

ESCRITURA Y LECTURA EN LOS PROCESOS DE TRANSMISIÓN ESCOLAR: LINEAS DE ANÁLISIS CONVERGENTES EN EL ESTUDIO DE LA TEMÁTICA

Graciela Herrera de Bett ¹

Resumen

El lugar la escritura como práctica y objeto de enseñanza, constituye un eje articulador de proyectos de investigación desarrollados por nuestro equipo durante los últimos años, en los que se estudiaron con carácter sucesivo y relacional: las actividades de escritura propuestas por los manuales escolares de Lengua para el nivel medio y el lugar de la escritura en los planes y programas de formación de los Profesores de Lengua y Literatura; los avances y resultados de los mismos plantearon nuevos interrogantes que motivaron ampliar y/o profundizar nuestro campo de indagación. En el proyecto actual nos avocamos al estudio de las prácticas y propuestas sobre la escritura y lectura que se desarrollan en las aulas del nivel medio y terciario del sistema educativo. El análisis de estas cuestiones aspira a comprender de modo particular, las relaciones entre saberes y/o perspectivas teóricas y metodológicas sobre la escritura, que se plasman en la formación docente y aquéllas que se materializan en las clases de las asignaturas específicas.

En el presente trabajo, se expondrán los avances y resultados, incorporando además las categorías emergentes del campo empírico analizado: actividades, bibliografías, programaciones, recursos y producciones escritas de los alumnos, aproximando algunas evidencias a cerca de supuestos, obstáculos, tensiones y apropiaciones relacionados con las condiciones del aprendizaje y la enseñanza de la escritura en las aulas, en contextos diversos y complejos.

Palabras Claves

Escritura – lectura – lenguaje – saberes – prácticas - textos

Title: Written language and reading in the transmission of school processes: analysis of the practices proposed

Summary

The role of the written language as a practice and object of teaching has constituted an articulating axle for research projects performed by our team for the past years; in which, we continually studied the writing activities proposed by secondary school handouts of language as well as the role of the written language in programs and teaching curricula of Professors of Language and Literature. The advances and results

¹ Lic. en Letras Modernas. Directora de la Carrera de Esp. en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura (Sec. De Posgrado), Docente e investigadora (Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichón”), Fac. de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

of this research have raised more questions that motivated the need to go further and broaden our field of study. In the present project, we have focused on the reading and writing practices proposed and developed in secondary school and college classrooms within the school ladder system. The aim of this analysis is to particularly comprehend the relationships between knowledge and/or theory and methodology perspectives about writing, that are present in teaching training as well as in the teaching of specific subjects.

Advances and results will be herein posted, including the emerging empiric categories analyzed: activities, bibliography, programming, students' written resources and productions, thus narrowing the gap between evidence about supposed obstacles, tensions, and appropriations related to the conditions of the learning and the teaching of the written language in the classroom within not only different but also complex contexts

Key Words: writing-reading-language- knowledge- practices- texts

Introducción

Las investigaciones sobre la Didáctica de la Escritura realizadas por nuestro equipo durante los últimos años, abordaron el estudio de las actividades de escritura propuestas por los manuales escolares de Lengua y el lugar de la enseñanza de la escritura en los planes y programas de formación de los Profesores de Lengua y Literatura; los avances y resultados de los mismos plantearon nuevos interrogantes que motivaron para ampliar y profundizar sobre la recurrente cuestión de la enseñanza escolar de estas disciplinas. En el proyecto actual nos avocamos al estudio de las prácticas y propuestas sobre la escritura y lectura (1) que se desarrollan en las aulas del nivel medio y terciario del sistema educativo. El análisis de estas problemáticas aspira a comprender de modo particular, las relaciones entre saberes y/o perspectivas teóricas y metodológicas sobre la escritura, que se plasman en la formación docente y aquéllas que se materializan en las clases de las asignaturas específicas.

Los resultados de las indagaciones sobre los planes, programas y bibliografías de las asignaturas de los Profesorados en Lengua y Literatura, aportaron una relevante información sobre el tema, que en triangulación con la disponible por el equipo, permitieron derivar ejes y categorías que ordenaron las significaciones elaboradas y que ponen en evidencia prácticas y teorías en equilibrio, tensión y asimetría. Exponemos sintéticamente los ejes conclusivos y/o categorías elaboradas, claves para el estudio del del nuevo proyecto:

- 1° territorio: *la escritura en las disciplinas relativas a las ciencias del lenguaje. Tensiones teóricas*
- 2° territorio: *la escritura en las disciplinas relativas a enseñanza de la lengua. Nuevas tensiones.*

Sistematización de los ejes elaborados sobre planes y programas analizados

1º territorio: la escritura en las disciplinas relativas a las ciencias del lenguaje.

Tensiones teóricas

Las disciplinas propias de las ciencias del lenguaje -las lingüísticas, las gramáticas, las teorías sobre el lenguaje o el discurso, otras- en la mayoría de los programas analizados, no incluyen -esto es, no reconocen- a la escritura como un objeto lingüístico, aun cuando existen líneas de investigación dentro del campo que conciben a la escritura como un sistema de representación lingüística diferenciado; los aportes para una lingüística de la escritura, realizados por autores como Emilia Ferreiro, Claire Blanche-Benveniste, Olson y cuyos aportes hemos desarrollado en trabajos anteriores, son considerados claves desde esta perspectiva.

He allí una primera tensión entre la consideración de la escritura como un objeto teórico propio de una disciplina específica y consolidada (la lingüística) y un objeto que tiene una adscripción disciplinaria todavía ambigua e incierta en la transmisión académica.

Una segunda tensión se refiere a que generalmente, el conocimiento sobre los aspectos formales y/o gramaticales del lenguaje se vincula con la producción de escritura en un solo sentido, referido al objetivo deseable de que el alumno de hoy (y a posteriori en su condición de profesor o maestro) los utilice para la “corrección”, “legibilidad” y “adecuación” de sus textos escritos.

En ese sentido, los contenidos secuenciados en las unidades que componen muchos de los programas analizados se ordenan haciendo hincapié en el sistema gramatical de la lengua de acuerdo a los criterios estructurales clásicos: morfológico, sintáctico, semántico y desde una visión predominantemente normativa y/o lexical. La bibliografía incorporada refuerza por lo general, este enfoque gramatical y normativo de la lengua en el proceso de construir o comprender textos.

Podríamos decir que en general, y a pesar del visible esfuerzo de articulación entre contenidos disciplinares específicos de las ciencias del lenguaje y pedagógico-didácticos referidos a la enseñanza de la lengua, la incorporación de los temas vinculados con el lenguaje y en particular con la escritura, se abren hacia estudios de la lingüística del texto de matriz cognitiva representada por autores como Van Dijk, Bernárdez, Beaugrande-Dressler, en la formación universitaria, predominando en los Institutos de Formación Docente (IFD) el enfoque lingüístico saussuriano.

2º territorio: la escritura en las disciplinas relativas a enseñanza de la lengua.

Nuevas tensiones.

La cuestión de la práctica de escritura -conocimientos para un saber hacer- que convoca al profesor y al maestro en formación a distintas actividades escritas, en especial relativas a textos explicativos, expositivos o académicos y en otros casos a textos narrativos, se articula algunas veces de modo puntual con reflexiones sobre la

lectura, sin profundizar en esa relación dialéctica y necesaria entre lectura y escritura. En la formación de los docentes, la práctica de enseñar a escribir aparece más próxima con la práctica de escribir que con los conocimientos sobre teorías, modelos o desarrollos conceptuales sobre la escritura.

La cuestión de la producción de textos se asume muchas veces como un problema didáctico clave. Desde allí se proponen distintas perspectivas que intentan articular los saberes disciplinares en torno a los procesos de lectura y escritura con la práctica de enseñar a escribir. Así como se muestran con cierta “extrañeza” en el terreno de las ciencias del lenguaje, aparecen como “naturales” a los desafíos, problemas, contenidos medulares, etc. de la tarea de la didáctica y de los profesores de lengua.

La máxima visibilidad de la escritura como contenido específico para profesionales en lengua no aparece en las disciplinas tradicionalmente ligadas a la teoría lingüística, sino en los espacios vinculados a la didáctica o a la práctica de la enseñanza de lengua y literatura. La “urgencia” y problematicidad de la enseñanza instala la escritura como un contenido de enseñanza más ligado al “hacer” -enseñar, hacer que otros escriban y escriban bien- antes que un objeto de indagación teórica y conceptual.

En este contexto, cabe destacar que la escritura y la producción de textos literarios ingresan en algunas propuestas curriculares referidas a la didáctica de la literatura como un objetivo propuesto por la asignatura para la formación de los docentes. Sin embargo, en la proporción entre contenidos referidos a la lectura de textos literarios y a la producción de ficción, aquellos aparecen enfatizados y estos debilitados. La asociación más inmediata y cabal de la literatura es con la práctica de su lectura, antes que su escritura. La escritura de literatura se propone bajo la figura del taller literario, como dispositivo metodológico para la producción de ficción.

A la luz de los resultados expuestos más arriba, se abrió un campo fértil e interesante de estudio sobre las propuestas de escritura que se desarrollan efectivamente en las aulas del nivel medio y terciario, para comprender el juego de los saberes y prácticas que los docentes ponen en juego a la hora de enseñar a producir textos. El análisis de las actividades, bibliografías, programaciones, recursos y producciones escritas de los alumnos, hasta el presente, pone en evidencia fenómenos, supuestos, obstáculos, tensiones y apropiaciones relacionados con la enseñanza y las condiciones del aprendizaje de la escritura en las aulas, en contextos diversos y complejos.

2- La escritura en las aulas. Encuadre teórico-metodológico

En el desarrollo del proyecto iniciado en el año 2009, todavía en curso, revisamos claves teóricas que definen la complejidad del proceso de escritura, recuperando el considerable aporte de investigaciones actuales sobre el problema en los distintos niveles del sistema educativo. Al respecto se destacan los trabajos de investigadores de la red nacional de cátedras de didáctica específicas de la lengua y la literatura - Bombini, Cuesta, Negrín- Frugoni; aquéllos que se inscriben en perspectivas socioantropológicas y psicolingüísticas como Sawaya, de Brasil, Michèle Petit, en Francia y Anna Camps y equipos de la Universidad Autónoma de Barcelona. Si bien estos autores desarrollan distintas perspectivas de análisis, focalizando en el estudio de la lectura, escritura, literatura y cultura, la escritura no obstante, constituye un eje vertebrador que articula los distintos programas; estos desarrollos posibilitan ampliar la mirada sobre sujetos, contextos y apropiaciones culturales en consonancia con las distintas líneas de trabajo de los miembros del equipo localizados en diversos niveles e

instituciones educativas. Cuestiones éstas de singular interés en función de la impronta peculiar de los contextos y del enfoque etnográfico con que se aborda no sólo la inserción en las instituciones sino también la intervención del campo empírico: observación de clases, recolección de datos, entrevistas, diario de campo, herramientas que sostienen los aspectos cualitativos y colaborativos de nuestra investigación.

Los objetivos que se propusieron fueron los siguientes:

-Analizar e interpretar en los registros de clase las características predominantes de las prácticas sobre escritura que se realizan en el aula, las interacciones que se suscitan en relación al tema, el tipo de actividades de enseñanza que se proponen con relación a escritura, lectura, literatura..

-Cotejar los resultados del análisis de las prácticas con las propuestas didácticas y las representaciones de los docentes sobre el tema en cuestión.

-Inferir la proyección didáctica de tales representaciones, a la hora de hacer efectivas estrategias y actividades de escritura que se proponen en las clases.

-Analizar las producciones de los alumnos para comprender dificultades y logros de sus producciones en relación con la marcha del proceso y las actividades didácticas propuestas.

En el proceso de relevamiento de información para construir los datos y categorías de análisis se acordaron algunas cuestiones que orientaron dicho proceso, tales como: a) los criterios predominantes en la selección de los contenidos disciplinares y su secuenciación; b) los enfoques de la didáctica de la escritura que de modo implícito o explícito están en la base de programas y planes de clase; c) las interacciones que se suscitan en el aula; d) la opinión y reflexión de los profesores y maestros sobre su práctica, otros; elementos todos estos relevantes desde nuestro punto de vista, para comprender los procesos de enseñar y aprender escritura en las aulas. En efecto, adherimos al supuesto de que las decisiones pedagógicas de los docentes se relacionan con lo que piensan de la materia-escritura, cómo creen que se debe enseñar, cómo se debe aprender. Las participaciones de los alumnos, sus preguntas, las dificultades e interrogantes, complementariamente, echan luz sobre la marcha de los aprendizajes, los obstáculos o dificultades y las efectivas apropiaciones sobre la práctica de leer y escribir en la escuela.

Consideramos asimismo a las instituciones, al aula, la clase, u otros espacios escolares que incluyen prácticas de lectura y escritura como contextos de relocalización del conocimiento (Bernstein, 1993: 84) con el propósito de su transmisión; espacios que resultan claves para comprender la escritura/producción de textos y sus peculiaridades en cuanto saber relocalizado, según contextos de situación. (Halliday, 1982: 28).

3- Análisis e interpretación de los datos construidos en el abordaje del campo empírico

En base al problema de investigación planteado, se constituyeron, entonces, cuatro núcleos básicos de referencia y búsqueda empírica:¹

a- dos instituciones de nivel medio de la ciudad de Córdoba, una de barrio periférico y otra del centro de la ciudad;

b- dos instituciones de nivel terciario, y en cada una de ellas, dos cursos como objetos de estudio;

c- una institución de nivel primario y en particular el segundo ciclo de escolaridad;

d- entrevistas a los docentes de los cursos seleccionados y a otros educadores interesados por los aprendizajes de los alumnos en escritura y lectura puesto que algunos los consideran obstaculizadores de otros aprendizajes escolares.

Hasta el presente, los materiales empíricos con los que contamos corresponden:

1) clases observadas en una escuela de barrio periférico, correspondientes a dos cursos de primer año; el mayor número de ellas son de la asignatura “lengua” y otras seis clases de Educación Tecnológica;

2) clases observadas en un curso de cuarto año de literatura en una escuela del centro;

3) cursos de primer año correspondientes a didáctica de la lengua de una institución de nivel terciario;

4) análisis de un proyecto de lectura y escritura implementado por una escuela primaria en el segundo ciclo de Educación General Básica (EGB).

Conclusiones provisionarias sobre los casos analizados: recurrencias y diferencias

Tópico 1: el manual.

De las observaciones, registros y algunas entrevistas, se pueden inferir elementos comunes en los datos analizados: la desproporción entre actividades didácticas destinadas a la producción de escritura, y actividades referidas a la ejercitación de la comprensión lectora. Si bien lectura y escritura constituyen actividades interdependientes, los trabajos solicitados a los alumnos y presentados por los docentes focalizan en mayor medida las tareas relacionadas con el proceso de leer más que con el de escribir; otro elemento persistente en la tarea escolar cotidiana, es la presencia del Manual, como material que orienta la enseñanza y “provee” de actividades que se transfieren de manera más o menos directa al aula para su resolución. Sin embargo, es marcada la diferencia de su uso en los cursos observados del nivel medio y aquéllos del nivel terciario. En estos últimos, las actividades se articulan más con la planificación del profesor y se relacionan con la lógica de los contenidos que se seleccionan para su enseñanza. En cambio, en los de la escuela media, las actividades aparecen fragmentadas y no se visualiza una selección y organización de contenidos que se vinculen con la idea de escritura como proceso y contenido específico.

Los resultados expuestos más arriba, confirman las hipótesis planteadas en nuestra indagación anterior respecto del predominio de actividades de lectura y la presencia del manual, como insumo básico de la programación didáctica.

Tópico 2: el proceso de escritura

Este eje categorial construido en estudios precedentes y que condensa la teoría y práctica de la noción de escritura implicando la complejidad, el tiempo y los aspectos cognitivos involucrados en la actividad de escribir, despeja aspectos interesantes del actual estudio. Según los datos emergentes las tareas núcleos del proceso de escribir-

planificar, organizar, estructurar y revisar- que involucran operaciones cognitivas y lingüísticas básicas, se presentan de modo ambiguo y fragmentado, cuando no francamente elidido en los casos observados. De lo que se infiere de la programación didáctica, dichos supuestos teóricos parecen orientar muy débilmente las estrategias, actividades o metodologías de enseñanza. La tarea de escribir conforma una actividad compuesta de “momentos” cognitivos diferenciados; constituye “un proceso de resolución de problemas (...) un conjunto de conductas cognitivas y lingüísticas conscientes como planificar, organizar, estructurar y revisar; un proceso con un conjunto de conductas y cogniciones identificables” (Hull, 1989:171). Tal como se observa en un alto porcentaje de los cursos del nivel medio estudiados, el proceso redaccional vinculado con la producción escrita no se desarrolla en el aula como una secuencia de momentos diferenciados, sino que en la práctica escolar es común poner el acento en los aspectos normativos de la gramática y la sintaxis, descontextualizadas del referente textual; el texto en sus variedades genéricas, imaginaria o socialmente útiles para el alumno, no se visualiza como punto de arribo o “telón de fondo”; en algunos casos o en la mayoría de ellos, predomina el supuesto de la escritura como copia.

Paradójicamente, en casi todas las propuestas didácticas destinadas a la producción de escritura presentadas por los especialistas en particular las relativas a la composición de textos completos – en muchos casos citadas por los propios docentes- se disponen tiempos específicos ya sea para generar ideas sobre lo que se va a escribir, para definir anticipadamente la estructura del texto, como para tomar decisiones relativas al contexto de comunicación: los destinatarios, los fines específicos, etc. que justifican la actividad de escribir tal o cual texto; también para redactar, para corregir, pasar en limpio, etc. En casi ningún caso la tarea de escribir un texto parece poder resolverse en un solo paso o por acumulación de fragmentos de aplicaciones o dictados, tal como pareciera predominante en los cursos de referencia.

Tópico 3: Tipologías textuales recurrentes

En cuanto a cuestiones semánticas vinculadas al texto expositivo- ideas principales y secundarias- en las clases y registros trabajados, se hallan débilmente contextualizadas, con escasa intervención en los aspectos estructurales del texto expositivo, la cohesión de los elementos internos que ordenan jerárquicamente la información. Las actividades didácticas en general, como ya se expresara en párrafos precedentes, parecieran no articularse en el proceso de escritura y las motivaciones no logran despertar en los alumnos el interés por escribir.

Otros datos de interés se relacionan con el contenido de los programas de las asignaturas vinculadas con las clases observadas por una parte y a las interacciones que se suscitan en las aulas del nivel medio y terciario, por otra. Como nota común aparece el retorno- o tal vez la permanencia- de los contenidos gramaticales y lingüísticos, quizá como base de apoyo para abordar la enseñanza y las dificultades de los aprendizajes de la lectura y la escritura detectadas en los estudiantes, en algunos casos futuros docentes del nivel primario. No obstante, en los cursos del nivel superior observados, el énfasis gramatical de corte estructuralista se compensa con una vigilancia de los aspectos semánticos y el referente textual, como horizonte de expectativas hacia los que se desea arribar. Por lo tanto, las actividades didácticas se orientan al cuidado del funcionamiento de las categorías gramaticales, procurando dotar de sentido a las unidades oracionales puestas en relación en procura de una cohesión que apuntaría al

sentido del texto como estructura global. Aspectos relevantes que no se explicitan en el desarrollo de los contenidos que se “programan” pero que sí dejan señales en las estrategias y actividades que se realizan. En los cursos de la escuela media, sin embargo, el proceso de escritura, sus etapas y secuencias didácticas no se expresan discursiva ni efectivamente en las clases observadas, aunque sí curiosa y paradójicamente en las bibliografías de referencia del docente.

Tópico 4: Variaciones sobre la escritura en el nivel terciario: algunas notas diferenciales

En general, no se ponen en evidencia en los clases relevadas, una programación didáctica con decisiones relativas a la organización temática (plano global) del trabajo de escribir, una vez que se haya decidido la “estructura” de un texto (una narración, una descripción, una argumentación, una explicación, etc.); además materializar (y “chequear” simultáneamente) en los componentes básicos de esa estructura: introducción, conflicto, y desenlace para el caso de las narraciones, o tesis, argumentos y conclusiones en las argumentaciones, por ejemplo. Por otro lado, también habrá que tomar decisiones referidas al plano local: cómo expresar oraciones claras y completas, cómo administrar la concordancia intra e interoracional, cómo evitar repeticiones innecesarias a partir de determinados mecanismos gramaticales (sinónimos, pronombres, elipsis, etc.), cómo formar secuencias de oraciones debidamente cohesionadas y coherentes, etc., aspectos todos ellos escasamente reconocibles en la información-datos analizados.

Los componentes básicos del proceso redaccional de los textos, sus tiempos, secuencias y pertinencias propias de la escritura y su enseñanza, no se expresan de modo claro y explícito en las clases y programas estudiados, Sin embargo, el enfoque de la gramática antes citado y desarrollado por algunos profesores colaboran para la producción escrita o los aprendizajes vinculados a ella.

En las programaciones que se proponen los docentes formadores para el área de Lengua, por ejemplo en un programa consensuado por varias profesoras, aparece la escritura como un tema a abordar. Se la considera tanto como práctica social- hay una mención a los procesos históricos de la escritura- y como proceso cognitivo.

De las clases observadas, que rondaban en torno a diferentes temas lingüísticos (sobre todo) y literarios, registramos dos instancias de solicitud de trabajo escrito por parte de una docente. Una propuesta de producción literaria y otra de texto expositivo, contenidos éstos desarrollados previamente como tema teóricos. En el aula aparece una explicitación en relación al ingreso de la Literatura en la enseñanza, que parecía haber quedado relegada en documentos curriculares, pero que se explicitan en los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios)². Aunque también, aparece un planteo explícito de enfoques en relación a la Lingüística, la Literatura parece ser de una importancia significativa para esta docente quien dedica tiempo de la clase a la actividad de producción literaria.

Así, en las clases del profesorado que se incorporan a la Literatura aparecen consignas de trabajo a partir de lecturas de textos literarios. Por ejemplo, retomar preguntas de un poema, retomar citas etc; esas producciones son leídas en la misma clase. En varias ocasiones los textos producidos se corrigen para ser trasladados a afiches que se pegan en los pasillos. “Realizan un afiche con la tara de las preguntas,

pegan todo y lo colocan fuera del aula, en exposición. Hicimos tareas propias del Taller de Escritura, ojalá que la reforma curricular las introduzca en la escuela”

También, aparece la ortografía como una preocupación de la clase, dice al respecto la docente “la tarea no es revisión de lo correcto o incorrecto, sino que si lo hacíamos público debíamos de corregir la escritura, autocorregirse. La ortografía se corrige cuando hay duda ortográfica. La duda ortográfica hay que instalarla en el aula”.
(2)

Por otra parte, se piden trabajos escritos a los alumnos, fuera de la instancia del aula, pero estos textos son explícitamente expositivos, con indicaciones precisas en lo formal, ambiguas en cuanto estructura y secuencias lingüístico-textuales de la exposición:

“Docente: El texto expositivo que tienen que hacer, tres páginas, no es copiar fragmentos, tiene que exponer de manera redactada, apropiada, con conectores un texto que sea de tipo borrador, donde expongan sus conclusiones...

Alumna. ¿Es a mano o en computadora?

D: Vuelvo a repetir... no tiene que ser transcripción, tiene que ser escritura personal, propia” (3)

Las preguntas de la profesora respecto del trabajo escrito apuntaban a las dificultades en la comprensión del material bibliográfico, advirtiendo que “yo buscaba que les facilitara el estudio y que vieran para posteriores implicaciones didácticas: hay que leer para escribir”. Como se observa, el tema de interés declarado por la docente, la escritura, se ha desplazado de su punto de mira, focalizando en la lectura y la actividad de comprensión por parte de los alumnos; aunque lectura y escritura son procesos interdependientes, el tratamiento específico de su enseñanza descansa en actividades localizadas y específicas ya expuestas más arriba, como planificar, organizar, redactar, corregir, que no se contemplan en estos casos de manera secuencial y procesal.

Los procesos interactivos registrados y analizados, realimentan, en el caso de los cursos terciarios, las relaciones con el conocimiento en producción y la reflexión metalingüística en la tarea de revisar y re-escribir algunos textos y para considerar la evaluación de lo aprendido. También es cierto que se “pierden” intervenciones de los alumnos que constituyen hipótesis e interrogantes potenciales pregnados de apropiaciones culturales de la escritura que posiblemente redundarían en una expansión del saber en curso y del horizonte de expectativas tanto de los alumnos como de los docentes involucrados en las interacciones de la clase.

Tópico 5: puntuaciones sobre la enseñanza de la literatura.

Las hipótesis de las que partimos en el caso de literatura, fueron provisorias y con un sentido orientador del trabajo de análisis, que si bien no se propusieron en cuanto ítems a corroborar, posibilitaron ordenar los hallazgos realizados en la indagación.

Primera hipótesis: en los manuales se evidencia un desarrollo metodológico (actividades) vinculadas con la lectura de textos literarios y en menor medida, actividades vinculadas con la producción literaria (escritura de textos ficcionales de diversa índole).

Segunda hipótesis: el cuento como ejemplo de texto narrativo ficcional, ocupa un lugar hegemónico, la poesía y el teatro están relegados.

Tercera hipótesis: el lugar de la teoría literaria como disciplina es ambiguo.

Cuarta hipótesis: el sentido común se mezcla con la literatura y desplaza a la teoría literaria. Por ejemplo es frecuente encontrar el uso de categoría como “personaje” o “ambiente” sin ningún tipo de especificación sobre el mundo representado.

Quinta hipótesis: hay una simplificación en pos de una supuesta “transposición didáctica”. El docente en esta situación no cumple el rol de mediador entre el objeto de conocimiento y el sujeto. Sólo es un mero reproductor del conocimiento supuestamente “autorizado” para ser transmitido. El material ya está seccionado, analizado, ya han sido elaboradas las actividades. El material es el mismo para cualquier sujeto, en cualquier contexto institucional, barrial, urbano, rural, etc. Es decir, no se propone desde el material una intervención didáctica activa y significativa.

4- Análisis de una propuesta de lectura-escritura y literatura en una escuela primaria.

El informe al que nos remitimos se originó a partir del análisis de los resultados de una experiencia de lectura de textos literarios y escritura realizada en una escuela primaria de la ciudad de Córdoba. Nos propusimos analizar las producciones escritas solicitadas por los docentes luego de la lectura de textos literarios.

En esta instancia procuramos indagar en torno a:

- La función de la lectura y la escritura en el ámbito escolar.
- El rol del docente como intelectual público transformador y que toma decisiones sobre qué, cómo y para qué se escribe

A partir de esta problemática nos preguntamos por las prácticas de lectura de textos literarios propuestas por los docentes, dado que el discurso ficcional es el que consigue con mayor eficacia, desde nuestro punto de vista, el despliegue de interpretaciones plurales y creativas; incita a prácticas vivas, autónomas y críticas porque resignifica las situaciones de lectura y escritura ligadas al deseo, alejadas de lo impuesto y lo obligatorio. La literatura propone una experiencia estética, ampliando el horizonte afectivo, cultural, imaginativo y lingüístico.

Consideramos que el texto artístico es capaz de entrar en complejas relaciones con el contexto cultural y los entramados sociales en ininterrumpido enriquecimiento.

El docente que se posiciona como mediador de textos literarios está necesariamente atravesado por la “experiencia estética” experimentada en ocasiones como única e intransferible y que le permite habilitar a otros para atravesar –y ser atravesado- por dicha experiencia.

Plantear actividades de taller, sesiones de lectura, encuentro y relación entre textos literarios -con predominancia de lo lingüístico- y tipos de textos que revitalizan otros lenguajes culturales –como el plástico y de imágenes, el musical, el corporal, etc.- implica recuperar experiencias previas de los lectores, proponer una experiencia estética, “un espacio para la acción”, un “pacto afectivo con la experiencia estética”, donde también tengan lugar el juego, la conversación, el silencio, incluso la decisión en algún momento de no leer; es decir, un conjunto de decisiones de interacción social.

Consideraciones generales de la propuesta

Si partimos de una problemática socio-educativa general: la profundización de procesos de exclusión social que fueron traduciendo en una marcada desigualdad de

oportunidades educativas para los niños que habitan zonas y transitan escuelas donde se condensa la problemática de la educación y la pobreza; debemos referirnos a las escasas oportunidades de los niños de participar tempranamente en la cultura escrita, de ingresar a la multiplicidad de lenguajes culturales e inscribirse en la trama de relatos que construye el imaginario cultural de una época y de un lugar determinado.

También consideramos las mínimas o exiguas oportunidades de los maestros de acceder a posibilidades de reconocer recursos existentes en la pobreza que le permitan reflexionar en torno a la clausurante asociación: pobreza-déficit-fracaso escolar.

Se trata de analizar y discutir las condiciones sociales de "posibilidad de lectura y escritura" especialmente en las escuelas, donde el ingreso a la cultura escrita se limita a un aprendizaje instrumental que consiste básicamente en un "sabe hacer" y "saber decir" las letras. Repensar maneras de escribir más activas e inclusivas y resignificar el lugar del docente como intelectual y como investigador de su propia realidad y práctica educativa.

Un docente capaz de establecer nuevos vínculos entre el acceso a la cultura escrita, las prácticas de lectura y escritura y en consecuencia, las oportunidades que tienen los niños de constituirse en ciudadanos con plenos derechos, dado a que hay una tendencia a homogeneizar las maneras de leer y escribir, los lectores, los textos, las actividades post-lectura y sus sentidos, conformando además un circuito de estigmatización en el que se asocian las nociones de carencia-pobreza-déficit.

Abordar conceptualmente las nociones que nos permitan pensar en la escritura como el proceso que se ocupa del significado, la comprensión, el sentido, la interpretación que se construyen, es una puerta de ingreso hacia prácticas de lectura literaria. Si además, anclamos ese proceso en la escuela, es posible encontrarnos frente a un problema muy complejo, que nos exige al menos, preguntarnos por las características y las condiciones que adquieren las prácticas de lectura en el ámbito escolar y específicamente en el aula.

Observamos que cuando la lectura se realiza en la escuela aparece la necesidad de dejar algún rastro, la posibilidad de compartir y "controlar" la práctica de lectura, es por eso que las actividades propuestas por las docentes apuntan a escribir o inscribir la lectura realizada con palabras, dibujos o relatos orales.

En el aula se plantea la necesidad –por parte del docente- de hacer visible la lectura materializada, como resultado de ello, generalmente no se ofrece al niño un espacio para la lectura individual y silenciosa. La práctica predominante es para el/la docente leer en voz alta y que los niños escuchen. En los casos en que el docente se posiciona de otra manera, reconoce la dificultad de realizar actividades diferentes u otras propuestas porque las expectativas de los padres consiste en que los niños "escriban", tengan "tareas" que queden registradas en los cuadernos. Es además una práctica a la que los niños están habituados y de la que participan repetitivamente. Pone en evidencia que la "copia" es la garantía de escribir registrada en los cuadernos-carpetas, fenómeno éste ya mencionado en relación a prácticas recurrentes en la escuela media.

Una apreciación común y extendida entre los docentes es atribuir "el déficit" o las "dificultades" de lectura de los niños a las características del medio social del que provienen. En general, describen como "bajo" el nivel escolar promedio de las familias y el entorno de los niños debido a la desescolarización y al analfabetismo funcional de los padres y familiares; por lo que sostienen que los niños no reciben en la familia ni en su medio los estímulos del lenguaje y de información que faciliten el saber necesario

para el aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela.

Al suponer que el origen de la dificultad está en el niño mismo como carencia de una estimulación en el medio familiar, algunos docentes desestiman la posibilidad de instalar la lectura y la escritura como práctica cotidiana y menos aún de animar y promover la lectura placentera de textos literarios para el disfrute y la estimulación del niño. De este modo, enfatizan las dificultades y “deficiencias” de los niños y su entorno, lo que obstaculiza el reconocimiento de sus posibilidades.

Si se las deja de considerar dificultades intrínsecas del niño y se las pasa a considerar un desafío para pensar nuevas metodologías de trabajo, se revaloriza el rol que desempeña el docente, la posibilidad que tiene de ofrecerle oportunidades. Este cambio de concepción implicaría liberar del estigma a los niños por su origen familiar y social, abandonar la idea de déficit por causas “ambientales-sociales” y reflexionar sobre la propia práctica docente, para proponer nuevas estrategias y consolidar vínculos con y entre los niños.

Cuando los docentes están convencidos de que los niños llegan a la escuela con dificultades preexistentes y el punto de partida es el “déficit”, tal diagnóstico se traduce en prácticas pedagógicas y decisiones tales como: no llevar libros al aula, ni a los niños a la biblioteca de la escuela o a alguna otra biblioteca; no ponerlos en situación de lectura y escritura, ni en contacto directo con los libros; desconfiar de sus posibilidades y habilidades y por lo tanto dejar de hacer propuestas que los estimulen y animen a leer y escribir; seleccionar textos poco adecuados para el nivel de lectura y posibilidades interpretativas de los niños, entre otras decisiones que terminan por obturar las dichas prácticas en el aula.

Algunas de las prácticas de lectura más frecuentes en las aulas, consisten en:

1- Lectura hasta un punto:

Se trata de una lectura fragmentada, que pone el énfasis en un criterio ortográfico-gramatical más que en criterios semánticos que permitan a los niños construir un haz de significaciones.

2- Lectura de una palabra específica o de algún fragmento reducido:

Esta práctica pone la atención en unidades mínimas descontextualizadas de la lectura global del texto, por lo que está más ligada al desciframiento que a la lectura comprensiva y significativa.

3- Preguntas cerradas u orientadas a una única respuesta:

Denominamos “preguntas cerradas” a aquellas especialmente formuladas a posteriori de tener la respuesta. Primero el docente decide qué deben responder los niños y luego realiza la pregunta, por lo que no admite otra respuesta y presumiblemente termina inhabilitando a los niños a realizar hipótesis o inferencias interpretativas del sentido del texto leído

En general, las preguntas no retoman los dichos de los niños y llevan implícitas las respuestas predeterminadas por los docentes. Estas prácticas, más que reflexionar sobre el texto, favorecer la interpretación y permitir el intercambio entre pares y con los adultos, consisten en repetir lo que dice el texto y responder un dato fáctico en lugar de comprender, interpretar.

Un desafío consiste en proponer lecturas y actividades que amplíen el horizonte de textos y lecturas realizadas tanto dentro como fuera del aula. Generalmente la preocupación de los docentes se centra en que los niños respondan el cuestionario cerrado y “no lean de otro lado”.

La fuerte presencia del manual o libro de texto escolar, nos insta a re- pensar su lugar y papel en relación con lo que se lee en la escuela.

Reflexiones finales

Si consideramos el requisito de variedad y autenticidad de los textos, cabría cuestionarse en qué medida se hace posible la interacción de los alumnos con textos reales si los presentamos a través de las versiones que de ellos proporciona el manual. Esto provoca gran dificultad para la construcción de conocimientos acerca de las funciones sociales de la lengua escrita, de la literatura, las condiciones de circulación de los textos, así como de las variables del mercado cultural y comercial que inciden en dicha circulación.

Si el manual constituye la única fuente de materiales de lectura, puede también restringir la posibilidad de desarrollar los hábitos de búsqueda de información en bibliotecas y otras fuentes del medio sociocultural. Por otra parte, la cuestión de la hegemonía del manual afecta también al rol del docente como gestor de su práctica. Es él quien debe decidir qué se lee, cómo y para qué se lee y, en este sentido, el texto escolar suele acompañar los materiales de lectura de ciertas propuestas – entendidas más como ejercicios que como prácticas de lectura- que pueden no tener un correlato directo con los propósitos y estrategias lectoras que el docente pretende que sus alumnos ejerciten. Podríamos decir, que los materiales de lectura que circulan en la escuela serían “meros recursos” para el desarrollo de ciertos contenidos.

La cuestión de cuáles son los textos que “circulan” en la escuela, debe ser completada con la reflexión acerca de cuál es la función de la lectura y la escritura en el ámbito escolar. El desarrollo del complejo conjunto de habilidades que suponen la lectura y la escritura, sólo es posible si éstas no aparecen como prácticas esporádicas y sujetas a propósitos puramente escolares, sino más bien, ofrecer a los alumnos la oportunidad de leer y escribir con frecuencia, en el marco de genuinos proyectos comunicativos, cuyos propósitos alientan recuperar para la lectura y la escritura sus funciones en tanto prácticas sociales.

Por otra parte, las entrevistas realizadas a los docentes de las instituciones y/o clases estudiadas aportaron datos de interés para nuestra indagación, aunque el número de entrevistados es acotado y será ampliado en la continuidad de la investigación. Las entrevistas con que contamos indagan representaciones, saberes y prácticas profesionales sobre la problemática didáctica de la escritura, de allí que los rasgos más significativos de los profesores entrevistados desde el punto de vista de nuestro estudio, son la formación académica, la participación en la re-estructuración de los planes de estudio, la experiencia docente, la concepción de lengua y en particular, de lectura y escritura que se sostienen, las estrategias que implementan, las actividades que proponen. Los resultados del análisis de este material, presentará elementos interesantes para triangular con los análisis del material empírico ya relevado y analizado, lo que expondrá seguramente en tensión las categorías elaboradas hasta el presente en los avances de la investigación.(4)

En esta vislumbre de conclusividad, al menos provisoria, el relato investigativo interpela francamente las prácticas de formación- las propias y las ajenas- respecto de las didácticas específicas y en particular, las relacionadas con la lectura y escritura, en

tanto acto político indispensable para la inserción y participación de los sujetos-ciudadanos en el mundo del trabajo, la cultura y la ciencia contemporáneos.

Bibliografía

- Andruetto, María Teresa (2005) "Libros y lectores/lecturas y escrituras". en Rev. *Encuentros*. 15 años del Ce.Pro.Pa. Lij. Ed. Manuscritos Libros. Neuquén.
- Bajtín, Mijail. (1990) *Estética de la creación verbal*. Ed. Siglo XXI. México
- Baquero, Ricardo (1996) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*". Ed. Aique. Buenos Aires.
- Barthes, Roland. (1987) *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Ed. Paidós. Barcelona.
- Bas Alicia et al (2005) *Escribir: apuntes sobre una práctica*. Ed. Cátedra Pampillo Eudeba. Universidad de Buenos aires.
- Camps, Anna (1995) "Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela". En *Revista Texto*, N° 5, Ed. Grao. Barcelona.
- _____ (2001) (coord) *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Ed. Grao. Barcelona.
- Culler, Jonathan. (1989) "Hacia una Lingüística de la Escritura". En Faab, Attridge y otros: *La Lingüística de la Escritura*. Ed. Visor. Madrid.
- Charolles, Michel. (1986): "El análisis de los procesos redaccionales. Aspectos lingüísticos, psicológicos y didácticos", en *Revue Pratiques*, N° 49. Ed. Metz. Francia.
- Chartier, Roger. (1999) *Conversaciones con Roger Chartier*. Ed. Fondo de Cultura Económica. México.
- Ferreiro, Emilia (1997) *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Ed. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio, Margarita. (Comp.) (1998) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Ed. Siglo Veintiuno. 14ª edición. México.
- Halliday, Mak (1982) *El lenguaje como semiótica social*. Ed. Fondo de Cultura Económica. México
- Herrera de Bett, Graciela, Alterman, Nora y Giménez, Gustavo (2004): "Formación Docente y Producción Editorial. Condiciones de accesibilidad y consumo de textos"; en Edelstein, G. y Aguiar, L. (comp.) *Formación Docente y Reforma. Un análisis de caso en la jurisdicción Córdoba*. Ed. Brujas, Córdoba.
- Lotman, Ijiuri. (1979) *Semiótica de la Cultura*. Ed. Cátedra. Madrid
- Meek, Margaret (2004) *En torno a la cultura escrita*. Ed. Fondo de Cultura Económica. México
- Montes, Graciela (1999) *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Ed. Fondo de Cultura Económica. México.
- Petit, Michéle (2001) *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Ed. Fondo de Cultura Económica. México
- Van Dijk, Teum. (1988) *Estructuras y funciones del discurso*. Ed. Siglo XXI. México.
- _____ (1992) *La ciencia del texto*. Ed. Paidós, Barcelona
- Vigotsky, Lev (1986) *Pensamiento y lenguaje*. Ed. La Pléyade. Buenos Aires.

Notas

1

21 Proyecto actual: “La escritura en las aulas. Estudio de prácticas y propuestas en los niveles primario, medio y superior no universitario”. Directora: Lic. Graciela Herrera de Bett. Colaboraron en este trabajo: Gustavo Giménez, Claudia Baca, Inés Yeraci, Ana García Armesto y Leticia de la Fuente.

2 y 3 Las orientaciones del/la docente sobre la escritura desde un discurso que pone énfasis en la normativa y en la invención.

4 El campo empírico a partir del cual se elaboró este documento, corresponde a datos relevados hasta el año 2010. En el presente se cuenta con nuevos elementos resultado del análisis de numerosas entrevistas, textos producidos por alumnos de los niveles primario, medio y terciario.