



Nueva Antropología

ISSN: 0185-0636

nuevaantropologia@hotmail.com

Asociación Nueva Antropología A.C.

México

Los usos magisteriales de la lengua escrita
Nueva Antropología, vol. XII, núm. 42, julio, 1992, pp. 43-55
Asociación Nueva Antropología A.C.
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15904204>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Los usos magisteriales de la lengua escrita

Elsie Rockwell*

La mirada antropológica —la mirada etnográfica— muestra facetas desconocidas de prácticas culturales que se dan en las escuelas, y que han sido, tradicionalmente, el objeto de otras disciplinas. Entre las prácticas que reciben un interés creciente en la antropología se encuentran los usos sociales de la lengua escrita¹ en diferentes contextos culturales.

Abordo el estudio de los usos magisteriales de la lengua escrita desde una perspectiva que intenta distinguir entre dos conceptos que están recibiendo cada día mayor atención en la investigación sobre el magisterio en distintos países (Connell 1985, Woods 1980, Ez-

peleta 1989). Me refiero a las “culturas magisteriales” y las “condiciones materiales de trabajo”. El concepto de “cultura” que está adquiriendo nueva vigencia en la investigación sobre procesos sociales, corre el riesgo de convertirse en un término demasiado abarcador, como lo fue en los inicios de la antropología. Al aproximarse al estudio de prácticas culturales, es necesario distinguir aquellos fenómenos y estrategias cuya génesis tal vez se encuentre en condiciones materiales y en situaciones estructurales de un trabajo, y no en una configuración cultural de un grupo social.

Reconstruir e interpretar los significados de una práctica social, como el uso de la lengua escrita, requiere en la tradición etnográfica, una conceptualización que articule la descripción analítica. En este caso, la aproximación parte de la concepción propuesta por

* Etnógrafa, investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV-IPN

¹ En inglés este objeto es parte de lo que se comprende por *literacy*, un concepto más amplio que el término “alfabetismo”, su traducción más común.

Raymond Williams (1981), que intenta articular el análisis de prácticas culturales con el análisis de estructuras y situaciones sociales dentro de las cuáles se generan esas prácticas. Desde este enfoque, se evita la atribución de configuraciones culturales "esenciales" a los grupos sociales y se busca comprender la cultura en términos de estrategias y recursos, frecuentemente contradictorios, puestos en práctica en el curso de la vida social.

Un segundo recurso teórico utilizado en este estudio proviene de C. Geertz (1983, 1990). De sus ensayos intenté recordar sobre todo la atención a los significados inmutables y contrastantes que pueden tener ciertos saberes y prácticas, cuando se articulan desde distintos contextos culturales, así como la vigilancia frente a los referentes culturales propios de quien estudia a los otros. Geertz propone que la tarea etnográfica sea reflexiva, que "redescriba al que describe al mismo tiempo que redescribe al que se describe" (1983: 222).

La aproximación al problema que ofrezco en este trabajo se basa en dos fuentes de información empírica. La primera es el proyecto "La práctica docente y su contexto institucional y social", coordinado por mí y por Justa Ezpeleta, en el cual se realizó trabajo de campo de 1980 a 1985 en dos zonas escolares de Tlaxcala. El archivo de las entrevistas con maestros² y los regis-

etros de la vida cotidiana de las escuelas proporcionan información sobre una gama de prácticas relacionadas con la lengua escrita. La segunda proviene de dos talleres con maestros que coordiné en 1986 y 1987³, cuya intención fue propiciar la redacción de textos sobre la experiencia de ser maestro. Estos talleres, cuyas sesiones fueron grabadas, ofrecieron múltiples oportunidades de reflexión conjunta sobre la relación con la lengua escrita. Reconozco la deuda con mis colegas y con los participantes de esos talleres por algunas de las reflexiones que expondré, aunque las interpretaciones que hago de sus textos sean misas. Una tercera fuente para este análisis ha sido la reflexión sobre mi propia experiencia académica, en un intento de pensar en los contrastes con lo propio para empezar a comprender lo otro.

Detrás de esta búsqueda se encuentran varios problemas teóricos en torno a la relación entre la lengua escrita, considerada como fenómeno social, y la escolarización. La polémica reciente se plantea entre dos posiciones. Algunos (Goody 1977, Olson 1977 y Greenfield 1972) caracterizan a la escritura como medio ligado inherentemente al pensamiento abstracto y descontextualizado, y plantean que su desarrollo y uso posibilita (determina, en sus versiones más fuertes) toda una serie de desarrollos sociales y cognitivos. La otra posición, expresada por autores

² A lo largo de tres años tuvimos contacto con 15 escuelas y grabamos entrevistas con aproximadamente 50 maestros, directores y supervisores de la zona. Esta información se complementa con la de varios informantes claves del sistema educativo. El análisis de este material, resumido en este artículo, fue apoyado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, me-

dante el financiamiento al proyecto D113-903983.

³ Estos talleres se convocaron y realizaron en la Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, A.C. Asistieron a ellos de manera continua 22 maestros del D.F. y del Edo. de México, de diversas edades, formaciones y trayectorias laborales.

como Graff (1987), Street (1984) y Heath (1983), cuestiona el supuesto de la “descontextualización” asociada con la lengua escrita, y propone historizar y contextualizar el estudio de los usos de la escritura, así como de sus posibles consecuencias sociales y cognitivas, que pueden ser de lo más diversas.

A pesar de que la apropiación de la lengua escrita y la escolarización están muy entrelazadas, recientemente se han hecho esfuerzos por desentramar sus diversas historias (Scribner y Cole 1978; Furet y Ozouf 1977). Algunos autores empiezan a cuestionar aquellos argumentos que transfieren a la escuela los efectos atribuidos a la lengua escrita, insistiendo en su carácter “descontextualizado”. La escuela puede verse más bien como un *contexto* histórico variable, dentro del cual se dan prácticas cotidianas que definen cierta relación con la lengua escrita, distintas a las que se dan en otros contextos.

Esta segunda posición teórica orienta mi búsqueda; intento comprender la escuela, y específicamente las condiciones materiales del trabajo docente, como un contexto en el que se dan usos particulares de la lengua escrita. Desde esta perspectiva, los efectos o sentidos de la escritura no pueden considerarse universales, no se pueden presuponer en abstracto, sino únicamente reconstruir a partir de prácticas específicas. Esta perspectiva presupone una heterogeneidad de formas particulares de ser maestro⁴ y de asumir el trabajo docente, que puede matizar o

modificar la relación con la lengua escrita que reconstruyo en este trabajo. Si bien el presente análisis se basa en información localizada, que posiblemente refleja la práctica de los maestros más interesados en el uso de la lengua escrita, también considero que los contrastes básicos que intento mostrar se encuentran en muchos otros lugares.

LA RELACION CON LOS LIBROS EN EL TRABAJO DOCENTE

Frecuentemente se escucha la afirmación tajante de que “lo que pasa es que los maestros no leen”. Generalmente lo dicen personas que cuentan con tiempo pagado para leer, pero también es frecuente oírlo por parte de formadores de maestros, incluso maestros de grupo, desconcertados por no poder lograr que sus alumnos-maestros o colegas lean lo que ellos consideran buenas lecturas.

Las prácticas de lectura dependen de las distintas relaciones con la palabra escrita que se dan en diferentes condiciones del trabajo profesional. Si comparamos al magisterio con otras de las llamadas “semiprofesiones” o profesiones, tal vez la apreciación se relativa. Es probable que los maestros lean más que los ingenieros, las enfermeras o los contadores, aunque esto requiere un estudio comparativo. Sin embargo en el trabajo docente hay una relación con el libro muy distinta de la que mantiene el académico.

Una primera aproximación a las redes de acceso a los libros entre los

⁴ Por “maestro” me refiero a quienes ejercen el trabajo docente en el aula, tengan o no título, y no a normalistas de origen que tengan otro tipo de trabajo.

maestros en los dos contextos que tengo como referencia muestra algunas constantes. Aunque de manera fragmentaria y a veces implícita, se va acumulando evidencia de una búsqueda permanente y deliberada, entre los maestros de grupo, de materiales impresos que puedan apoyar su trabajo. Esto se da a pesar de las escasas vías de acceso a publicaciones, de la carencia de bibliotecas escolares y de la ausencia de un programa editorial específico para el magisterio.⁵

Los maestros entrevistados mencionan varias formas de encontrar materiales en estas condiciones. Las fuentes a las que recurren pueden ser de lo más diversas. En algunos casos los libros adquiridos para cursos de formación en estudios superiores de diverso tipo tienen relevancia para su práctica docente. Por ejemplo, un maestro estudiante de leyes, reporta cómo un manual de redacción requerido para la carrera le proporcionó la estructura de su forma de enseñar gramática a los alumnos. Otro relata que antes de iniciar su servicio como maestro trabajaba en una fábrica de papel y salvaba libros de la trituradora, que posteriormente le sirvieron para la enseñanza. Es más común la referencia a libros que se obtienen de colegas, especialmente familiares, y a textos que circulan, frecuentemente en fotocopia, entre maestros. Es constante la búsqueda de libros so-

bre ciertos temas, sobre todo históricos, artísticos o prácticos, que los maestros suelen solicitar a autoridades e instituciones locales.

En las primarias, aparece con mucha fuerza el recurso a los Libros de Texto gratuitos, a pesar de la difundida opinión de que éstos se usan poco. En las escuelas estudiadas no existían bibliotecas escolares en los años en que se hizo el trabajo de campo; sólo en algunos casos la dirección contaba con libros que los maestros podían consultar. Los Libros de Texto, tanto los vigentes como las ediciones anteriores, eran la referencia más importante para la enseñanza del contenido curricular de la primaria.

Al revisar las conversaciones con maestros acerca de su relación con la lectura, ciertos temas emergen constantemente. Estos marcan las diferencias entre la relación que los maestros tienen con la lengua escrita, con mucha variabilidad interna desde luego, pero constreñida por la situación de trabajo y el contexto institucional, y la relación muy especializada que priva entre los investigadores y el mundo de los libros.

Tal vez los académicos somos los extraños, los "otros", por las formas en que leemos. En el mundo académico, la lectura y la escritura son parte del contenido de la jornada laboral. La acumulación de libros, como bienes de prestigio, es un requisito de la profesión. Es imprescindible tener una biblioteca bien armada, aun cuando sea imposible terminar de leer todos los libros que se poseen. La compra de libros es todo un ritual, para el cual se tiene tiempo, que ocurre en librerías que

⁵ En ocasiones ha habido esfuerzos por superar esta ausencia, como el caso de la Biblioteca Pedagógica de la SEP en 1986, y las series de la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio, pero han tenido relativamente poca difusión entre maestros de grupo.

cuentan con café, sección de discos y obras de arte. El acceso a las bibliotecas es un hecho cotidiano, mediado por los servicios de bibliotecarios informados.

En el mundo académico, es necesario apropiarse de un cierto manejo de los libros. Hay que recordar la ficha exacta del libro que se lee. Es importante distinguir las fechas de las distintas ediciones del libro, identificar traducciones mejores o peores de la obra, leer las notas a pie de página. Se debe conocer el nombre del autor, y escribir y pronunciarlo correctamente, así como recordar algunos datos de su biografía, si es francés con nombre polaco o polaco con nombre francés. Sobre todo, es necesario saber a qué corriente pertenece o con quién polemiza el autor, quién se ha basado en su obra para hacer qué tipo de estudio y qué han dicho los críticos del libro. Los reseñadores generalmente dan una síntesis de la obra, que se puede reproducir en las clases que se tienen que dar en las otras horas laborales, y proporcionan alguna cita significativa para incluir en el próximo artículo. Lo paradójico es que, en el mundo académico, muchas veces estas prácticas nos ahorrarán el trabajo mismo de leer el libro.

No es mi intención criticar estas prácticas, sino mostrar cómo las condiciones materiales de un trabajo condicionan el uso de la lengua escrita. Manejar esta relación con el libro es uno de los saberes propios de nuestro oficio, y corresponde a las condiciones del mundo académico, que entre otras cosas exige estar al día en el campo, aun cuando esto representaría leer varios centenares de libros y artículos en va-

rios idiomas cada año. De ahí que se generen las estrategias para sobrevivir en el medio académico.

¿Qué pasa en el magisterio? Tal vez el mito de que los maestros no leen se genera en oposición a la idea de que los modelos universales de la lectura se fijan en el mundo académico. Cuando se propone que los maestros deben leer para que sean profesionales y productores del conocimiento, se tiende a olvidar que las condiciones de trabajo del maestro de grupo llevan a otros usos de los libros, muy distintos a los académicos, aunque no tan lejanos de los usos de la escritura en la mayoría de los contextos letrados de la historia humana.

Las estrategias que los maestros, por lo menos en las primarias, requieren para manejarse con los libros son distintas. La lectura generalmente debe hacerse en horas no pagadas, o más bien, en ese "tiempo voluntario" que subvenciona⁶ la jornada laboral del magisterio de base, con un costo de oportunidad adicional si se sacrifican horas que tendrían que dedicarse a otro trabajo para poder sobrevivir, materialmente, dada la cada vez más apremiante situación salarial.

Los maestros continuamente buscan libros; los usan, pero rara vez los poseen⁷. El salario de maestro de grupo y los precios de libros actualmente lo impiden. Algunos libros se conservan por su utilidad permanente o por razones sentimentales; por ejemplo

⁶ Deolidia Martínez, comunicación personal.

⁷ Desde luego, existen maestros quienes han reunido bibliotecas importantes, pero generalmente se trata de quienes han accedido a las condiciones y prácticas del mundo académico.

aquellos libros con dedicatoria, que fueron regalo de un querido maestro o premio en algún concurso. Otros libros más bien se prestan, se regalan, se donan y se heredan; se consiguen como se pueda. Los libros no se acumulan; circulan en el magisterio. Esta práctica es una estrategia necesaria dado el poco tiempo para la consulta en bibliotecas.

Los libros se obtienen a partir de recomendaciones de un maestro a otro, en función de su utilidad para el trabajo. Entre maestros, los libros se recuerdan por la información que contienen, sobre todo por su relevancia para la clase o la ceremonia. Se consultan si contienen datos, actividades prácticas, ideas posibles de integrar a la tarea continua de presentar los extensos y ajenos contenidos curriculares de manera más interesante o accesible para los niños.

Se suele retomar de los libros los términos nuevos y sus definiciones, los esquemas y cuadros sintéticos, es decir aquellos elementos de lo escrito que son fáciles de convertir en objeto de enseñanza en las clases. Se consultan materiales para preparar los eventos escolares públicos⁸, seleccionando aquellos que proporcionan alguna forma novedosa de presentar a Benito Juárez o de celebrar a las madres. Son apreciados además los libros que dan información para poder responder a la última ocurrencia de ese niño inquieto que siempre pregunta lo que uno no sabe.

Estas prácticas muestran la relación estrecha que se da entre el uso de

la lengua escrita y las situaciones de enseñanza en que la oralidad es el medio fundamental de trabajo. En la escuela el texto escrito se traduce en exposiciones, discursos, declamaciones, dramatizaciones, explicaciones. El lenguaje usado en los libros debe ser adecuado para estos fines. Por eso, el potencial uso oral de lo escrito es un criterio importante de selección.

Dadas estas exigencias del proceso de trabajo, entre el magisterio lector se recomiendan los libros básicamente con referencia a su contenido. Los datos del autor generalmente importan poco, salvo tal vez para ubicarlo como nacional o extranjero, como normalista o universitario. La ficha bibliográfica es menos importante que el costo o la ubicación del libro, en tal librería o biblioteca, o con tal persona. Los datos significativos para el trabajo docente se refieren al contenido y tipo de lenguaje de los textos.

También circula entre maestros otro tipo de libros, que aparentemente son inútiles para el trabajo y aun para la cultura general del maestro. Entre algunos sectores de maestros, las lecturas responden a cierta tradición de gusto por la literatura, que tal vez refleja aquel sesgo liberal que Altamirano le imprimió a la Normal. Entre otros sectores, la lectura se vincula con la cultura política; es el caso, por ejemplo, del acercamiento a la novela rusa, como medio de acceso a una conciencia distinta de la realidad social, que se dio en las décadas posrevolucionarias. Actualmente, es posible que se hayan debilitado los movimientos culturales que alimentan el gusto literario entre el ma-

⁸ Eva Taboada, comunicación personal.

gisterio. Las conformaciones gremiales y la ausencia de políticas culturales para el magisterio son factores que pueden haber contribuido en este sentido.

La lectura de lo aparentemente inútil también se encuentra en la avidez por los temas afectivos y psicológicos (incluyendo éxitos como "Mujeres que aman demasiado"). Algunas de estas lecturas remiten a las olvidadas exigencias emocionales del trabajo docente, a la liberación de mujer ligada a la experiencia de ser maestra, a la necesidad de dar respuesta cotidiana a las consultas de los jóvenes sobre todo tipo de problemas. Por eso, no se perciben como del todo inútiles. De hecho, estas lecturas forman concepciones del mundo de maestros en una época en que no existen políticas culturales y editoriales que produzcan alternativas en este campo.

Los libros que han resuelto problemas particulares, las revistas que traen idea de actividades manuales, los libros de efemérides, incluso las novelas, circulan entre maestros en función de este tipo de necesidades cotidianas del trabajo; de la misma manera, por otro tipo de necesidades cotidianas, se definen otros usos de los libros en el mundo de la academia.

EL MUNDO DE LA ESCRITURA Y EL TRABAJO DOCENTE

Es más difícil encontrar una configuración específica del uso de la escritura por parte de los maestros. Sin embargo, las condiciones institucionales delimitan cierta relación con la escritu-

ra en el trabajo.

En el trabajo docente, como en cualquier trabajo, hay ciertas situaciones específicas que son contextos apropiados para escribir. En la enseñanza, se escribe sobre todo frente al grupo, en el pizarrón, y ocasionalmente se elaboran exámenes o ejercicios por escrito. Una parte de lo que se escribe se copia de libros, aunque generalmente el texto es adaptado para los fines inmediatos de la docencia; pocas veces se requiere del maestro una redacción "libre", como la que se espera de los alumnos. La excepción tal vez se dé durante la preparación de las ceremonias cívicas, para las cuales los maestros escriben discursos, guiones o versos.

La mayoría de las situaciones en las que los maestros usan la escritura están ligadas al contexto burocrático. La documentación escolar involucra una gran cantidad de formularios, que deben llenarse generalmente con tiempo límite y respetando una serie de requerimientos formales (por ejemplo, se especifica el tipo de pluma y de letra a usar). El manejo de esta documentación es uno de los saberes que los maestros adquieren en la práctica.

El llenado de documentos ocupa un tiempo considerable de la jornada laboral, como una de las muchas actividades que constituyen el trabajo extraenseñanza de los maestros (Aguilar 1986). Dado que no se asignan tiempos específicos para esta tarea en primarias ni en secundarias, generalmente se realiza durante las horas frente al grupo, en esa "segunda jornada simultánea" del trabajo docente. Durante las horas

laborales se negocia permanentemente la dedicación del tiempo, entre atender a los alumnos y llenar documentación. Para poder cumplir, los maestros descuidan la enseñanza o llevan este tipo de trabajo a la casa. En el mejor de los casos, resisten las exigencias de llenar documentos tanto tiempo como sea posible, es decir, hasta que lleguen las órdenes superiores por escrito.

La capacidad y disposición para llenar la documentación se convierte en uno de los criterios necesarios para ocupar los sucesivos puestos del escalafón real en el magisterio (Sandoval 1987) que culmina en la promoción a director o supervisor. Varios directores entrevistados comentan cómo este saber fue clave en sus sucesivas comisiones y promociones. La adquisición de esta capacidad es parte de la formación en la práctica, puesto que la preparación formal de maestros lo enfatiza poco, aunque en cursos o reuniones técnicas de los maestros en servicio, mucho tiempo se dedica a transmitir instrucciones al respecto.

En el contexto del trabajo docente se dan ocasionalmente otras oportunidades para escribir. Es el caso de las consultas o foros magisteriales. Las ponencias presentadas por maestros muestran una gama de formas de redacción, que corresponden, sin embargo, a los cánones de un género específico. Predominan ciertas formas de discurso, que se apropian para tales fines, y que tienen poca relación con los usos de la escritura y con las formas de expresarse en contextos más cercanos al trabajo en la escuela.

Nuevamente, nos ofrece un con-

traste la relación particular que se tiene con la escritura en el contexto de la investigación académica. Los objetos de estudio del investigador se construyen de hecho mediante textos escritos, y en este sentido la escritura es constitutiva del trabajo mismo. Se suelen identificar estilos personales, aunque siempre sujetos a reglas estrictas de redacción y selección de léxico, según el campo. Hay cierta cercanía entre lo oral y lo escrito, no siempre es claro en qué dirección: se habla como se escribe o se escribe como se tiende a hablar, más que en otros contextos.

Por otra parte, las jerarquías en los ámbitos académicos se consolidan sobre la base del control de las formas de escritura, sobre todo en el proceso de publicación. Paradójicamente, en este contexto académico gran parte de los criterios de esta jerarquización se transmiten oralmente, más que por reglamentos escritos; por ejemplo ciertos criterios son compartidos por los miembros de las comisiones evaluadoras, sin que se codifiquen.

Lo que más caracteriza la particularidad académica en el uso de la escritura es la regla contra el plagio, que es la transgresión más grave para un investigador, tal vez porque las condiciones mismas de trabajo lleven a que ésta sea una estrategia atractiva de sobrevivencia. El requerimiento de la "originalidad" de lo que se escribe es acentuado en la ética profesional, por lo cual el uso de todo lo que ya ha sido publicado está sujeto a referencia y crédito; no se permite copiar. En el mundo académico la escritura refleja la estructura de la profesión. Mediante los suce-

sivos textos escritos en un campo se forman cadenas de construcción del saber, se definen paradigmas y corrientes y se generan polémicas y rupturas. Dentro de estos campos los autores se sitúan como individuos, a ser evaluados, juzgados, promovidos y premiados dentro de la jerarquía institucional.

El contexto que delimita y da sentido a la escritura en la escuela y en la burocracia educativa es otro.

La realidad escolar es prescrita, es decir, pre-escrita. El Artículo 3o. de la Constitución, de continua referencia en el magisterio, la Ley de Educación Pública, los reglamentos, los programas y las circulares, contienen la definición oficial de las normas y los procedimientos escolares. La prescripción es textual, se reproduce generalmente de manera literal en el discurso oral formal sobre asuntos escolares, que también tiende a ser prescriptivo. Las autoridades dan órdenes a menudo con referencia a algún documento que autoriza la medida propuesta. En muchas situaciones, los documentos escritos de hecho no se encuentran presentes en el contexto inmediato, pero la referencia a ellos es constante.

Sin embargo, dado que la realidad escolar es negociada y construida cotidianamente (Rockwell y Ezpeleta 1983), en las escuelas es necesario utilizar ciertas estrategias para que pueda embonar la cotidianidad escolar con la reglamentación escrita. Esto significa que las prescripciones se acatan pero no se siguen al pie de la letra. La documentación se llena tal como se indica, pero siempre con cierto ajuste ante los hechos. Por ejemplo, se altera el núme-

ro de alumnos en los documentos escolares locales o bien en aquellos entregados a las autoridades, para poder cumplir con disposiciones al respecto. Estas prácticas son inevitables en cualquier sistema burocrático que pretenda generar centralmente un orden único en las escuelas.

En este contexto, la escritura que se requiere oficialmente de los maestros frecuentemente conduce a copiar. Los "avances programáticos" que deben llenar los maestros semanalmente son un ejemplo, ya que la práctica aceptada es que se copien los objetivos y las actividades de los programas directamente, aun cuando tengan poco que ver con la práctica en el aula. Tal parece que la reproducción de las fuentes escritas es la única forma legítima de reportar la experiencia propia, de la misma manera en que la reproducción textual del conocimiento suele constituirse en el criterio de lo "correcto" en el aula (Rockwell 1991).

La escritura en el contexto del trabajo docente también tiende a ser "formulaica", un atributo frecuentemente asignado a la oralidad; es decir, al escribir se recurre a estructuras o frases hechas, que se modifican mínimamente, en sucesivas producciones. Los docentes encuentran formas pre establecidas que facilitan el trabajo de llenar formularios o de redactar informes, memorias y tesis. Las capacidades que requiere este uso de la escritura son muy específicas; es necesario aprender a usar ciertas secuencias, apartados, referencias, tipos de frases; cambian sólo los detalles de caso a caso.

La documentación escolar se cons-

tituye en el dominio de la ficción. En contraste con la autoridad científica que adquiere lo escrito en el mundo académico, por considerarse una representación fiel de la realidad, en el contexto escolar lo escrito puede ser fácilmente descalificado por los maestros que conocen la escuela en su funcionamiento cotidiano. Las estadísticas escolares se construyen, en el contexto escolar, para acatar la reglamentación oficial o las normas escolares implícitas, pero a veces tienen poca correspondencia con la realidad. La mediación oral de los procedimientos burocráticos revela la continua negociación entre la realidad cotidiana y lo reportado por escrito, necesaria para poder operar en los plazos asignados. De hecho, ciertas autoridades locales recomiendan esa especie de ajuste, según criterio propio, en el llenado de los documentos.

La distancia que opera entre lo oral y lo escrito se encuentra también en el contexto de la capacitación de maestros en servicio. La apropiación del discurso escrito, que tiene un valor de cambio en el contexto académico, pero poco valor de uso en la docencia en el aula, es una de las evidencias de esa distancia.

Los usos de la escritura en este contexto también se relacionan con la estructura de poder; lo que queda escrito implica ciertos riesgos y seguridades frente a la autoridad. Para que los antecedentes profesionales tengan valor escalafonario, deben documentarse por escrito. También se dan por escrito las formas extremas de reprobación, como las "notas de extrañamiento" que se integran al expediente. Las órdenes de cambio de escuela, usadas a veces co-

mo forma de represalia, se dan primero por escrito. Por lo tanto, la mayoría de los asuntos laborales se intentan arreglar en el terreno de lo oral, el terreno que permite la negociación, antes de llegar al recurso del documento escrito. Por otra parte, los maestros también aprenden formas de recurrir a lo escrito para defenderse de lo escrito; por ejemplo, hay maestros que dejan asentadas las razones de ausencias o incumplimientos, con referencia a reglamentos y derechos laborales, anticipando las medidas de control burocrático. Piden constancias por escrito, oficios de asignación de escuela que les den seguridad en la ubicación de su plaza. Lo escrito adquiere así valor en las negociaciones con el poder.

En el contexto burocrático, lo que uno escribe es inherentemente alienable, y muchos maestros lo saben. La experiencia de estar comisionados para escribir materiales curriculares o informes oficiales, proyectos o propuestas educativas, lo confirma. En la estructura jerárquica de la SEP, la autorfa de este tipo de escritos no es reconocida. Rara vez se mencionan los autores de los materiales que se producen continuamente en la burocracia y más bien aparece en primer lugar el directorio de funcionarios en turno. De hecho, en este tipo de documentos, el texto que producen unos puede modificarse e incorporarse parcialmente a otros documentos, o retomarse en fechas posteriores, y eventualmente publicarse, sin que se haga referencia a los escritores originales. La ausencia de la noción de autorfa significa que se pueden sustituir créditos de textos que se reedi-

tan con pequeñas modificaciones, tal como ha pasado con los libros de texto gratuitos. En este contexto está ausente la conciencia del plagio, como es evidente en cualquier revisión somera de algunas de las publicaciones periódicas o documentos que circulan en la SEP; la ausencia de referencias a los textos utilizados es un hecho aceptado.

En contraste con el dominio de la burocracia escolar, la enseñanza en el aula es en gran medida un trabajo oral. Los asuntos y las preocupaciones más serias de este proceso (la reflexión sobre la práctica, la precisión de contenidos, la preocupación por los alumnos) se tratan y se comparten oralmente entre maestros, en conversaciones informales en el patio y el pasillo. La amplitud de contenidos tratados y su efecto formativo apenas empieza a entenderse (Rockwell y Mercado 1988, Mercado 1991, Talavera 1991). El oficio de maestro ha sido frecuentemente de familias, y el saber docente se transmite por tradición oral.

La formación más efectiva en las instituciones también parece basarse en relaciones personales cercanas. Muchos maestros mencionan entre las influencias más significativas en su trabajo la relación con profesores de normal, directores, o colegas que permitía una comunicación cercana sobre los problemas del quehacer docente. La riqueza del discurso oral sobre la experiencia docente en varios contextos contrasta con la estructura formulaica de los documentos escritos. La complejidad de lo expresado en el discurso oral incluso hace parecer bastante extraña la empresa etnográfica de registrar el mundo

cotidiano y la petición que se hace a los maestros de que dejen testimonio escrito acerca de la experiencia escolar.

A pesar de las limitaciones del contexto laboral, muchos maestros encuentran tiempo para escribir. Algunos lo reportan como actividad nocturna, posible de realizar sólo después de terminar otras ocupaciones. Unos producen biografías o semblanzas de maestros destacados, escritos por sus colegas y publicadas en diarios locales. Otros cultivan la veta literaria escribiendo versos o canciones, cuentos u obras de teatro, que se difunden localmente. Algunos maestros escriben para el consumo propio o íntimo solamente, con poco interés o posibilidad de comunicar lo escrito en el ámbito público. En otros casos, se emprende la escritura testimonial o autobiográfica, ya sea en respuesta a alguna convocatoria oficial o por tener posibilidad de publicación local.

Entre el magisterio existe un reconocimiento de aquellos maestros que son "autores de obra" a pesar de las restricciones del contexto de trabajo. Generalmente se trata de maestros, o incluso familias de maestros, que han logrado romper el ciclo que define la práctica usual al publicar libros especializados o que heredan y recrean alguna tradición literaria. Un reducido pero creciente grupo se inicia, siendo aún maestro de grupo, en la investigación educativa, generalmente realizándola fuera de las horas laborales y con escaso apoyo institucional. La heterogeneidad entre los maestros se hace patente en este terreno: hay maestros que

se identifican como escritores o investigadores; otros hablan del "reino de las letras" como lugar lejano aún, como aspiración futura.

Se encuentran también usos de la escritura en la actividad gremial y política. En este caso, la redacción suele ser un esfuerzo colectivo y anónimo, para sacar panfletos, desplegados y carteles, o ponencias para foros y encuentros entre maestros y artículos para las pocas publicaciones periódicas existentes en el medio. Es una práctica que varía, según inclinaciones y coyunturas. A veces este tipo de publicación está marcado por las mismas características que tienen los documentos que se producen en la institución: tiende a distribuirse informalmente y sin mención de autor; responde a formas fijas de redacción y conlleva la autoridad de las agrupaciones diversas que la respaldan. Otras veces adquiere autoría y distribución comercial.

Este tipo de textos circula, a veces extraoficialmente, fuera del control ya sea gremial (de cualquier signo) o institucional y sostiene redes entre maestros que no se conocen. De esta manera, cumple con una de las funciones de la escritura: forja consensos. De ahí la preocupación legítima dentro de los movimientos magisteriales de organizar grupos culturales alternativos y apropiarse de prácticas significativas de escritura pública en el contexto magisterial, sobre todo dada la virtual ausencia de políticas culturales estatales dirigidas hacia los maestros.

REFLEXIONES FINALES

Comprender las prácticas cultura-

les, como los usos de la lengua escrita, dentro del contexto de trabajo de los maestros, tiene implicaciones múltiples. Es posible relativizar los significados de las prácticas culturales a partir de las condiciones materiales que explican su persistencia, y no a partir del valor inherente de una cultura. En tal caso, no se trata de "avalar" lo que existe; es posible desentrañar aquellas prácticas que son parte sustancial del trabajo como maestro, de las que son resultado de un contexto burocrático que obstaculiza, en lugar de propiciar, la apropiación de la lengua escrita.

De este panorama se desprenden múltiples demandas potenciales. ¿Cómo lograr que los maestros escriban para maestros? ¿Cómo defender el derecho al tiempo de lectura y el acceso al libro, como parte de la jornada laboral? ¿Cómo definir una relación con la lengua escrita posible y coherente con el trabajo docente y exigir las condiciones para poder realizarla?

BIBLIOGRAFIA

- AGUILAR, Citlali, *El trabajo de los maestros: una construcción cotidiana*, Tesis DIE 5, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, Instituto Politécnico Nacional, México, 1986.
- CONNELL, Robert, *Teacher's Work*, George Allen and Unwin, London, 1985.
- EZPELETA, Justa, *Escuelas y Maestros. Condicionnes del trabajo docente en Argentina*, ORELAC-UNESCO, Santiago de Chile, 1989.
- FURET, François y Ozouf, Jaques, *Lire et écrire*, Les Editions de Minuit, Paris, 1977.

- GEERTZ, Clifford, *Local Knowledge. Further Essays Interpretative Anthropology*, Basic Books, New York, 1983.
- GEERTZ, Clifford, *El antropólogo como autor*, Paidós, México, 1990.
- GRAFF, Harvey J., *The Legacies of Literacy*, Indiana University Press, Bloomington, 1987.
- GOODY, Jack, *The Domestication of the Savage Mind*, Cambridge University Press, Cambridge, 1977.
- GREENFIELD, Patricia M., "Oral and Written Language: The Consequences for Cognitive Development in Africa", *Language and Speech 15*, U.S and England, 1972, pp.169-177.
- HEATH, Shirley Brice, *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*, Cambridge University Press, New York, 1983.
- HELLER, Agnes, *Sociología de la Vida Cotidiana*, Península, Barcelona, 1978.
- MERCADO, Ruth, "Saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros", *Infancia y Aprendizaje 55*, México, 1991, pp. 59-22.
- OLSON, David, "From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing", *Harvard Educational Review 47*, 1977.
- ROCKWELL, Elsie, Los usos escolares de la lengua escrita, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, E. Ferreiro y M. Gómez Palacio, (eds.), Siglo XXI Editores, México, 1982, pp. 296-320.
- ROCKWELL, Elsie, "Palabra escrita, interpretación oral: El Libro de Texto en el aula", *Infancia y Aprendizaje*, núm. 57, 1991.
- ROCKWELL, Elsie, Ezpeleta, J., Mercado, R., Aguilar, G. y Sandoval, E. *La práctica docente y su contexto institucional y social*, Informe final, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, IPN, México, 1987.
- ROCKWELL, Elsie y Mercado, Ruth, *La práctica docente y la formación de maestros*, Investigación en la Escuela 4, Universidad de Sevilla, España, 1988, pp.65-78.
- SCRIBNER, Sylvia y Michael, Cole, "Literacy without Schooling: Testing for Intellectual Effects". *Harvard Educational Review 48* (4), 1978, pp. 448-461.
- STREET, Brian, *Literacy in theory and practice*, Cambridge University Press, New York, 1984.
- SANDOVAL, Etelvina, *Los maestros y su sindicato: relaciones y procesos cotidianos*, Tesis DIE 3, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, IPN, México, 1987.
- TALAVERA, María Luisa, *Construcción y circulación social de recursos docentes en primer grado. Estudio etnográfico*, Tesis DIE 14, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México, 1991.
- WILLIAMS, Raymond, *Culture*, Fontana, London, 1981.
- WOODS, Peter (ed.), *Teacher Strategies: Explorations in the Sociology of the School*, Croom Helm, 1980.