

 <p>Ciclo de Formación de Capacitadores en Áreas Curriculares</p>	<p>Módulo 2 La capacitación en Lengua: desafíos generales</p>	<p>Clase 5 Representaciones e historia de la escritura en la escuela</p>
<p>Clase virtual N° 5 Representaciones e historia de la escritura en la escuela Autora: María del Pilar Gaspar, Equipo Áreas Curriculares del Ministerio de Educación</p>		

Introducción

En la escuela primaria se escribe mucho, según parecen dejar como saldo los sucesivos cuadernos estrenados y el volumen de hojas que cada tanto hay que archivar en algún lado. O tal vez no tanto, cuando advertimos que el verbo tiene varias “acepciones escolares”: copiar, responder preguntas, completar cuadros, poner el día, el nombre, el estado del tiempo, seguir caminitos predibujados con palabras o letras, completar oraciones, resolver ejercicios de variados tipos...

¿Por qué escribir parece ser, en el ámbito escolar, una práctica tan cotidiana y a la vez tan eludida e indefinida?

No aspiramos a responder esta pregunta en todas las aristas que despliega, pero sí nos interesa plantearla como interrogante que permite seguir distintos derroteros. De allí que en esta clase nos proponemos en primer lugar considerar cuáles son las representaciones habituales sobre la escritura y sobre el sujeto que escribe, ya que estos inciden en los planteos y abordajes de la escritura en la escuela. Al mismo tiempo, tentaremos alternativas de trabajo en situaciones de capacitación. Por otra parte, nos interesa recorrer brevemente la historia de la enseñanza de la escritura en la escuela argentina, ya que en mayor o menor medida las propuestas inventadas y reinventadas continúan vigentes con o sin sus sentidos originales, y recorrer esta tradición nos permite no solo comprender las prácticas actuales, sino también revivir algunas que continúan teniendo un gran potencial.

Representaciones sobre la escritura y desafíos para la capacitación

«Rescato nuestra tozudez y nuestro escepticismo, la insistencia en socavar un discurso colonizado, acostumbrado a decir lo que el otro sin duda querrá escuchar, a usar la palabra como emblema, como escudo para protegerse de la incertidumbre, como atajo para no pensar. Esto sí valió la pena. Y si no, ¿para qué enseñamos lengua?.»

Alvarado, “Memoria de una fortalecedora de capacitadores” (s/r).

Nos interesa partir de una primera constatación: interrogados sobre cómo enseñan a escribir, la mayoría de los docentes se refiere casi con exclusividad al sistema de escritura, mediante expresiones como las siguientes:

«Yo no enseño primero las letras, sino que los chicos desde el principio escriben como pueden»;

«Primero enseñé las vocales y después vamos incorporando una a una las consonantes»;

«Les leo cuentos, pongo carteles con los nombres, buscan el suyo, el de los compañeros, hasta que los van aprendiendo, y después vamos aprendiendo más palabras».

En cuanto a los maestros de Segundo Ciclo, un poco más desconcertados frente a la pregunta, hablan usualmente de dictados, reglas ortográficas e incluso de caligrafía. Cabe señalar que, con algunas excepciones, en cualquier instancia de capacitación sobre este tema hace su presencia el ya ampliamente difundido “proceso de escritura”, pero es interesante advertir que cuando se tratan estos temas, la palabra “enseñanza” comienza a desaparecer, para derivar en el listado de los problemas que manifiestan los textos de los chicos, ya sea de superficie (ortografía, caligrafía, puntuación) o bien de estilo (“escriben como hablan”), y a las dudas que se presentan en relación con la “corrección” de los escritos, a su potencialidad y a cómo lograr que superen los problemas enunciados.

Por otra parte, cuando conversamos con docentes sobre su propia relación con la escritura, suelen dar cuenta de algunos momentos de su propia biografía en los que esta tuvo un lugar importante: poemas o diarios íntimos durante la adolescencia, cartas o declaraciones en relación con la vida pública, política o sindical, y en contadas ocasiones a la producción de un escrito en el marco de un taller de escritura de su formación inicial o en cursos de capacitación. Rara vez se mencionan los escritos profesionales (cartas a padres, actas, planificaciones, escritos en el pizarrón o en los cuadernos de los alumnos, notas), bajo la concepción, seguramente, de que la escritura “genuina” es la literaria y/o científica, aquella alejada del “trabajo”; tampoco se hace mención de otras escrituras indisolublemente ligadas a la vida práctica o doméstica (Lahire: 2004). Más aún, cuando se trata de pensar la escritura y la publicación, los docentes suelen sentirse ajenos a esta posibilidad, considerando que se trata de una práctica reservada para unos pocos, más hábiles, dotados o creativos, lo que también se hace evidente frente a la “vergüenza” que genera inicialmente la lectura de los propios escritos.

Estos decires y sentires configuran representaciones sociales sobre la escritura, entendidas como elementos subyacentes a la acción, que “se constituyen a partir de la experiencia, pero también de las informaciones y modelos de pensamiento transmitidos por la tradición, la educación y los medios de comunicación.” (Alvarado y Setton, 1998: 42); en otra palabras, forman parte del “sentido común”, por oposición al conocimiento construido científicamente.

Sin embargo, y antes de analizar esas representaciones en relación con la escritura, es interesante considerar que “lo dicho” no siempre coincide con lo “practicado” en las aulas. En efecto, deberíamos pensar en la dificultad que implica construir un discurso (y un discurso coherente) a partir de preguntas tales como “¿Cómo enseña usted a escribir?” o “¿Cómo se escribe?”. Por eso, siempre vale la pena poner las respuestas bajo cierta sospecha, ya que pueden ser manifestaciones de aquello que forma parte de lo que tradicionalmente se ha dicho, o retazos de acciones conscientes (que no son las únicas llevadas a cabo en las aulas), o alguna adecuación a lo que se cree que se “espera” escuchar. En este sentido, también es

“Entre las múltiples escrituras domésticas, distinguiremos por ejemplo, las que son (casi) obligatorias (rellenar o redactar impresos administrativos diversos) y las que derivan de hábitos sociales. Entre estas últimas pueden separarse las prácticas “familiares” ([...] notas en el calendario familiar, [...] escritura o copia de recetas de cocina [...]) de las prácticas más “personales” (anotaciones en una agenda personal [...]); las prácticas “estéticas” (escritura de historias, poemas, canciones, diario personal...) de las prácticas “funcionales” o “utilitarias” (e. g. cálculo de cuentas familiares, [...]); las prácticas regulares (correspondencia familiar, notas entre los miembros de la familia [...]) de las prácticas ocasionales ([...] anotaciones en el álbum de fotos...)”

(Lahire, 2004: 170 – 171)

interesante pensar que otras respuestas posibles, más cercanas a lo que un especialista suele explicitar o desear, tampoco resultan constataciones de que las prácticas de enseñanza sean efectivamente las descritas, con la frecuencia esperada, o con la implicación de todos los aspectos, mínimos pero fundamentales, que supone una didáctica de la escritura.



Actividad opcional

Le proponemos escribir las respuestas a las preguntas que hemos formulado:

- ¿Cómo se escribe?
- ¿Cómo se debería enseñar a escribir?

La escritura como transcripción del habla

Una primera representación sobre la escritura que circula en las escuelas descansa en su concepción de “transcripción del habla”, con lo que enseñar a escribir se reduciría a enseñar el código escrito (las correspondencias entre sonidos y letras y algunas cuestiones de normativa, que, una vez aprendidas, garantizarían la posibilidad de escribir cualquier texto). Por debajo de esta idea subyace la representación de la homogeneidad entre los estilos escritos y orales del lenguaje, que es fácilmente puesta en tela de juicio cuando contrastamos géneros discursivos orales y escritos tan distantes en sus funciones y contextos de uso como el diálogo cotidiano y los textos expositivos, pero también cuando consideramos algunos más próximos entre sí, como la escritura de una nota de agradecimiento o invitación, y las mismas acciones realizadas en forma oral.

En tanto producto cultural, la escritura es una tecnología de la palabra (Williams, 1981; Ong, 1993), ya que para transmitir y recibir mensajes escritos se requieren recursos, materiales y herramientas externos al cuerpo humano; sin embargo, no basta con contar con ellos para leer o escribir. Solo en su acepción más simple dominar la escritura supone conocer un código, que adjudica a las ideas (como los ideogramas) o sonidos (como las escrituras silábicas o fonológicas) determinadas marcas gráficas, y utilizar con destreza los objetos y herramientas de escritura.

Hoy sabemos que no es suficiente el dominio del código y la posesión de materiales para hacer uso de esta tecnología. La escritura se inscribe en prácticas culturales compartidas por sujetos que forman parte de una comunidad letrada. En este sentido, la enseñanza de la escritura en tanto tecnología de la palabra es irreductible a la transmisión de un código de equivalencias entre lo oral y lo escrito, por dos motivos. En primer lugar, porque la equivalencia no es tal (y no solo por la discordancia entre el sistema fonológico y el ortográfico): el hecho de que la comunicación escrita sea diferida (en el tiempo) y en ausencia (del emisor o del receptor) requiere que los textos escritos presenten características bien diferentes

de los textos orales, básicamente por el hecho de que el productor del texto escrito no estará presente para realizar aclaraciones sobre lo dicho y/o completar lo no dicho. La asunción de esta diferencia entre la comunicación oral y escrita, pero sobre todo la puesta en juego de estrategias para hacer previsiones sobre lo que el lector necesita saber o puede comprender frente a un escrito (y por tanto, planificar y revisar en función de una lectura “externa”) resulta uno de los puntos más complejos del proceso de resolución de problemas que implica escribir (Alvarado, 2003).

Por otra parte, la escritura no debería enseñarse como una mera transcripción del habla porque la comunicación se da en muy diversas esferas de actividad social, algunas de las cuales priorizan los modos orales y otras los escritos, y dan lugar a los diversos géneros discursivos (Bajtin: 1995), algunos de los cuales son seleccionados para su enseñanza en la escolaridad (a causa de su nivel de generalización en las prácticas cotidianas y/o de su potencialidad para el desarrollo). En otras palabras, es fundamental enseñar a escribir en contextos en que la escritura tiene sentido, es decir, con propósitos definidos previamente y en relación con los géneros discursivos más adecuados para el cumplimiento de dichos propósitos.

Sin embargo, vale la pena señalar que la idea de la escritura como transcripción del habla es fruto de una larga tradición, incluso en la lingüística, hasta bien avanzado el siglo XX. En efecto, esta idea solo ha sido puesta en tela de juicio con efectividad y comprobada su falacia en todos sus matices cuando fue posible grabar los intercambios orales (sobre todo los de las “personas cultas”), y se logró verificar que la oralidad de cualquier sujeto (al menos, la cotidiana) dista de los estilos escritos de esos mismos sujetos.

Pongámoslo en otros términos: la habitual expresión “Los chicos escriben mal porque hablan mal” usualmente da lugar al propósito de “pulir” la oralidad alejada de la estándar (dialecto que se considera prestigioso) o la dicción de los alumnos. Siempre será preciso insistir en que nadie habla mal “por la sencilla razón de que su forma de hablar le permite comunicarse” (Bernárdez, 1999: 54); y a la vez poner en tela de juicio la clásica “Escriben como hablan”, que en parte es certera (si no se ha enseñado la distancia entre lo oral y lo escrito), pero también altamente prejuiciosa (pues se considera que el habla de los alumnos es deficiente). Se trata, entonces, de reflexionar junto con los maestros acerca de la necesidad no de cambiar el habla, sino de ampliarla por medio de intercambios orales más amplios que los del entorno familiar, y también de trabajar la distancia entre lo oral y lo escrito y proponer situaciones de aprendizaje de los estilos del lenguaje escrito en relación con diferentes géneros discursivos.

Para concluir las reflexiones sobre esta primera representación sobre la escritura, nos interesa recuperar los “niveles de dominio de la escritura” postulados por Wells (1987) y retomados ampliamente por Camps y Colomer (1996), en el sentido de que esta modelización permite otorgar un justo lugar para el nivel más básico (de transcripción) a la vez que considerar otros:

“Durante el proceso de escritura, el escritor construye una representación de la tarea o del problema que enfrenta: sobre qué y para qué escribe, a quién se dirige y qué relación guarda con ese destinatario o lector, qué género es el indicado o más adecuado en esa situación [...] y cómo seleccionar y disponer la información según ese género, qué registro [...] es el que corresponde al género y a la relación con el destinatario. Desde este punto de vista, podríamos decir que enseñar a escribir, más allá del dominio del código y de la normativa gráfica, es enseñar a resolver este tipo de problemas, a los que se ha denominado “retóricos” en alusión al “arte” de argumentar sistematizado por los griegos.” (Alvarado, 2003: 51)

“La escritura es también lenguaje sin interlocutor, dirigido a una persona ausente o imaginaria o a nadie en particular –una situación nueva y extraña para el niño. [...] Las motivaciones para la escritura son más abstractas, más intelectualizadas, y están más distantes de las necesidades inmediatas. En el lenguaje escrito estamos obligados a crear la situación, a representárnosla. Esto requiere una separación de la situación real.” (Vigotsky, 1995: 77)

- «• El primer nivel es el que se denomina *ejecutivo*. En esta concepción lo que se entiende por dominio de la lengua escrita consiste simplemente en ser capaz de traducir un mensaje del código escrito al hablado y viceversa, como si se admitiera tácitamente que los mensajes escritos y los hablados se diferencian únicamente por el canal adoptado. Desde el punto de vista educativo, esa concepción “ejecutiva” insiste en la posesión estricta del código como tal.
- El segundo nivel es el *funcional*. Desde esta perspectiva la lengua escrita consiste en un acto de comunicación interpersonal y su dominio radica en la capacidad de enfrentar exigencias cotidianas de nuestra sociedad tales como seguir unas instrucciones o leer el periódico. Además del código estricto, en este nivel se incluye el saber cómo varía la lengua escrita según el contexto y requiere instrucción sobre las características de determinados géneros.
- El tercer nivel es el *instrumental* y su especificidad radica en la posibilidad de buscar y registrar información escrita. En este nivel, tanto el código como la forma textual tienden a usarse como si fueran transparentes, de tal forma que, cuando los alumnos chocan con problemas textuales, la escuela tiende a atribuirlos a los contenidos vehiculados y no a un dominio insuficiente de la lengua escrita.
- El cuarto nivel es el *epistémico*. Si los niveles dos y tres consideraban la lengua escrita en sus funciones comunicativas, en este nivel se contempla el dominio del escrito como un medio de transformación y de actuación sobre el conocimiento y la experiencia. En la traducción educativa de este nivel se considera el dominio del escrito como una manera de usar el lenguaje y como una manera de pensar, y la tarea educativa se concreta en objetivos de creatividad y de interpretación y evaluación crítica.

Cada una de estas maneras de entender el dominio del escrito aporta una perspectiva necesaria para el modelo completo de lo que supone tener acceso a la lengua escrita y cada nivel se incluye en el siguiente (tal como se representa en el cuadro lateral), hasta la integración de los cuatro en el nivel epistémico que respondería a la definición más completa sobre el dominio de la lengua escrita.

La inadecuación de un modelo reducido al primer nivel parece admitida actualmente de forma unánime en el campo educativo, aunque en la práctica esta concepción del escrito continúe vigente, sobre todo en los primeros niveles de enseñanza».

Colomer y Camps, 1996: 28-29.



Como señalan Colomer y Camps, este esquema tiene el peligro de que se derive que los espacios concéntricos son estadios en los que un nivel solo se construye cuando está consolidado el anterior, y podría entenderse como que la enseñanza y el aprendizaje del sistema de escritura (nivel ejecutivo) se pueden realizar al margen del sentido de las actividades de lectura y escritura. Sin embargo, también es interesante reflexionar sobre su potencialidad, en la medida en que permite considerar que la programación escolar requiere situaciones de descontextualización (en este caso, situaciones en que se pone en primer plano el nivel ejecutivo). En particular, el nivel epistémico permite poner en tela de juicio la idea de que escribir es “volcar ideas sobre el papel”, puesto que si la escritura induce a transformar y actuar sobre el conocimiento y el pensamiento no existirían unas ideas previas a ser volcadas, sino que a través de la escritura misma son pasibles de ser reformuladas, ampliadas, discutidas, etcétera.

La escritura como don

«En cambio, hay cuentos que empiezan con algo feliz que tienen como algo que los inspira a los escritores para saber lo que pasa en el mundo. Las musas los inspiran. Pero las musas los inspiran a algunos escritores a otros no. Algunos escritores no tienen musas y escriben lo que hicieron.»

(Camila, 9 años)

Si según la primera representación analizada la escritura parece ser una transcripción del habla, la idea generalizada de la escritura como un don parecería sustentarse en dos versiones alternativas: la escritura es o bien expresión de un pensamiento (básicamente cuando se considera la escritura científica o ensayística) o bien fruto de la emoción o de una imaginación particularmente fértil (al considerar la escritura literaria). En efecto, desde este punto de vista, “saber escribir” no coincide con “dominar la escritura”, sino que se desliza hacia “ser escritor”, término reservado para quienes desarrollan la actividad de modo profesional o bien para quienes, sin dedicarse a ella como trabajo, poseen cualidades especiales.

Como sucede con la representación de la escritura como transcripción del habla, la de considerarla un don reservado para unos pocos es fruto de una larga tradición; en verdad, de construcciones históricas diversas sobre la figura del escritor, que parece ser la punta del *iceberg* para comprender esas representaciones. Por tanto, si el término “escritor” se emplea usualmente para referirse a personajes “públicos” que han “publicado”, resulta interesante considerar, siguiendo a Noé Jitrik (2000), cuáles son las miradas que a lo largo de la historia de la cultura ha suscitado esta figura, para interrogarnos acerca de cuáles de ellas perviven:

«En la versión platónica, el escritor [...] actúa movido por el “entusiasmo”; por su boca hablan los dioses de modo que no tiene el control de sí mismo: se trata de la “*inspiración*”, palabra que da una respuesta neumática tanto a las preguntas sobre cómo escribe el escritor así como sobre los diferentes saberes que convoca al escribir [...].

Seguramente por su “saber de escribir” pero más aún por su “saber de qué escribir” es considerado, por muchos, un “espíritu privilegiado”, alguien que posee un don, el de una mirada interesante sobre los asuntos del mundo y el de la capacidad de trasladarlos, transformándolos, a lenguaje [...]

Para la mirada romántica, el escritor no solo posee una capacidad de organizar verbalmente, lo que lo hace un ser especial, sino que lo es por la cantidad y calidad de su saber de *experiencia* y su saber de *posibilidad imaginativa*; vive con intensidad, comprende, se ilumina y *escribe mágicamente*.

Para los realistas de todos los tiempos, llámense así o naturalistas, el saber de qué escribir, sobre todo en sus aspectos de experiencia y de conocimiento, un conjunto que también podemos llamar “*saber del mundo*”, *predomina* sobre el saber de escribir o le confunde el sentido [...]

Sobre todo a partir de comienzos del siglo XX concierne el saber de escribir con el de qué escribir técnicamente, dirigiendo el *saber retórico* hasta el punto del manejo; “hace lo que quiere” o debe poder hacerlo, tanto con lo que capta de lo que ocurre en el mundo, en el sentido de reorganizarlo y transmitirlo, como con el universo de formas o de imágenes precedentes, de orden textual, ritual, espiritual, mitológico, etcétera.

El escritor de vanguardia actúa predominantemente desde el saber de escribir; desdeña el saber de qué escribir o bien aspira a llegar a él indirectamente, en y desde el código mismo, mediante *actos de arrojo verbales*, a veces personales, que intentan poner todos los saberes en crisis.

Todas estas figuras son ideológicas y todas las ideologías que las sustentan confluyen en una idea principal, a saber, que el escritor es una especie de “*creador*”, término empleado en equivalencia del concepto fundamental, o sea quien da vida o da forma a lo que todavía no existe.»

Jitrik, 2000: 22- 23; el subrayado es nuestro.

A partir de este recorrido planteado por Jitrik sobre la figura del escritor, constatamos que varias de las ideas presentadas aún perviven en las representaciones sobre la escritura (dentro y fuera de la escuela): su estrecha relación con la creatividad, su carácter de don, su origen en cierta inspiración o en un saber previo al momento en que las ideas se “vuelcan sobre el papel”.

Estas idealizaciones, es de señalar, resultan inhibitorias para la enseñanza de la escritura. En efecto, Alvarado y Setton, quienes investigaron las ideas sobre la escritura de alumnos universitarios, observaron la recurrencia de dos cuestiones: su carácter de don natural y de expresión del pensamiento: “Si para los alumnos la escritura debe ser espontánea o es un don personal,

no hay nada que aprender y solo accederán a ella unos pocos dotados” (Alvarado y Setton, 1998: 47). En otras palabras: en tanto no parecería posible desarrollar la creatividad (puesto que se la describe como algo que se posee o no se posee), ni modificar un don, ni convocar eficientemente a las musas, no habría una salida posible para pensar la enseñanza de la escritura.

Menos asentada se encuentra la figura del escritor como la de quien posee un saber retórico (figura construida, según Jitrik, a comienzos del siglo XX). Sin embargo vemos que en los intentos por trabajar algunos temas ligados al texto hacen su entrada en las aulas actividades sobre conectores, correlaciones temporales o clasificaciones de textos, cuestiones que suelen integrarse débilmente a un “saber hacer”.

Por su parte, si bien poco exploradas, las perspectivas vanguardistas con sus “arrosos verbales” se traducen en las aulas con consignas propias de los talleres de escritura (inspiradas algunas veces en la *Gramática de la fantasía* de Gianni Rodari), pero cuya evaluación en tanto saber de escritura muchas veces es desvalorizado a favor de haber vivido una situación más o menos divertida.

Por último, los saberes sobre el mundo, que resultan ser centrales para los “realistas” suelen ser más denunciados como ausentes en los alumnos que puestos como foco para luego o al mismo tiempo abordar la escritura en las aulas.

Así las cosas, y teniendo en cuenta que la escritura resulta efectivamente una oportunidad para conjugar o constatar un conjunto de saberes pero pocas veces es considerada como un modo de construir un saber sobre esos saberes enciclopédicos o de mundo, sobre los textos, sobre la lengua –en particular, la lengua escrita–, sobre los propios saberes y sus límites, y sobre las propias emociones e ideas, parecería que estas figuras (recordemos: todas ideológicas) atentan contra considerarla un contenido a transmitir de manera consciente y planificada.

Alternativas para la capacitación

«Tengo que recordarme a mí mismo que he de ser exigente sin ponerme a destruir la esperanza. No quiero ser tan duro con ellos como conmigo mismo. Pero, ¿cómo puede el profesor dejar de reproducir con sus alumnos la relación que tiene consigo mismo?»

Hanif Kureishi, *Soñar y contar*.

Creemos que en instancias de formación de maestros y de capacitación es necesario sacar a la luz estas representaciones que mencionábamos, u otras que obturan la posibilidad de pensar estrategias de enseñanza.

Tomar consciencia de que la escritura no es una transcripción del habla sino una práctica cultural, supone combinar diversos aspectos que hacen a este tema, con cuestiones fácilmente advertibles, como los defectos de paralelismo entre el sistema ortográfico y el sistema fonológico, tratable, simplemente, a partir de consignar las letras del abecedario y advertir cuáles representan más de un sonido, cuáles son los sonidos que se representan por más de una letra, cuáles son las letras que no represen-

tan sonidos o bien analizar los “errores ortográficos” para identificar sus causas; otros temas posibles son también la cuestión de la puntuación, y la variedad de valores de cada uno de los signos ortográficos.

Otro punto relevante es la reflexión sobre la distancia entre la resolución de situaciones mediante la comunicación oral y mediante la escrita; por ejemplo: realizar una queja o un pedido sobre un servicio en una situación oral (conversación telefónica con un representante del servicio) y una escrita (envío de una carta de reclamo), para advertir las distancias entre los usos del lenguaje empleados.

Por otra parte, consideramos muy productivo analizar las propuestas de escritura que se llevan a cabo en las aulas para tener en cuenta cuáles atienden a cada uno de los universos (ya no niveles) de uso de la lengua; pensar cuáles son las oportunidades que se les ofrecen a los niños para reflexionar sobre el sistema de escritura (nivel ejecutivo); resolver cuestiones de la vida práctica, como la escritura de notas para los padres o anotaciones de listas para recordar (nivel funcional); transmitir información mediante textos expositivos sobre un tema aprendido, mediante preguntas como “qué hicimos y para aprender qué” o bien “qué aprendimos sobre este tema” (nivel instrumental); anotar entre todas las ideas que tienen sobre un interrogante amplio, consignar argumentos para sostener una idea, desarrollar un escrito personal de opinión sobre un tema o relato, entre otras posibilidades (nivel epistémico).

Sin lugar a dudas, cualquiera de estas acciones requiere poner a los docentes mismos en situaciones de escritura, con la finalidad de que experimenten los desafíos que esta supone, se enfrenten a los problemas más globales y más específicos, planifiquen, redacten, revisen, se lean, comenten sus escritos... y también accedan a leer textos de escritores en que relaten los desafíos que implica escribir. Los talleres de escritura para maestros son sin duda una oportunidad inigualable para experimentar otra relación con la escritura. Oportunidad que no es posible reducir a una sola instancia:

«Es habitual comprobar que maestros y profesores de Lengua, puestos en situación de escribir –muchos de ellos por primera vez desde que dejaron la escuela–, sienten renacer de sus cenizas el fantasma de la composición y dan rienda suelta a todos los estereotipos del género. Se trata de una verdadera ideología de la escritura, acuñada a lo largo de los años de escolaridad: una ideología de la repetición, de la ausencia de placer, de juego, de experimentación; una ideología de la escritura en la que el significado tiraniza al significante, en la que la polisemia se vuelve desvío y los tropos y figuras adornos de la expresión.»

Alvarado y Pampillo, 1988: 6.

Alvarado y Pampillo, en su fundacional e imperdible *Talleres de escritura. Con las manos en la masa* (1988) presentan, entre otros temas, el problema de la formación de los docentes (maestros y profesores universitarios) en relación con la enseñanza de la escritura, las diferencias entre un taller literario y un taller de escritura, los aportes que en la época consideraban centrales de un “largo camino por recorrer” para renovar las prácticas de enseñanza de la escritura y sustanciosos ejemplos de consignas y producciones de maestros. En este libro, las autoras sostienen que un taller de escritura es un grupo de aprendizaje, en el que todos los integrantes (coordinador y participantes) son protagonistas y participantes, y sus propósitos son producir conocimientos, adquirir destrezas y reflexionar. En el capítulo final analizan dos cuestiones a tener en cuenta: la dinámica de trabajo y las propuestas concretas de escritura.

Con respecto a la *dinámica de trabajo*, señalan que sobre todo en las primeras sesiones las producciones individuales y grupales son leídas y comentadas. De esta manera, todos los participantes ocupan dos posiciones (escritores primero y lectores después), ya que:

«Esta situación de comunicación creada por el taller se acerca en gran medida a las situaciones sociales de comunicación. Desde todo punto de vista esta certeza es clave: el que escribe establece en ese momento la relación con el lector que en las situaciones de comunicación escrita determina la organización material que dará a su texto en busca de un efecto literario. Esta respuesta del público que gravita sobre el que escribe es, en un grupo de taller, inmediata, y esta característica la aproxima al tipo de respuesta de un mensaje oral. Son razones pedagógicas las que parecen aconsejar que durante un tiempo se mantenga así. Por un parte, suele suceder que unos comentarios motiven otros en una reflexión conjunta donde se descubre tanto la organización de un texto como sus niveles de significación. Por otra parte, el que escribe registra de inmediato a través de los comentarios si logró los efectos que quiso producir. Por último, es una experiencia decisiva para una persona que comienza a escribir descubrir las diversas lecturas que los demás hacen de su texto y también el hecho de que su texto se a leído como un texto ‘de autor’. Esta respuesta gravita en la imagen de escritor que de sí mismo tiene.»

Alvarado y Pampillo, 1986: 54.

En relación con las *propuestas concretas de escritura*, estas autoras señalan que como es habitual que quienes se inician en un taller hayan escrito muy poco y confundan la escritura con la expresión de sentimientos o vivencias, es necesario que durante la primera etapa las consignas apunten a experimentar con el lenguaje, por contraposición con el hábito de realizar escrituras subjetivas y de obedecer a moldes o estereotipos. De

allí que es conveniente que los primeros escritos de un taller apunten a la escritura de escritos breves, lúdicos, con mecanismos de producción prefigurados (reiteraciones, inclusiones, ampliaciones, reducciones, montajes, traducciones imaginarias, invención de palabras o de nuevos significados, escrituras de invención enmarcadas en géneros como la biografía, la leyenda, la crónica). Se trata de propuestas de reformulación y de invención, similares a las que la misma Maite Alvarado propone en su *Nuevo Escriturón* (1997). En definitiva, interesa que los docentes se aproximen a lo que los formalistas rusos referían como “la literaturidad”, aquello que define desde su perspectiva lo intrínseco de la literatura, lo específico, y que denominaban “extrañamiento”, esto es, una manera de percibir las cosas de otro modo, la desautomatización de la percepción cotidiana. Maite Alvarado (2001) señala al respecto:

«Las consignas de taller plantean una exigencia de descentramiento, de salirse del lugar habitual para adoptar otro punto de vista, una mirada más o menos extrañada sobre el mundo y sobre el lenguaje. En esta suspensión de las leyes que rigen la cotidianeidad, el trabajo del taller se asemeja al juego.»

Alvarado, 2001: 38.

Ahora bien, si las consignas, como señala el grupo Grafein (1981), tienen “algo de valla y algo de trampolín”, cada uno de los escritores de un taller tiene la posibilidad de experimentar la creación y la escritura a través de una restricción (fundamental, en tanto la imaginación necesita un cauce a través del cual construir algo nuevo), y estas permiten a su vez que las producciones sean diversas pero a la vez tengan rasgos similares. Estos rasgos son los que permiten al coordinador

«conceptualizar con la colaboración del grupo y con los textos producidos por el grupo aquel aspecto que se hubiese propuesto poner en escena o problematizar mediante la consigna, ya fuese la descripción, la narración, el argumento o la trama de un relato, o cualquier aspecto que le interesara plantear. En síntesis, el coordinador incita desde la consigna misma a realizar un trabajo con un aspecto que le interesa tratar y de los textos resultantes va extrayendo los rasgos que hacen a su elección para reflexionar sobre ellos y conceptualizarlos.»

Alvarado y Pampillo, 1988: 57.

Para concluir, resulta interesante considerar lo que estas mismas autoras señalan respecto del éxito y del fracaso de las consignas en talleres de escritura para maestros (y, por supuesto, en cualquier taller de escritura):

«No es cuestión tampoco de lanzar una consigna ante cualquier grupo y ver qué pasa. Hay grupos que necesitan ser largamente activados por medio de juegos, conversaciones, lecturas, intercambios de experiencias antes de pasar a la escritura. Sin embargo, habría que decirse que, si un grupo no puede responder o responde mal o insuficientemente a las consignas que se proponen, lo que hay que poner en tela de juicio es todo el proyecto que se tiene frente a ese grupo, porque de lo que se trata es de desarrollar las competencias que ya traen –desarrollarlas cuanto sea posible– pero a partir de ellas mismas.

[...] Es bien comprensible el conflicto de un docente que se enfrenta con un grupo de alumnos con competencias comunicativas muy bajas. Los niveles de competencia son retraducidos en niveles de capacidades por el curriculum, y el docente, presionado por lo que es una exigencia pluralmente social, opta para alcanzar esos niveles por una enseñanza basada en la reiteración, donde lo que se les propone es copiar algunos modelos. Lo que se consigue es que los alumnos formalicen algunos tipo de mensajes que forzosamente deberán ser limitados (y allí también se podría rastrear uno de los orígenes de los híbridos géneros escolares). Si realiza una evaluación honesta, debe reconocer que en cuanto a capacidad personal de uso del lenguaje, en cuanto a desarrollo de la competencia comunicativa, no se consiguió nada. Más bien la inhibió porque se acentuaron o se originaron configuraciones –representaciones– inhibitorias de la lengua».

Alvarado y Pampillo, 1988: 57-58.

Al comienzo de este apartado planteábamos la necesidad de pensar las representaciones más extendidas sobre la escritura que inciden en las prácticas de enseñanza. Nos interesó bucear el origen de esas representaciones, ya que en tanto tales no son invenciones corruptas, sino fruto de una construcción colectiva, histórica y compleja, en la que se hibridan las experiencias personales, los discursos cotidianos y también algunas conceptualizaciones científicas. Así las cosas, resultó pertinente discutir esas representaciones y proponer alternativas para su abordaje con grupos de docentes.

En este sentido, parece necesario insistir en el hecho de que la escritura es una práctica cultural; esto implica no reducirla a un ejercicio, sino pensarla como una actividad, con todo lo que esto implica. La idea de actividad ha recorrido una amplia bibliografía, de corte psicológico, antropológico y sociológico. En el terreno de la enseñanza, la palabra “actividad” parece oponerse a “ejercicio”: el segundo término remite a una lógica aplicacionista, deductiva, más propia del entrenamiento como vía para el aprendizaje, incluso por su parentesco con el “ejercicio físico”. En contraposición, la palabra “actividad”, parece estar más ligada a la acción (lo cual supone la no repetición, sino justamente la aparición de algo “nuevo”), y es un término más blando que alberga mayores posibilidades de “rellenado”.

Breve historia de las innovaciones para la enseñanza de la escritura en nuestro país

En este apartado nos ocuparemos de algunas de las innovaciones que a lo largo del siglo XX han desarrollado maestros argentinos con el fin de considerar alternativas para la enseñanza de la escritura, mediante el difícil intento de sintetizar el capítulo “Enfoques en la enseñanza de la escritura” de *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (Alvarado, 2001), quien seguramente comenzó a delinear allí algunas de sus iniciales conclusiones sobre el tema, que era su proyecto de doctorado.

Considerar la historia de la enseñanza de la escritura no es una tarea puramente historiográfica: si la cultura escolar opera por sedimentación, lo cierto es que muchas de las propuestas que hoy en día vemos circular en las aulas y que figuran en los libros de texto son siempre en parte fruto de una herencia. Lo que interesa resaltar aquí es el modo como estas innovaciones combinaron una fuerte apuesta por la enseñanza, en particular la convicción de la importancia de la escritura de los niños entendida como la posibilidad de tomar la palabra por escrito, y también una gran dedicación al estudio de marcos teóricos cuyas lecturas seguramente fueron realizadas sin afán libresco, sino como resortes para la acción pedagógica (ver clase 3).

Alvarado distingue cinco innovaciones en esta historia: “Los modelos retóricos”, “El cultivo de la expresión”, “El texto libre”, “Los talleres de escritura” y “El regreso a la retórica”. Para dar cuenta de cada uno de ellos refiere a los elementos teóricos y convicciones subyacentes, así como a los tipos de propuestas generadas.



Actividad opcional

Le proponemos leer este apartado tomando nota de aquellas innovaciones que se reseñarán y considerar cuáles son los aspectos potentes de cada una de ellas.

El predominio de los *modelos retóricos*, propio de la escuela tradicional, está representado por variados autores (Ragucci, Castagnino, Gorosito Heredia y Forgione, ampliamente citados por Alvarado), quienes partían de una adaptación de la retórica clásica a la escritura, limitando el énfasis creativo a favor de la composición. En la retórica clásica:

«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 pruebas que se van a utilizar en el discurso; 2) la dispositio,

que consiste en ordenar esas pruebas o argumentos teniendo en cuenta la estructura del discurso oratorio y el poder persuasivo de aquellas; 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 a 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 [...] 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».

Alvarado, 2001: 18.

Ahora bien, los autores de libros que se basaban en este modelo para la enseñanza de la escritura obviamente necesitaron desestimar los dos últimos momentos, centrados en la oralización del discurso. Por ello, adoptan el término “composición” para dar cuenta de este proceso:

«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’».

Ragucci 1931, en Alvarado 2001: 19.

Por su parte, Castagnino (1969) distingue entre composición y redacción, reservando el primer término para el proceso de invención, disposición y elocución; en tanto que la redacción consiste en “poner por escrito” ese material. Como vemos, esta distinción es muy diferente de la que posteriormente leeríamos todos los profesores de lengua en los textos de base sobre el proceso de escritura, propio de la psicología cognitiva.

El término “composición”, surgido como nombre de un proceso, se generalizó ya no para dar cuenta de él, sino para nominar una actividad que recorrería los cuadernos de los alumnos argentinos: la clásica “composición escolar”, actividad formulada en base a un tema (“Composición tema...”), y cuyo único destinatario era el maestro, con lo que se sacrificaba la orientación discursiva de la retórica clásica.

No cualquier tema podía ser objeto de una composición, ya que este era escogido con orientaciones formativas o francamente morales, o encau-

zadas a ellas (imaginemos una composición sobre la vaca que en lugar de mencionar las “bondades” del animal para concluir con su utilidad, señalara cuestiones escatológicas o ligadas al desgastante trabajo de su crianza).

Por otra parte, si bien la composición escolar podía incluir cartas, narraciones y descripciones, el énfasis está puesto en este último tipo de texto, por su potencialidad para el desarrollo del vocabulario, el tratamiento de temas escolares y su posibilidad de disciplinar la mirada (recordemos, además, la fuerte presencia de láminas que se describían siguiendo una organización preestablecida).

Con el fin de colaborar con los alumnos y ayudarlos a resolver los problemas que surgen durante la escritura de composiciones, los autores de libros de texto incluyen cuestionarios, listados de temas a desarrollar, indicaciones para mirar las láminas, listas de vocabulario, de los que tomamos dos ejemplos:

«¿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.»

Forgione, 1935, en Alvarado 2001: 22.

«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 [...].»

Forgione, 1931, en Alvarado 2001: 23.

Según Alvarado, en el período que va entre 1920 y 1970, los temas se van modificando, en un doble movimiento: de temas más abstractos (“El libro”) hacia más concretos (“Mi libro de lectura”), y de una fuerte imposición de la estructuración de los textos a producir a través de cuestionarios o guías hacia su supresión, con el fin de favorecer la libertad expresiva:

«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

En la sección Archivos del campus se encuentra disponible el texto “La vaca”, en que Ema Wolf escribe una suerte de “composición” hilarante sobre este animal. Se trata de uno de los textos del libro *¡Qué animales!*, un bestiario de animales raros pero reales, entre los cuales se cuela la vaca, pero no de cualquier manera.



“La vaca”, de Emma Wolf, en *¡Qué animales!* (Sudamericana, 1996).

se repite en el interior de muchas propuestas entre lo que se declara y lo que se prescribe [...] 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.»

Alvarado, 2001: 23 -24.

La *segunda orientación* (“Cultivar la expresión de los niños”) analizada por Alvarado es la propuesta de Martha Salotti y Carolina Tobar García, presente en su libro “La enseñanza de la de la lengua. Contribución experimental” (1938). Estas maestras, en lugar de concentrarse en los modelos retóricos, se sostienen en los avances científicos de la época: en las páginas de este libro y en otros citan autores como Saussure, Bally, Vendryes o Piaget, y se inscriben en el movimiento de la “Escuela Nueva”.

Entre sus innovaciones, se destaca la posposición de la enseñanza explícita de la gramática hasta los últimos grados de la escuela primaria, para sustituirla por una reflexión subordinada a la producción oral y escrita de los niños. En particular, Salotti y Tobar García se refieren a la puntuación, señalando el interés que despierta en los chicos “traducir” en el escrito las entonaciones y de expresiones escuchadas o pronunciadas.

En este punto, es relevante mencionar el foco de su propuesta: el propósito explicitado por las autoras es “cultivar la lengua oral”, entendiendo este proceso como “reeducación”, frente a los “avances de las lenguas extranjeras”, y en oposición a la “lengua vulgar o ‘plebeya’, pero también a la lengua literaria y a la lengua escolar, neutra, del maestro y del manual” (Alvarado, 2001: 27). Es curioso considerar el modo como esta didáctica coherente con el movimiento de “adentro hacia fuera” propio de la escuela nueva, sostenía a la vez uno de los propósitos fundantes del sistema escolar argentino, ligados a la homogeneización frente a las olas inmigratorias.

¿Cuál era el método postulado? Alvarado lo describe así:

«En esta metodología, los temas son seleccionados atendiendo a su capacidad de despertar “resonancias afectivas” y evocar experiencias intensas. Se pasa, así, de los temas abstractos de la composición a temas en los que el acento está puesto en la enunciación. En efecto, los temas se formulan recurriendo a expresiones familiares para los niños, como ‘¡qué risa!’, ‘¡qué susto!’, ‘¡qué sorpresa!’, ‘a mí no se me había ocurrido’, ‘¿de veras?’, ‘¡qué lengua!’, ‘¡ay, ay, ay!’, ‘eso no es justo’, etc., que son leídos en voz alta por el maestro, con distintas entonaciones, de manera de permitir una variedad lo más amplia posible de interpretaciones. Así enunciados,

los temas inducen a la narración a partir de una impresión o una evaluación de una situación concreta, remitiendo a experiencias vividas.»

Alvarado, 2001: 31.

Se pasa, entonces, de la descripción a la anécdota, género en que se combinan la narración y el diálogo, con prioridad de la primera persona.

La tercera innovación a destacar es la que llevó adelante Luis Iglesias, inspirado en la “pedagogía del texto libre” o de la “libre expresión”, iniciada en 1920, en Francia, por Celestin Freinet. Mucho habría para comentar sobre la vida, convicciones e innovaciones de Luis Iglesias, fallecido recientemente.

En un esfuerzo de síntesis de la extensa obra del maestro Iglesias, Alvarado destaca su reivindicación del lenguaje, el pensamiento y las experiencias de los niños de clases populares, señalando la importancia de darles la palabra y valorar su realidad y cultura. En este sentido, Iglesias critica tanto al espontaneísmo de la época como el acartonamiento y el verbalismo, con lo cual intenta superar en sus propuestas los estereotipos escolares y del lenguaje adulto. Por otra parte, su pedagogía es indisoluble de la circulación y socialización de los escritos de los chicos mediante la imprenta escolar; de esta manera se supera lo que había sido (y diríamos que continúa siendo) un problema de la escritura en la escuela: el hecho de que el único destinatario de los textos sea el maestro.

En cuanto a las propuestas de escritura, Iglesias se interesa especialmente por los géneros discursivos cercanos a la experiencia, como las cartas y los diarios personales. Este interés por la escritura de experiencias se origina en sus convicciones políticas respecto de la importancia de la vida de todos los sujetos y en su manifestación lingüística, pero también en una constatación fundamental: solo se escribe bien sobre aquello que uno conoce.

En cuanto al método, Iglesias proponía comenzar por el dibujo, no solo por su pertinencia para la mentalidad infantil, sino sobre todo por el hecho de que el acto mismo de dibujar supone un ordenamiento de las ideas sobre las que se va a escribir (refiere a lo que hoy llamamos la planificación del escrito). Luego de la escritura, vendría la corrección, en la que se pone en juego la reflexión gramatical entendida como normativa, que se trabaja en ejercicios que atiendan a resolver problemas comunes en los escritos. En cuanto a la ortografía, propone la copia de las palabras con errores en dos o tres renglones, en las páginas finales de los cuadernos, con la finalidad de que los chicos lleven un registro personal de aquellas palabras en las que suelen equivocarse.

Esta apretada síntesis no basta para considerar todo el conjunto de innovaciones llevadas a cabo por Iglesias, quien constituye un ejemplo de un maestro con compromiso político y pedagógico, lector y escritor, interesado en reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza y en dar a conocer sus ideas y experiencias.

Recomendamos no solo la lectura de las obras de Iglesias, sino también el filme: “Luis F. Iglesias, el camino de un maestro”, que puede verse en línea en: http://cedoc.infed.edu.ar/index.cgi?wid_seccion=9&wid_item=47.

Sus libros son: *Viento de estrellas*; *La escuela rural unitaria*; *Didáctica de la libre expresión*; *Aprendizaje vivencial de la lectura y la escritura* y *Los guiones didácticos*.

Alvarado (2001) da cuenta de dos propuestas de las últimas décadas, sobre las que nos detendremos brevemente. La primera de ellas, de la que fue también representante, es la de los *talleres de escritura* que se inicia en los años setenta, y cuya modalidad fundamental reseñamos en el apartado anterior. Los representantes de esta propuesta partieron de lecturas diversas: los avances psicológicos sobre la creatividad, las experiencias surrealistas y las del grupo francés OuLiPo, así como la *Gramática de la fantasía* de Gianni Rodari, entre otras. Pero también cabe señalar que estos autores y creadores de los talleres contaban con una sólida formación en teoría literaria, que luego fueron combinados con ciertos elementos incipientes de los estudios textualistas, sobre todo de corte francés.

En los talleres, se trabaje o no con textos literarios, resultan centrales la invención y la experimentación, la exigencia del descentramiento, de adoptar otro punto de vista, la desautomatización de la percepción y del lenguaje. Para esto, hay un fuerte énfasis en las consignas, el cotejo de los resultados, la evidencia de la multiplicidad de resoluciones y la reflexión sobre los rasgos comunes. En cuanto a su incidencia en nuestras escuelas, Alvarado señala la presencia de talleres con la vuelta de la democracia (coincidente con el *boom* de la literatura infantil en nuestro país). Estos talleres, en muchas ocasiones extracurriculares, si bien marcaron fuertemente la enseñanza en el área luego de la década del ochenta y hasta la actualidad (para corroborarlo, basta con revisar consignas de escritura en los actuales libros de texto, en los que se ve una fuerte incidencia de estas propuestas, aunque sin el método que supone el taller), supusieron un breve romance con la escuela “en parte porque para llevar adelante un taller de escritura hacían falta docentes capacitados en esta metodología de trabajo, y eran muy pocos los que lo estaban; en parte, porque la idea de un espacio donde no se corrige ni se califica no es fácilmente compatible con la escuela” (ob.cit.: 42).

La última innovación reseñada por Alvarado es lo que ella llama *El regreso de la retórica*. ¿Por qué este llamativo título? Ella ve que el proceso de escritura, sus etapas y sus principios (por ejemplo, el considerar un destinatario “real”) si bien se fundamentan en los aportes de la Psicología Cognitiva y en el constructivismo, son parientes cercanos a las “etapas” de la retórica clásica. En particular, se refiere a la pedagogía de proyectos, que

«parte del supuesto de que la escuela debe ser un espacio abierto a prácticas y discursos diversos, que los niños deben experimentar esta diversidad a través de tareas de escritura que involucren distintas habilidades y estrategias. La idea de ‘proyecto’ confiere una unidad, una dirección y un sentido a las actividades que se proponen y que tienen como objetivo final el aprendizaje o el desarrollo de una competencia.»

Alvarado, 2001: 47-48.

Sin embargo, es interesante destacar que la generalización de las nuevas ideas tuvo una fuerte impronta psicológica y se sustentó teóricamente en ella. Hoy en día resulta ineludible conocer al menos en parte este marco, aceptado por todos los especialistas que se ocupan de la didáctica de la escritura.



Antes de continuar

Les proponemos leer el texto “Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza”, en que Anna Camps reseña algunos principios de estos modelos y plantea los desafíos que estos implican para la enseñanza. Si bien el artículo ya tiene sus años, creemos que es un resumen potente para quienes se interesen por continuar ahondando lecturas en relación con este tema. Disponible en línea: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48341>.

Hasta aquí, entonces, un breve resumen de la historia de la enseñanza de la escritura en la escuela primaria de nuestro país. Tengamos en cuenta que ya llegando al último cuarto del siglo XX se registra una incipiente división del trabajo en lo que hace a la didáctica de la Lengua. Hasta ese entonces, y en diversos temas del área vemos a los autores de innovaciones desenvolverse en las aulas de la escuela primaria, estudiar o formarse de manera más o menos autodidacta en lo que hace a los avances científicos, y producir libros y materiales para dar a conocer sus ideas y experiencias. Progresivamente, se fue dando una división entre la tarea de desempeñarse como maestro, y la producción científica y didáctica, sea porque quienes hoy en día investigan sobre la enseñanza, capacitan o escriben propuestas nunca han sido maestros, o porque han abandonado las aulas posteriormente. Es así que junto con la especialización, se registra una división de la tarea que nos desafía fuertemente a quienes nos desempeñamos como formadores de docentes, puesto que:

«Aun cuando [las innovaciones] se presenten como progresos racionalizados (estratégicos), no es el rigor conceptual lo que les da valor ‘en la práctica’. Son adoptadas o rechazadas por los maestros debido a virtudes que no tienen ningún valor a los ojos de los teóricos. De este modo, en la práctica, los contenidos escolares que se apoyan en métodos sólidos (con ejercicios reiterados y rápidos de corregir, por ejemplo) son adoptados más fácilmente que los que exigen métodos sofisticados.»

Alvarado, 2001: 89.

En efecto, es importante tener en cuenta que más allá de los modelos teóricos, el factor tiempo, tan central en la cultura escolar, requiere ser considerado cada vez que pensamos una didáctica de la escritura.

Seguramente con la lectura de estas notas y del capítulo se abren profundas reflexiones acerca de la pervivencia de las propuestas en nuestras actuales aulas, con o sin sus sentidos originales, y también con modificaciones más o menos felices. En los *Cuadernos para el aula*, decíamos:

«El lenguaje, la lectura y la escritura han sido temas de reflexión en muy diversos campos del conocimiento que asumen perspectivas diferentes entre sí. Desde siempre, pero con más énfasis durante los últimos veinte años, la didáctica de la Lengua ha integrado estas reflexiones, en un intento –muchas veces logrado y otras no– de conjugarlas para pensar la enseñanza. Por lo demás, como en cualquier campo de conocimiento, las afirmaciones didácticas se van modificando a lo largo del tiempo, en reconstrucciones sucesivas que también asumen un ‘aire de época’, porque se relacionan con las ideas pedagógicas de orden más general, que también varían en el tiempo. De ahí el título: ‘Lo que hoy sabemos...’, porque queremos enfatizar la idea de que lo que hoy se sabe o se piensa puede modificarse en el futuro. Sin embargo, esto no implica que no contemos con varias certezas y convicciones, y mucho menos que todas las de otras épocas hayan perdido validez.»

Ministerio de Educación, 2007: 17.

Creemos que revisar esta historia tiene justamente esta impronta: analizar las prácticas de enseñanza actuales como sedimento de las invenciones y reinventaciones de maestros y especialistas, y también comprender que las propuestas se inscriben en un pensamiento de época (y en un discurso de época), del que no estamos ajenos. Y también proponemos revisar esta historia con los maestros, en la medida en que a partir de ella es posible descubrir algunos sentidos a las prácticas instituidas y, sobre todo, poner en común y crear en común representaciones y experiencias. Tal como señala Anne Marie Chartier al reseñar las innovaciones pedagógicas en torno de la enseñanza inicial de la lectura y la escritura en su interesantísimo libro *Enseñar a leer y a escribir, una aproximación histórica*, cada una de las innovaciones “da qué hablar”, puesto que se acompaña de “discusiones predicciones, relatos argumentaciones, conflictos, cambios de puntos de vista, es decir de intercambios profesionales [...] En las discusiones informales entre docentes a menudo apasionadas pero de las que casi nunca queda registro escrito, se transmiten las memorias docentes, se construyen nuevas manera de pensar o de sentir el oficio, nuevos criterios para ordenar las urgencias y las prioridades” (Chartier, 2004: 121). Este es, en parte, nuestro desafío.



Actividad obligatoria

En este texto, Roland Barthes se enfrenta al desafío de definir para qué se escribe. Pero rápidamente señala que asumirá su propia voz:

“No siendo escribir una actividad normativa ni científica, no puedo decir por qué ni para qué se escribe. Solamente puedo enumerar las razones por las cuales creo que escribo:

1. por una necesidad de placer que, como es sabido, guarda relación con el encanto erótico;
2. porque la escritura descentra al habla, el individuo, la persona, realiza un trabajo cuyo origen es indiscernible;
3. para poner en práctica un “don”, satisfacer una actividad distintiva, producir una diferencia;
4. para ser reconocido, gratificado, amado, discutido, confirmado;
5. para cumplir cometidos ideológicos o contra-ideológicos;
6. para obedecer las órdenes terminantes de una tipología secreta, de una distribución combatiente, de una evaluación permanente;
7. para satisfacer a amigos e irritar a enemigos;
8. para contribuir a agrietar el sistema simbólico de nuestra sociedad;
9. para producir sentidos nuevos, es decir, fuerzas nuevas, apoderarse de las cosas de una manera nueva, socavar y cambiar la subyugación de los sentidos;
10. finalmente, y tal como resulta de la multiplicidad y la contradicción deliberadas de estas razones, para desbaratar la idea, el ídolo, el fetiche de la Determinación Única, de la Causa (causalidad y “causa noble”), y acreditar así el valor superior de una actividad pluralista, sin causalidad, finalidad, ni generalidad, como lo es el texto mismo.”

Roland Barthes (2003) [1969] *Variaciones sobre la escritura*.

Le proponemos formularse la misma pregunta que se hace Barthes, listando al menos cinco razones personales. En segundo lugar, lo invitamos a listar para qué se escribe en la escuela.

Este listado de razones seguramente dará pistas acerca de las propias representaciones sobre la escritura y también las que circulan en las aulas, con lo que les solicitamos una reflexión al respecto (una carilla).

En síntesis, en el contexto escolar, la escritura es una actividad cuyos tiempos difícilmente sean acotados y no son equivalentes entre los distintos niños; requiere de disciplina y de acatamiento de ciertas normas para garantizar su desarrollo, y al mismo tiempo de la delicadeza del adulto a cargo en la colaboración necesaria para que los chicos tomen efectivamente la palabra y no se atengan sólo a lo que se espera de ellos. Enseñar a escribir es transmitir una práctica cultural compleja, en la que se conjuga la exteriorización de la interioridad, la exposición del pensamiento y la subjetividad. Con sus múltiples representaciones, con lo que tiene de incertidumbre inicial y posterior descubrimiento: encanto erótico, marca, dibujo, espejo falso de la voz; juego con la palabra, rigor del razonamiento; actividad individual y colectiva, herencia y singularización, asunción del yo y de la objetividad; apertura, cierre.

Referencias bibliográficas

- ALVARADO, M. y G. PAMPILLO (1988), *Talleres de escritura. Con las manos en la masa*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- ALVARADO, M. y cols. (1997), *El nuevo escriturón: curiosas y extravagantes actividades para escribir*. Buenos Aires: El hacedor.
- ALVARADO, M. y J. SETTON (1998), «Imágenes del escritor y de la escritura en el aprendizaje de lo escrito», en: *Versiones*, 9. Buenos Aires: UBA-Eudeba, pp. 42-47
- ALVARADO, M., coord. (2001) “Enfoques en la enseñanza de la escritura”, en: *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Flacso-Manantial.
- ALVARADO, M. (2003) “La resolución de problemas”, en: *Revista Propuesta Educativa*, 26, Buenos Aires: FLACSO, pp. 51 – 54.
- BAJTÍN, M. (1994), *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BARTHES, R. (2003), *Variaciones sobre la escritura*. Buenos Aires: Paidós.
- BERNÁRDEZ, E. (1999), *¿Qué son las lenguas?* Madrid: Alianza.
- CAMPS, A. (1990), “Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza”, en: *Infancia y aprendizaje*, 49, pp. 3 - 19. Disponible en línea: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48341>.
- CHARTIER, A-M (2004), *Enseñar a leer y a escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- COLOMER, T. y A. CAMPS (1996), *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste Ediciones.
- JITRIK, N. (2000), *Los grados de la escritura*. Buenos Aires: Manantial.
- KUREISHI, H. (2004), *Soñar y contar*. Barcelona: Anagrama.
- LAHIRE, B. (2004), *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona: Bellaterra
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2007), *Cuadernos para el aula: Lengua 4* (coord.. de González y Gaspar). Buenos Aires: ME.
- ONG, W. (1993), *Oralidad y escritura*. México: FCE
- RODARI, G. (1995), *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Buenos Aires: Colihue.
- VIGOTSKY, L. (1995), *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.
- WELLS (1987), “Aprendices en el dominio de la escritura”, en *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias en la investigación y en la práctica*, Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación. Madrid: Visor; pp. 57-72.
- WILLIAMS, R. (1981), *Cultura, sociología de la comunicación y del arte*. Barcelona: Paidós.