

Escritura, literatura y enseñanza en las aulas: avances de investigación

Graciela Herrera de Bett

Facultad de Filosofía y Humanidades. UNCba

Resumen

El estudio de las prácticas de escritura y lectura en las aulas del sistema educativo constituyó el objeto inicial de un proyecto de investigación que se continúa hasta el presente y que fue ampliando los espacios y temáticas, acorde con la incorporación de investigadores que operan en distintos niveles del sistema educativo. Así a la cuestión de la producción de textos se sumaron otras referidas a la lectura y literatura, como corpus teórico y su materialización en la enseñanza. Estas temáticas se asumen en las aulas como un problema didáctico clave. Desde allí se proponen distintas perspectivas que intentan articular los saberes disciplinares en torno a los procesos de lectura, literatura y escritura con las prácticas de su transmisión escolar. 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 las asignaturas –lengua, literatura– tanto en los niveles primario y medio, cuanto en la formación de los docentes. A la luz de los resultados expuestos más arriba, se abrió un campo fértil e interesante de estudio sobre las propuestas de escritura, lectura y literatura que se desarrollan efectivamente en las aulas del sistema educativo, 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. En este trabajo se expondrán los avances realizados en la etapa actual.

*Desgraciadamente, ni el universalismo que señala “todos somos iguales”
ni el relativismo que proclama “odos tenemos derecho a ser diferentes”
evitan la realidad de la existencia de un mundo fuertemente jerarquizado,
en que algunas sociedades dominan política y económicamente a otras.*

Encontrar las palabras exactas no cambia esta realidad, pero discursos mal contruidos ayudan a legitimarla”

D. Juliano (1994)¹

Introducción

Las investigaciones de nuestro equipo se inscriben en una trayectoria de investigación, que desde hace unos años focaliza las problemáticas de la lectura y escritura vinculadas a las prácticas pedagógicas y a la formación docente en las didácticas específicas de la lengua y la literatura.²

Producción editorial, manuales, condiciones de acceso a los textos en situaciones de comprensión y producción, concentraron inquietudes y esfuerzos de indagación disciplinar e interdisciplinar cuyos resultados fueron publicados en libros y revistas especializadas.

El estudio de prácticas y propuestas de escritura que se desarrollan en las aulas de los niveles medio y terciario del sistema educativo, constituye el eje de los trabajos de estos últimos años,

1 Citado en Achilli, Elena Libia, *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario. Homo Sapiens. 1996.

2 Docentes e investigadores del Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichón” de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Proyecto actual: “La escritura en las aulas. Estudio de prácticas y propuestas en los niveles primario, medio y superior no universitario”. Integrantes: Ana García Armesto, Leticia de la Fuente, Claudia Baca y Natalia Comes Bruno. Directora: Graciela Herrera de Bett.

al que se incorporaron de modo específico, temáticas vinculadas a la lectura y literatura en los niveles medio y primario. Los tópicos que exponemos en este trabajo de modo sintético, refieren a resultados de las investigaciones mencionadas más arriba e incorporan algunas reflexiones sobre el abordaje etnográfico como soporte del trabajo empírico al que se agregan algunas categorías que devienen del análisis de las entrevistas realizadas a docentes en el presente año. Estas últimas posibilitaron una mayor comprensión de las tensiones entre sus representaciones sobre los saberes en juego, las teorías y metodologías a las que adhieren los docentes y sus prácticas concretas.

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 aquellos 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. Como característica compartida destacamos la presencia del manual, como insumo básico de la programación didáctica en los programas, prácticas de formación y de enseñanza estudiados.

Tópico 2: el proceso de escritura: más análisis que producción; más copia que invención

Este eje categorial 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. En las aulas del nivel terciario, sin embargo se reconoce una mayor explicitación del proceso redaccional en secuencias didácticas que contemplan: planificación, textualización y revisión, actividades en las que predomina el análisis y reconocimiento, más que la producción de un nuevo texto. En las aulas del nivel medio, por su parte, no se visualizan secuencias didácticas “programadas”; la actividades se presentan fragmentadas, y la enseñanza de los contenidos gramaticales se realiza generalmente al margen de la tarea de comprensión o elaboración de textos; en la práctica escolar es común poner el acento en los aspectos normativos de la gramática y la sintaxis, descontextualizadas del referente textual; esta es una característica compartida por las prácticas de enseñanza de nivel medio y terciario en la instituciones observadas, con escasas excepciones.

Tópico 3: Tipologías textuales recurrentes: textos expositivos, textos literarios

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 la cohesión de los elementos internos que ordenan jerárquicamente la información. En general, las actividades, como ya se expresara en párrafos precedentes, parecieran no articularse en secuencias didácticas cuyos enunciados o consignas más o menos sugerentes activen el proceso y logren despertar progresivamente en los alumnos el interés por escribir.

En las programaciones y las situaciones de clases que proponen los docentes para el área de Lengua especialmente en las instituciones de formación, se presenta la escritura, desde el discurso de los enseñantes, como un tema a abordar no solo desde una visión técnica sino también como práctica social –hay una mención a los procesos históricos de la escritura y a la actividad sociocultural implicada. Sin embargo, en las prácticas observadas las condiciones didácticas presentan variaciones respecto de este enfoque: en aulas del nivel primario y medio, las características de sujetos y contextos, condicionan esquemáticamente la “historicidad” de la escritura y su potencialidad cognitiva, reduciendo –historicidad y cognición– a la carencia lingüística como obstáculo determinante, sin reparar en la productividad del lenguaje como praxis sociolingüística.

Sin embargo, los procesos interactivos registrados y analizados, realimentan, en el caso de los cursos terciarios, las relaciones con el conocimiento en producción, la dimensión cultural y la reflexión metalingüística en la tarea de revisar y re-escribir algunos textos y para considerar la evaluación de lo aprendido. Estas notas particulares y diferenciales que emergen del material empírico disponible, se relacionan de modo ilustrativo con las trayectorias de formación de los docentes, los estudios y el involucramiento personal con la escritura. ¿Un proyecto personal, un “deseo”, “verbo intransitivo” en palabras de Barthes?

También es cierto que en las aulas del “secundario” y del “terciario” en la mayoría de los casos analizados, se diluyen intervenciones de los alumnos que constituyen hipótesis e interrogantes emergentes de sus apropiaciones culturales de la escritura; su recuperación, por parte de los docentes tal vez operaría para una expansión del saber en curso y renovarían el horizonte de expectativas de los alumnos y de los docentes involucrados en las interacciones de la clase.

Puntuaciones metodológicas. Las entrevistas

Si anclamos en supuestos del paradigma interpretativo y del enfoque cualitativo en el proceso de investigación, junto con procedimientos etnográficos para la generación y relevamiento de información, las entrevistas a docentes de los distintos niveles, permite establecer un corpus de datos interesante para nuestro estudio. En ese sentido efectuando una triangulación de los mismos, aspiramos a una mayor comprensión de las prácticas en el aula y de las formas de circulación del saber escribir, apropiaciones y obstrucciones. Indagar qué piensan al respecto los docentes, cómo se debe enseñar, qué enseñan, cómo creen que aprenden los alumnos, cotejando el sistema de creencias sobre el enseñar y aprender esta materia, echa luz para abordar la complejidad de su tarea en la escuela y en aula.

Los referentes teóricos que sostenemos para el abordaje del pensamiento del profesor reconocen diversos aportes que por su extensión no desarrollaremos en el presente trabajo. Mencionamos solamente las categorías de Woods (1996) creencias, representaciones y saberes (CRS), que cita Ballesteros (2001) en sus investigaciones sobre el pensamiento del profesor:

Hasta el presente contamos con seis entrevistas de las cuales, cuatro corresponden a profesores de ISFD y dos a maestras de nivel primario de las instituciones bajo estudio. Los análisis de las mismas arrojan consideraciones que permiten dos agrupamientos claramente diferenciados respecto de los niveles del sistema educativo en que se desempeñan. Creencias, conceptos teóricos y resoluciones prácticas nucleas diferentes órdenes de significados.

–¿Lengua: conocimiento y/o instrumento?

Las creencias más generalizadas respecto de la lengua coinciden en asignarle un importancia social y cultural de relevancia; pero los comentarios se desplazan en elementos que evidencian una oscilación pendular entre los maestros que enfatizan el carácter instrumental y comunicativo de la lengua, al que adosan las propiedades de la escritura; los docentes los IFD, no señalan solo esta característica sino que consideran a la escritura como un conocimiento que “falta” y esto motivo suficiente para preocuparse por enseñarla.

–¿Escritura, déficit o potencial??

Una creencia generalizada para docentes de los niveles involucrados, radica en la valoración de faltante o carencia lingüística de los alumnos para el aprendizaje de la escritura. La perspectiva del potencial lingüístico que abona la hipótesis generosa de la sociolingüística, no se menciona en los comentarios de los docentes; no obstante se diferencian posturas o esfuerzos metodológicos para abordar su enseñanza. Ambos grupos de enseñantes valoran la lectura como incentivo o motivación desecadenante del interés por escribir; pero solo los profesores de los IFD, aluden concretamente a secuencias o programación de actividades didácticas. Estas categorías específicas inclusivas y constitutivas de la noción de escritura como práctica escolar se hallan desplazadas en el discurso de los maestros. Aún más, en palabras de una de las maestras “Falta de lectura y contacto del chico con lo que es texto. Todo es ilegible desde el aspecto ortográfico hasta el caligráfico. Tienen acceso a tecnologías, me influye negativamente en el tema de la escritura. Antes o en otros ámbitos paso a un segundo plano el tema de la escritura, no sabés si centrarte en el tema de los contenidos o darle bolilla a la escritura, debe haber dos chicos que pueden expresarse correctamente... el proyecto de lecto-escritura no fue lo que esperábamos, falta mucho contacto del chico con lo que escritura”. Se presiente una “ajenidad” respecto de su oficio de enseñar a escribir; no se focaliza la escritura como contenido a enseñar.

Opositivamente, los profesores formadores mencionan trabajo en equipo, proyectos institucionales, actividades de lectura y escritura, ampliando la noción de escritura como práctica escolar, curricular común a otras disciplinas.

–Escribir, saberes y experiencia de sí/deseo, antes de la transmisión

En las reflexiones de los docentes entrevistados hay un reconocimiento más o menos explícito a la importancia de profundizar y capacitarse en disciplinas que aborden el estudio y la didáctica de la escritura. Respecto de este eje u orden de significaciones observamos una fisura entre las opiniones de los maestros y los docentes de los IFD; los primeros no escatiman una fuerte desvalorización sobre algunos cursos que se les imparten para capacitarlos además de la formación en algunas institutos terciarios privados: “ en los Institutos tenés la didáctica pero no le hacen honor. Deberían dar estrategias concretas, es muy teórico. No te enseñan cómo enseñarlo cómo transmitirlo a los chicos, después viene con la experiencia consultando a la del lado que tiene más experiencias que vos. Deberían ocupar un lugar primordial las estrategias.

Debe haber cursos que se dictan muy buenos, eso mismo debería estar en los Institutos de formación, ya a las chicas que se están formando.

En los cursos debería haber retroalimentación, cuando en esos cursos toman experiencias nuestras que son enriquecedoras para ellos y arman un curso para el otro año y vas y escuchás la experiencia que vos mismo tuviste...”.

Por otra parte, en otros dos casos de los profesores entrevistados, sus prácticas personales de escritura, el deseo, acicatea el proceso de producción de textos, y esa profunda experiencia

de sí promueve al deseo a su vez de enseñar, de transmitirlo; transmisión lograda, en palabras de Hassum: “personalmente dedico le dedico mucho pero mucho tiempo pues me gusta escribir. En el nivel superior, no siempre hay suficiente tiempo o espacios para dedicar a la producción escrita, hay que inventarlos”.

¿Y la gramática?

Los dos grupos de docentes entrevistados, recuperan la importancia de la gramática desde un discurso didáctico predominantemente valorativo. No obstante, en las clases observadas la gramática aparece casi sin variaciones respecto de la enseñanza normativa tradicional; las categorías gramaticales se presentan de manera aislada o fragmentada sin explicaciones pertinentes a la significación que “cargan” en la composición del texto. Pareciera que en este rubro, si bien se reconoce la importancia de la disciplina, todavía no se visualiza un modo alternativo para la enseñanza gramatical.

En razón de la índole de la investigación, y el abordaje etnográfico, es interesante reconstruir tramas y pequeñas historias que recuperen procesos, sentidos y subjetivemas, que problematicen el proceso y la materia investigada. La complejidad de los espacios y los actores implicados así lo ameritarían, ¿cómo no decir que las instituciones se abroquelan frente a la presencia de los investigadores?, ¿cómo revertir las tensiones que se generan en las instituciones ante nuestra presencia?, ¿cómo no reconocernos como intrusos? ¿Cómo abrir espacios para el trabajo colaborativo?

Seguramente en trabajos futuros los tópicos se verán renovados con nuevas miradas inclusivas de las voces de sus actores.

Bibliografía

- Andruetto, María Teresa. 2005. “Libros y lectores/lecturas y escrituras”, *Encuentros*. 15 años del Ce.Pro.Pa. Lij. Neuquén, Manuscritos Libros.
- Barthes, Roland. 1987. *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona, Paidós.
- Bas, Alicia *et al.* 2005. *Escribir. Apuntes sobre una práctica*. Buenos Aires, Cátedra Pampillo/Eudeba.
- Camps, Anna. 1995. “Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela”, *Revista Texto* N° 5. Barcelona, Grao.
- , (coord.) 2001. *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona, Grao.
- Charolles, Michel. 1986. “El análisis de los procesos redaccionales. Aspectos lingüísticos, psicológicos y didácticos”, *Revue Pratiques*, N° 49. Metz.
- Halliday, Mak. 1982. *El lenguaje como semiótica social*. México, FCE.
- Hassoum, Jacques. 1996. *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires, De la Flor.
- 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. (comps.). *Formación docente y reforma. Un análisis de caso en la jurisdicción Córdoba*. Córdoba, Brujas.
- Larrosa, Jorge y Skillar, Carlos. 2007. *Entre Pedagogía y Literatura*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Meek, Margaret. 2004. *En torno a la cultura escrita*. México, FCE.
- Montes, Graciela. 1999. *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México, FCE.
- Petit, Michelle. 2001. *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México, FCE.
- Vigotsky, Lev. 1986. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, La Pléyade.

GRACIELA HERRERA DE BETT ES LIC. Y PROF. EN LETRAS MODERNAS POR LA FAC. DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES, UNCBA, INVESTIGADORA (CAT. II.) DEL CENTRO DE INVESTIGACIONES, FFyH Y DIR. DE LA CARRERA DE POSGRADO DE ESP. EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA, FFyH. HA PUBLICADO, ENTRE OTROS ARTÍCULOS VINCULADOS A LA TEMÁTICA DE LA LENGUA, LA LITERATURA Y SU ENSEÑANZA: “LENGUA, LITERATURA Y ENSEÑANZA. PRÁCTICA DE ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA TEORÍA”, *REVISTA ARGENTINA DE EDUCACIÓN* (1993); *LENGUA Y LITERATURA. TEMAS DE ENSEÑANZA Y DE INVESTIGACIÓN* (1999) Y “EL LUGAR DE LA ESCRITURA EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES EN LETRAS: ANÁLISIS DE TRES PROPUESTAS CURRICULARES”, *CUADERNOS DE EDUCACIÓN* N° 7, CIFFyH, U.NCBA (2010).