistas, dualidad que se repite en el interior de muchas propuestas entre

⁹ J. D. Forgione, *op. cit.*, pp. 113 y 114.

lo que se declara y lo que se prescribe. Debemos tener en cuenta, a su vez, que la práctica escolar es más lenta para asimilar los cambios, más conservadora que el discurso pedagógico, razón por la cual es raro encontrar huellas de ese proceso, por ejemplo, en los cuadernos de clase. No obstante, es posible apreciar, durante esas décadas, una preocupación creciente por los procesos de aprendizaje y por el desarrollo afectivo e intelectual de los niños, así como una consideración cada vez mayor a la diversidad en sentido amplio.

2. Cultivar la expresión de los niños

En 1938, la editorial Kapelusz publica *La enseñanza de la lengua. Contribución experimental*, de Martha Salotti y Carolina Tobar García. Esa primera edición lleva un prólogo de Rosario Vera Peñaloza, quien en ese momento era directora del Museo Argentino para la Escuela; allí, en el marco de un programa en el que maestros de distintas partes del país exponían sus experiencias, las autoras de *La enseñanza de la lengua* presentaron el método que dio origen al libro. Representante de una corriente crítica del normalismo de principios de siglo, Rosario Vera Peñaloza adhirió muy tempranamente a los postulados de la escuela activa; de allí el entusiasmo con el que celebra la salida de este “nuevo libro”, que modifica “sustancialmente el proceso seguido, hasta ahora, en la enseñanza de la lengua”.

¿En qué consiste la novedad del método? En primer lugar, la fundamentación teórica que contiene, inusual para la época. Si bien la propuesta parte de la experiencia y se presenta como tal (“Contribución experimental” es el subtítulo), las autoras rastrearon en las teorías lingüísticas y psicológicas del momento “la conformación de sus observaciones”, como se