

¿Qué escribir en la escuela? Análisis de una propuesta institucional de escritura a través del currículum

Federico Navarro

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/Universidad de Buenos Aires/Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, Argentina

En este artículo busco contribuir con la didáctica de la lectura y la escritura a partir de la descripción del Programa de Escritura en la Escuela, un proyecto que adapta críticamente el enfoque *escribir a través del currículum* para los cursos iniciales y avanzados de una escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina) y que resulta replicable en otros contextos educativos. El espacio está a cargo de un docente experto en didáctica de la escritura que colabora cada trimestre con un docente distinto de las asignaturas del mismo año escolar en un proceso de formación bidireccional. Se trabajan tanto aspectos comunes a la escritura escolar como específicos disciplinarmente a partir de la reescritura creativa y regulada de textos: competencias letradas básicas, metacompetencias, géneros discursivos escolares, TIC y normativa. Los resultados preliminares muestran un impacto positivo de la iniciativa tanto en los estudiantes como en los docentes participantes.

Introducción

La enseñanza y el aprendizaje de prácticas de lectura y escritura a lo largo del sistema educativo han merecido el interés multidisciplinario desde las ciencias de la educación, las didácticas específicas y la lingüística aplicada, pero también desde los diseños curriculares de los organismos y las instituciones de educación inicial, media y superior. Un enfoque novedoso para abordar estas prácticas es el movimiento *escribir a través del currículum* (writing across the curriculum), desarrollado en Estados Unidos desde fines de la década del 70 (cf. Kelly y Bazerman, 2003, p. 28). Este enfoque propone que la enseñanza y el aprendizaje de prácticas formales de lectura y escritura escolar, académica y profesional no debe llevarse a cabo en espacios curriculares aislados de las asignaturas sino que, por el contrario, debe aprovecharse el potencial epistemológico de la escritura como herramienta de acceso a las formas específicas de pensamiento y discurso disciplinar (Bazerman et al., 2005; Carlino, 2004a). La influencia del movimiento en la educación superior en el entorno anglosajón ha sido enormemente fructífera (cf. Russell, Lea, Parker, Street y Donahue, 2009, pp. 402, 408) y algunas propuestas recientes en el medio universitario argentino dan cuenta

de la actual expansión de esa perspectiva (cf. Moyano, 2010; Natale, 2012; Navarro, 2012b). Sin embargo, las propuestas de escritura a través del currículum en educación media han sido mucho menos comunes. En la Argentina, pueden hallarse muy pocas iniciativas concretas de trabajo colaborativo para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en las asignaturas, a pesar de los frecuentes diagnósticos y recomendaciones de organismos educativos (cf., e.g., Ministerio de Educación del GCBA, 2012, p. 58), y en general se circunscriben a proyectos especiales destinados a la formación docente de corta duración e implementación piloto.

En este artículo, describiré críticamente el Programa de Escritura en la Escuela, un proyecto integral de escritura a través del currículum que coordiné en una escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires desde 2011. Primero, relacionaré la propuesta con la perspectiva del movimiento *escribir a través del currículum* y con otros programas existentes en el país. Segundo, proporcionaré una descripción replicable del dispositivo. Tercero, detallaré y fundamentaré algunas de las secuencias didácticas y aspectos lingüísticos trabajados en el aula. Por último, evaluaré los resultados preliminares de su implementación. Se trata, en suma, de una investigación aplicada que evalúa una propuesta de intervención didáctica. En términos generales, busco contribuir con el desarrollo de la didáctica de la lectura y la escritura en el nivel medio (cf. Alvarado, 2001).

Corpus y metodología

Para la descripción crítica y cualitativa del Programa de Escritura en la Escuela se analizan dimensiones institucionales (organización de la escuela, plan de estudios, carga horaria), didáctico-pedagógicas (metodología de clase, secuencias didácticas, tipos de actividades, formas de evaluación, dinámica de trabajo) y lingüísticas (aspectos lingüísticos considerados, materiales de lectura).

Por otro lado, se toman en consideración las reuniones con los docentes que participan en el Programa, observaciones directas de las clases, y materiales escritos tales como textos elaborados por los estudiantes, consignas de escritura y documentos institucionales. Al tratarse de una investigación aplicada, mi rol como responsable del diseño e implementación del proyecto, coordinador del Programa y docente a cargo de uno de los cursos me proporciona una mirada integral e interna a la propuesta.

Programas de escritura a través del currículum en educación media

El movimiento *escribir a través del currículum*, de fuerte desarrollo en las últimas décadas en Estados Unidos, toma como premisa básica que las prácticas formales de lectura y escritura escolar, académica y profesional están ligadas a los marcos epistemológicos de las asignaturas, las carreras y las disciplinas en las que se inscriben. Esta postura discute, por tanto, el supuesto carácter común de las prácticas de lectura y escritura de los ámbitos de formación y pone el foco, en cambio, en su especificidad disciplinar y en la necesidad de su ejercitación explícita y diferenciada en todo el currículum formal.

La consecuencia más destacada de este cambio de foco se halla en el tipo de propuestas curriculares favorecidas para abordar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. En concreto, se pone en duda la utilidad de los programas de escritura que se ubican en espacios curriculares aislados de las asignaturas y las carreras, y que están a cargo de docentes no familiarizados con los marcos epistemológicos y los géneros discursivos de las disciplinas (Russell et al., 2009, p. 402). En el caso de la educación superior, ámbito de desarrollo original de la propuesta, se discuten los cursos de adaptación ubicados antes del ingreso a las carreras o en su tramo inicial. Se propone, en cambio, un trabajo sobre las prácticas de lectura y escritura, ligadas a las estructuras de conocimiento de las disciplinas, hacia adentro de las asignaturas y bajo responsabilidad de los docentes especialistas del área.

En el caso de la educación media, el movimiento discute el repliegue del trabajo sobre las prácticas de lectura y escritura al ámbito de una asignatura específica (i.e., lengua y literatura) y aislada del resto del currículum. Sin embargo, en el caso de Estados Unidos, las iniciativas en el marco de este movimiento resultaron esporádicas y aisladas, posiblemente debido a que las escuelas tienen allí una estructura administrativa poco flexible (Bazerman et al., 2005, p. 33). En la Argentina, las propuestas de didáctica de la lectura y la escritura en las asignaturas o colaborativas entre asignaturas son escasas, informales o de corta duración. Sin embargo, vale la pena mencionar algunas iniciativas pioneras que pueden consultarse en Carlino (2009), Desinano (2007) y Di Stefano, Rizzi y Axeruld (2006). Si bien por limitaciones de espacio no puedo discutir en detalle estas interesantes propuestas, sí debo señalar que, en términos generales, muestran formas alternativas de abordar esta problemática: o bien ponen el foco en la especificidad lingüística de las prácticas escritas, pero pierden de vista la exploración de los marcos epistemológicos y disciplinares en los que se inscriben, o bien ponen el foco en la especificidad disciplinar y epistemológica de esas prácticas, pero desaprovechan los desarrollos que proporciona la lingüística para abordarlas.

La propuesta que presento a continuación intenta articular ambos enfoques por medio del trabajo en colaboración entre docentes expertos en didáctica de la escritura y docentes expertos en las disciplinas específicas, todos ellos en contacto con los estudiantes destinatarios.

Programa de Escritura en la Escuela

El Programa de Escritura en la Escuela se lleva a cabo desde 2011 en el Colegio de la Ciudad, una escuela bachiller privada pequeña ubicada en la Ciudad de Buenos Aires. Algunos rasgos institucionales favorecen su implementación. Primero, en general los docentes cuentan con formación universitaria, se desempeñan en ámbitos diversos de docencia e investigación, y construyen o seleccionan sus propios materiales didácticos, incluyendo textos de divulgación científica o académicos. Este perfil docente formado, flexible y activo facilita la dinámica colaborativa en el marco de una propuesta innovadora. Segundo, la escuela propicia instancias de trabajo e intercambio fuera de las horas de clase y la elaboración de proyectos diversos. Tercero, en los últimos años la institución ha ampliado las horas destinadas a lengua y literatura, y ha habilitado cursos obligatorios de lectura.

En este contexto institucional, el Programa de Escritura en la Escuela persigue dos objetivos principales: 1) generar un espacio para enseñar prácticas de escritura escolar tanto específicas de áreas y asignaturas como comunes a la escuela media; 2) consensuar intervenciones didácticas para el primer objetivo de forma colaborativa con docentes de las diferentes áreas y asignaturas.

El diseño original del Programa se basa en al menos cuatro principios generales, respaldados por bibliografía especializada, sobre la lectura y la escritura en la escuela. Primero, considero que las dificultades de lectura y escritura detectadas en los estudiantes no pueden ser tratadas como una carencia inherente al estudiante o como un “déficit” de formación cuya responsabilidad correspondería a instancias escolares previas. En realidad, la escritura no es una “habilidad natural” ni se adquiere sólo en la educación inicial. Por el contrario, el foco debe ponerse en que las prácticas de lectura y escritura escolar en los diferentes niveles y en las diferentes asignaturas constituyen prácticas nuevas que deben ser enseñadas, exploradas y ejercitadas (Carlino, 2004b). Creo que esta premisa tiene, sin embargo, un límite: el foco en la enseñanza de prácticas nuevas no implica desconocer carencias de formación previas que deben integrarse a los aspectos a trabajar dentro de la propuesta, tales como cuestiones de normativa ortográfica.

Segundo, asumo, siguiendo el enfoque *escribir a través del currículum*, que enseñar a leer y escribir es una responsabilidad que debe ser compartida a través de todos los niveles educativos (iniciales, medios y superiores) y en cada una de las materias, y no en una materia específica y aislada (i.e., lengua y literatura). Esto es así porque los contenidos de una materia no consisten solamente en nociones teóricas y métodos de estudio, sino también en las prácticas de lectura y escritura que la caracterizan. Esas prácticas letradas están sistemáticamente ligadas a los marcos epistemológicos a los que pertenecen y, en términos didáctico-pedagógicos, su ejercitación proporciona la estrategia más fructífera para acceder a ellos. Las prácticas lectoras y escritas cobran así sentido, porque están ancladas en necesidades del aquí y ahora de los estudiantes, y no en necesidades posibles, futuras o “inventadas” en el aula. Esta premisa también tiene un límite: muchas de las prácticas de lectura y escritura relevantes para el escritor en la escuela media no son específicas de tal o cual disciplina sino que son comunes e indiferenciadas en el marco escolar. Es posible que el balance entre marcos epistemológicos y prácticas discursivas comunes a todas las asignaturas, por un lado, y específicos de las asignaturas y disciplinas, por el otro, tenga algún tipo de correlatividad con el nivel educativo del que se trate, lo cual obligaría a repensar el enfoque *a través del currículum* en su implementación escolar.

Tercero, tomo como premisa que estas prácticas letradas forman parte de un conjunto de saberes de los estudiantes -ligados al saber estudiar y saber aprender, la mayoría de ellos procedimentales- que suelen englobarse bajo el concepto *capital cultural* (Bourdieu, 1997; Ezcurra, 2011). Este concepto integra ciertas habilidades cognitivas (analizar, sintetizar, relacionar, juzgar y aplicar información), hábitos académicos críticos (utilizar el diccionario, efectuar una búsqueda documental, hacer una ficha, tomar apuntes, leer gráficos y cuadros, usar herramientas informáticas), habilidades metacognitivas (monitorear el aprendizaje, organizar el tiempo) e informaciones, conceptos y marcos de pensamiento. En general, estos saberes no se constituyen como objeto de enseñanza explícito en la escuela pero, no obstante, sí son evaluados. La puesta en marcha del Programa es un paso adelante para visibilizar este currículum oculto.

Cuarto, considero que la formación docente en didáctica de la lectura y la escritura y la generación de materiales para el uso del cuerpo docente debe ser parte de las incumbencias de la iniciativa. El trabajo colaborativo entre docentes lingüistas expertos en escritura y docentes de las asignaturas instaura un proceso bidireccional de formación novedoso para la dinámica escolar, acostumbrada a la fragmentación de la formación docente, de las asignaturas y de la práctica docente. El docente lingüista puede familiarizarse con las

prácticas escritas y los marcos epistemológicos de las asignaturas con las que se articula, y el docente de la asignatura puede reflexionar sobre las complejas dimensiones de la escritura (incluyendo la especificidad de la escritura en su disciplina y los aspectos generales de la escritura escolar), adquirir un metalenguaje para referirse a ellas e incorporarlas a su práctica docente diaria.

Estos principios se cristalizan en un diseño curricular específico para el dispositivo. El curso consiste en un espacio áulico propio donde se lleva a cabo un encuentro semanal de 80 minutos, dentro del horario curricular regular, es decir, con las demás asignaturas obligatorias. Este espacio está a cargo de un docente lingüista que trabaja colaborativamente con docentes de distintas asignaturas y áreas del mismo año escolar. Cada trimestre, el curso de escritura se articula con una asignatura y docente específicos. En su primer año de implementación (2011), el Programa se dictó en los cursos de 4º año (estudiantes de 15 y 16 años) y se colaboró con los docentes de historia, biología y física. En su segundo año de implementación (2012) se amplió también a los cursos de 1º año (estudiantes de 12 y 13 años) y se colaboró con los docentes de matemática, cívica y geografía. Como esta ampliación del Programa aún se encuentra en su etapa inicial, restringiré la descripción y evaluación a las actividades realizadas en 4º año. En principio, se plantea que la colaboración con cada docente de las asignaturas se extienda durante dos años y que luego se rote a nuevos docentes. De esta manera, se busca lograr un impacto en una porción amplia de la comunidad docente y se asume que el trabajo colaborativo es un proceso de formación que tiene un plazo de maduración.

Con respecto a la dinámica de colaboración entre el docente de escritura y los docentes de las asignaturas, previamente al inicio de las clases se negocia y acuerda qué textos disciplinares se utilizarán, qué criterios de evaluación se seguirán y, fundamentalmente, qué prácticas de lectura y escritura resultará relevante trabajar, lo cual se relaciona directamente con qué aspectos caracterizan las prácticas de lectura y escritura de la asignatura, de la disciplina y de la escuela. Durante el trimestre, los docentes mantienen intercambios por correo electrónico y en persona sobre el desarrollo e implementación de la planificación de actividades, además de nuevas iniciativas que puedan surgir. Luego de finalizado el trimestre, los docentes se reúnen para evaluar la colaboración y para acordar las notas finales de los estudiantes. Si bien el Programa no forma parte de los contenidos obligatorios del plan de estudios de la escuela, se siguen estrategias para integrarlo al espacio curricular: es de asistencia obligatoria, se dicta en el mismo horario que las asignaturas curriculares, participan docentes de esas asignaturas y, sobre todo, su aprobación o

desaprobación impacta en la nota final obtenida en la asignatura con la que se realiza la colaboración, otro aspecto negociado entre el docente del Programa y el docente de cada asignatura.

Es preciso enfatizar que, si bien el marco institucional y docente en el que se implementa la propuesta presenta evidentes rasgos facilitadores, se trata de un dispositivo replicable en otras coordenadas escolares y socioculturales si se llevan a cabo los ajustes que los nuevos contextos requieran, en particular la puesta en práctica de políticas institucionales que habiliten el trabajo colaborativo entre áreas y asignaturas.

Prácticas de lectura y escritura abordadas

En términos generales, los distintos aspectos trabajados en el Programa de Escritura en la Escuela de 4° año pueden organizarse en cinco grandes dimensiones que responden la pregunta que titula este artículo: ¿qué escribir en la escuela? Primero, se busca que los estudiantes desarrollen competencias letradas básicas y transversales a las prácticas de escritura escolar, pero que pueden ganar especificidad en cada asignatura. Segundo, se trabaja con metacompetencias que permiten asumir una postura crítica sobre las prácticas escritas y lectoras propias y ajenas y desarrollar un metalenguaje de análisis. Tercero, se abordan géneros discursivos escolares, de fuerte anclaje disciplinar, relevantes para las prácticas escritas específicas de los estudiantes. Cuarto, se incluyen tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que atraviesen las prácticas escritas escolares contemporáneas. Quinto, se enfatizan y sistematizan cuestiones de normativa, también transversales. A su vez, como se explicó antes, estas dimensiones se organizan en una secuencia temporal que las distribuye en trimestres y materias curriculares con las que el Programa se articula. La tabla 1 brinda mayores precisiones sobre los aspectos abordados:

Tabla 1. Dimensiones de lectura y escritura para 4° año

Dimensiones	Trimestres y materias		
	1° - historia	2° - biología	3° - física
Competencias letradas básicas	(In)adecuación; mitigación y refuerzo.	Explicación; descripción; narración; organización de párrafos; síntesis; nominalización; reformulación (sintáctica, gramatical y léxica).	Cita; evaluación; explicitación; despersonalización; justificación.
Metacompetencias letradas	Biografía como escritores y lectores; identificación y corrección de errores; deconstrucción de géneros discursivos (circulación, objetivos,	Análisis de variedades funcionales del lenguaje (lenguas nacionales, sociolectos, registros y géneros, idiolectos); análisis crítico del discurso de los medios de comunicación; lectura anotada de párrafos (operación, tema,	Objetividad y subjetividad en el discurso científico-académico.

	textualización).	resumen, palabras clave, conectores, opinión).	
Géneros discursivos escolares	Examen trimestral (integrador) de historia.	Explicación de un tema de biología; editorial de periódico.	Informe de lectura de física.
TIC	Evaluación de fuentes de internet.	Uso de procesador de texto.	Uso de correo electrónico escolar.
Normativa	Puntuación.	Acentuación.	Normas de cita.

A continuación, describiré en términos generales cómo se abordan en el aula estos aspectos, intentando demostrar, a la vez, su funcionamiento interdependiente.

En el primer trimestre se trabaja con historia: se leen artículos publicados en revistas de la disciplina (e.g., Arcondo, 1980) y se identifican recursos de mitigación y refuerzo (Hyland, 1998) en las introducciones y conclusiones. Los fragmentos de artículos de historia deconstruidos son posteriormente reformulados a partir de la incorporación de recursos de mitigación o de refuerzo que vuelvan al texto paródico. Estos juegos permiten reflexionar sobre los rasgos que hacen que un texto escolar sea adecuado o inadecuado, a la vez que incentivan la creatividad y el interés de los estudiantes.

Los recursos de mitigación y refuerzo se ponen en relación con la metacompetencia de reconocimiento, deconstrucción y descripción de géneros discursivos (Bajtín, 2005 [1982, 1979]) a partir de tres conjuntos de rasgos: circulación (incluyendo emisor, receptor y contexto), objetivos sociodiscursivos y textualización. Además, se ahonda en la deconstrucción del género examen integrador de historia, que los estudiantes enfrentan por primera vez durante este período, a partir de muestras reales de años previos. Desde un punto de vista metacognitivo, se discuten criterios para organizar el tiempo y estrategias para identificar las tareas demandadas en las consignas. También en relación con la asignatura historia se exploran los criterios para evaluar la utilidad de fuentes en internet utilizadas para la elaboración de un trabajo domiciliario.

En el segundo trimestre se trabaja con biología: se ejercita la secuencia explicativa (Revel Chion, 2010), se discuten consensos sobre sus rasgos y se ejercita la reformulación como herramienta clave para ganar en claridad. Se proponen tres dimensiones sobre las cuales reformular: sintáctica (utilizar conectores o marcadores del discurso (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999) distintos a los del texto fuente); gramatical (cambio en el tipo de palabra); y léxica (utilización de sinónimos a partir de su equivalencia cotextual). La reformulación gramatical luego se profundiza en la elaboración de metáforas gramaticales (un rasgo clave del discurso académico; cf. Halliday, 1988) para titular secciones o párrafos, o en la des-nominalización para extraer hipótesis en la lectura. Se exploran dimensiones textuales y contextuales (tipo de situación, tiempo o espacio disponible, perfil del

destinatario, registro y género discursivo apropiados) para transformar una explicación fuente (e.g., Alzogaray, 2004). En relación con esta cuestión, se introducen las variedades funcionales del lenguaje ligadas a factores contextuales: lenguas nacionales (variaciones geográficas y políticas), sociolectos (variaciones sociales por edad, etnia, sexo, etc.), géneros y registros (variaciones culturales y situacionales) e idiolectos (variaciones individuales) (cf. Halliday, 1982 [1978], p. 50; Moreno Fernández, 2005 [1998], p. 39 y ss.). Además, se discuten organizaciones posibles de párrafos (Serafini, 2005 [1992]) en función de las necesidades estratégicas de escritura (e.g., párrafo de enumeración, de comparación y de introducción).

En el tercer trimestre se trabaja con física: se brindan herramientas útiles -y en buena medida comunes al discurso escolar y académico en general- para la escritura de un informe de lectura sobre los primeros capítulos de un libro de física de elevada complejidad leído en la asignatura (Hawking, 1996 [1988]). Primero, se somete a discusión el carácter de objetividad e impersonalidad atribuido al discurso académico y se analizan algunas de las estrategias de despersonalización que sustentan esa construcción (García Negroni, 2008). Los estudiantes trabajan con textos biográficos del mismo autor del libro y juegan a despersonalizarlos, poniendo en evidencia la artificialidad del mecanismo. Segundo, se explora cómo la referencia a redes de fuentes bibliográficas permite negociar el aporte propio en relación con el saber científico consensuado. Concretamente, se ejercitan mecanismos de inclusión de citas (cf. Navarro, 2012a). Tercero, se ejercitan herramientas para justificar una hipótesis en el discurso escolar y académico (cf. Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002, p. 175 y ss.) a partir de la deconstrucción de las secuencias argumentativas del libro de física que los estudiantes deben leer.

Los aspectos trabajados en clase se vinculan especialmente al ejercicio de la *transformación* de textos según instrucciones detalladas pero explorando aspectos lúdicos y apelando a prácticas comunicativas no académicas conocidas por los estudiantes. De esta manera, la metodología básica que sustenta los ejercicios consiste en una secuencia de lectura y deconstrucción (individual, en pares o entre todos) de textos de terceros (materiales del área, textos de otros estudiantes), escritura (individual y de a pares) de textos propios basados en aspectos trabajados previamente, y lectura y reescritura de esos textos (que reinicia el ciclo). Es importante habilitar instancias de reescritura de textos porque éstas refuerzan la representación de la escritura como un proceso retórico complejo en etapas y dan la oportunidad de desarrollar estrategias de deconstrucción, reformulación y adaptación de la producción propia y ajena. En suma, los textos leídos son resumidos, evaluados, mitigados,

reforzados, parodiados, citados, formateados, etc., a partir de la apropiación de las competencias y prácticas de escritura escolares, ya que la escritura madura es, en realidad, permanente reescritura en la que los textos y los contenidos se ajustan y modifican (cf. Alvarado, 2001, p. 47).

Con esta base metodológica, resulta evidente que el trabajo con las prácticas de lectura forma parte del Programa. Además de la lectura para la deconstrucción de géneros y recursos, se ejercita la metacompetencia de lectura anotada de párrafos a partir de un conjunto de dimensiones de lectura propuestas: operación discursiva (¿qué hace el párrafo?), tema (escribir una nominalización que sirva como título), resumen (oración compleja que resuma el párrafo), palabras clave, conectores, postura del estudiante (“coincido”, “no entiendo”, “importante”, etc.).

Una preocupación transversal al curso es complejizar la concepción de los docentes y estudiantes sobre la escritura. La noción de género discursivo, retomada de forma permanente a lo largo del año, es fundamental para entender que las diferentes esferas sociales (la escuela, las áreas, las asignaturas) poseen clases recurrentes de textos que varían en diferentes dimensiones como quiénes los escriben, quiénes los leen, para qué lo hacen y qué recursos lingüísticos típicamente los textualizan. Además, se busca poner en agenda aspectos que los docentes y los estudiantes reconocen, pero en ocasiones pasan por alto, como cuestiones de normativa y formato, comunes a todas las disciplinas. En este sentido, se incluyen ejercicios en los que hay que acentuar palabras o incluir signos de puntuación en textos de las disciplinas a los que se les han borrado esos rasgos. Por último, el curso busca justificar la necesidad del entrenamiento de la escritura a lo largo de toda la formación escolar y no como habilidad natural o adquirida en la formación inicial; por este motivo, se solicita a los estudiantes que escriban su propia biografía como lectores y escritores, incluyendo documentos y fotos, en la cual reconstruyen sus prácticas de lectura y escritura a lo largo de sus vidas y en la actualidad. A su vez, al final del curso completan una encuesta anónima en la que evalúan el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cabe agregar que el curso no sólo intenta que los estudiantes reconozcan, adquieran y utilicen con éxito las prácticas de lectura y escritura escolar estandarizadas, sino que esa apropiación sea crítica, es decir, tomando conciencia tanto de su justificación estratégica en los textos concretos como de su encuadre sociohistórico particular. Con esta finalidad, se dedica parte del curso a realizar un trabajo práctico grupal de análisis crítico del discurso de los medios (cf., e.g., Fairclough, 2003). En concreto, se analizan noticias y editoriales publicados en periódicos argentinos que aborden alguna temática de actualidad que se ligue a

la asignatura con la que se articula el curso (e.g., muerte digna/eutanasia en el caso de la articulación con biología). Además, se dedica una clase a discutir las dimensiones de formato deseables a partir del uso del procesador de texto. En este sentido, se persiguen al menos tres objetivos: explorar herramientas informáticas poco conocidas por los estudiantes (e.g., salto de párrafo), enfatizar dimensiones relevantes (e.g., justificado de texto) y proponer rasgos formales (e.g., tipo y tamaño de fuente) para ejercitar la adecuación de los textos a los mismos. De forma complementaria, se ejercita la utilización de correo electrónico para envíos formales: pedido de acuse de recibo, titulación de archivo adjunto, y escritura de asunto y mensaje destinado al docente. En términos generales, el trabajo con las TIC asume que las transformaciones de la escritura escolar en los nuevos entornos digitales constituyen un objeto necesario de enseñanza y aprendizaje.

Discusión de resultados preliminares

Si bien el Programa de Escritura en la Escuela se encuentra aún en una etapa preliminar de implementación, evaluaré a continuación algunos resultados surgidos de las prácticas escritas de los estudiantes que participaron.

Primero, muchos estudiantes lograron reconocer recursos lingüísticos propios del discurso escolar y académico (como mitigadores, reforzadores, citas, justificaciones), explicar su uso estratégico e incorporarlos a su propia producción dentro de la asignatura. Segundo, muchos actualizaron normativas que conocían pero no utilizaban sistemáticamente (acentuación, puntuación), al tiempo que incorporaron normativas nuevas (referencias bibliográficas). El ejemplo 1) permite ilustrar tanto la inclusión relevante de una cita de autoridad como la corrección normativa de los datos de la referencia:

1) CONSIGNA. Seleccionar una cita de autoridad de Hawking de las páginas 34-35 (al final del examen) para validar esta afirmación:

La fuerza de gravedad es mayor si los objetos están próximos, y mientras se van alejando dicha fuerza pierde intensidad.

RESOLUCIÓN: Como plantea la ley de gravedad de Newton: “Cuánto más separados estén los cuerpos, menor será la fuerza gravitatoria entre ellos” (Hawking, 1990 [1998], p. 35) (EF, 2011, examen).

Tercero, muchos estudiantes pudieron analizar y elaborar géneros discursivos diversos, poniendo en juego las dimensiones exploradas en clase e incluso planteando algunos rasgos disciplinarmente específicos del discurso escolar. Cuarto, pudieron

transformar una explicación para distintos interlocutores, contextos y objetivos estratégicos. El ejemplo 2) muestra la elaboración adecuada de un examen integrador de historia a partir de un texto fuente:

2) CONSIGNA. A partir del fragmento original, elaborar un examen trimestral de historia siguiendo el modelo visto en clase (describir, narrar, explicar).

RESOLUCIÓN: 1) Describí aspectos de la vida cotidiana de un agricultor de la época previa a la aplicación de la ley de la que habla el texto. Incluí un listado que demuestre las implicaciones de esta ley. 2) Elaborá un relato en 1ª persona que ponga en evidencia las repercusiones de la aplicación de la Ley Sáenz Peña para un determinado sector social entre los estudiados de la época. Tu perspectiva puede ser la de los agricultores movilizados o bien la del gobierno radical. Enlazá tu redacción con los contenidos leídos en el texto x. 3) Explicá la importancia de las medidas adoptadas por el gobierno al que hace referencia el texto para los distintos sectores sociales del contexto (CD, 2012, examen).

Quinto, en relación con la búsqueda y evaluación de fuentes en internet, muchos estudiantes adquirieron criterios de relevancia y adecuación propios del campo científico-académico, pero en buena medida anti-intuitivos para ellos, tales como autoría, fuente primaria, base institucional, fecha, formato (PDF), etc. El siguiente ejercicio, resuelto con éxito por un estudiante en un examen individual presencial, sirve de ilustración:

3) CONSIGNA. A continuación aparecen resultados de Google para la búsqueda “historia guerra de Malvinas”. Evaluar la utilidad de cada uno de ellos para un trabajo práctico de historia en la escuela según los ocho criterios vistos en clase.

RESOLUCIÓN: El A cumple con fecha y es reciente 8 de abril de 2012, pero la fuente no es institucional ni prestigiosa, es un blog y no hay autor. El segundo caso cumple con el formato (PDF), lo institucional (edu.ar) pero no tiene título alguno de donde identificarlo y no hay autor o prestigio alguno. El tercer caso cumple con el formato (PDF), tiene autor (AMGómez y MLVMuñoz) pero carece de una fecha reciente pero la página que muestra es institucional y tiene cierto prestigio. Así que eligo opciones B y C (AA, 2012, examen).

En esta respuesta, el estudiante consigue identificar, a partir de información acotada (una lista de resultados de Google), ciertos rasgos a favor y otros en contra de considerar que los enlaces provistos son fuentes relevantes para la elaboración de un trabajo escolar. Se trata de criterios evidentemente aprendidos durante el curso, ya que ponen en juego una lógica de adecuación propia del discurso científico-académico.

Sexto, varios de los estudiantes consiguieron resolver con éxito ejercicios de reformulación de gran complejidad -en el nivel léxico, gramatical, sintáctico y del párrafo- y elaborar nominalizaciones que funcionaron correctamente como títulos. En el ejemplo 4), la estudiante consigue transformar el tipo de palabra y hacer las modificaciones pertinentes (i.e., inclusión de verbo “tener” y preposición “para”) para resolver la consigna y conservar el significado proposicional y modal del texto original:

4) CONSIGNA. Usar un sustantivo a partir del verbo señalado y reformular la siguiente oración.

La actitud del gobierno debía limitarse a procurar que se cumplieran las leyes vigentes y los contratos libremente pactados.

RESOLUCIÓN: La actitud del gobierno debía tener limitaciones para procurar que se cumplieran las leyes vigentes y los contratos libremente pactados (DO, 2012, examen).

Séptimo, tuvieron en general éxito en borrar marcas de subjetividad de sus textos pero introduciendo críticamente las voces de textos fuente. Una ejercitación domiciliar individual puede brindar una muestra de la primera de estas competencias:

5) CONSIGNA. Reescribir este texto en hoja aparte y despersonalizarlo completamente. Incluir marcas de despersonalización de todos los tipos. Aclarar dónde se incorporaron marcas de despersonalización y qué tipo de marca es.

“Aquel fue mi periodo oscuro, sufrí una depresión, me preguntaba por qué me tenía que suceder aquello a mí, pero finalmente decidí seguir viviendo y luchar. Conocí a mi primera esposa, tuve hijos y acabé mi doctorado, con un trabajo que sentó las bases matemáticas del big bang. Pasé de sentirme lo más bajo a ser un héroe. No me rendí, y tuve la suerte de poder trabajar en física teórica, una de las pocas áreas en las que la discapacidad no es una seria desventaja. Mi principal descubrimiento fue que los agujeros negros no eran totalmente negros” (Ayén, X. (2009). Entrevista a Stephen Hawking. *Magazine de La vanguardia*).

RESOLUCIÓN: “Fue un período oscuro y depresivo pero se luchó y se siguió viviendo: esposa, hijos y un doctorado sobre las bases matemáticas del Big Bang. Además, estuvo presente la suerte de trabajar en física-teórica, una de las pocas áreas donde *no se está en desventaja por ser discapacitado*. **El principal descubrimiento dice que los agujeros negros no son totalmente negros**. *Se siguió investigando, publicando y dirigiendo trabajos de posgrado*”.

RECURSOS: Nominalización; **metonimia**; *pasiva* (MB, 2011, actividad domiciliar).

En esta despersonalización lúdica de un relato biográfico en primera persona, el estudiante utiliza e identifica de forma explícita recursos trabajados en clase como la

metonimia, la pasiva y la nominalización, si bien no marca algunos recursos correctamente utilizados (pasiva: “se luchó y se siguió viviendo”; metonimia: “estuvo presente la suerte”) y no logra una versión completamente satisfactoria de otros (e.g., no incluye la nominalización de los verbos “conocer”, “tener” y “acabar” del original).

Desde un punto de vista más amplio, las prácticas escritas ejercitadas en clase sustentaron el desarrollo de competencias metacognitivas y metalingüísticas de gran importancia para los estudiantes, ligadas al reconocimiento de distintas clases de textos y distintas variedades funcionales del lenguaje, a la identificación crítica de distintas ideologías a través de elecciones léxicas y gramaticales, y a la ejercitación de la escritura como un proceso complejo que requiere planificación, revisión y transformación, incluyendo el manejo de recursos informáticos según parámetros específicos.

Cabe destacar la aceptación general de la propuesta por parte de los estudiantes, en particular durante su segundo año de implementación, posiblemente por su utilidad y por las estrategias de curricularización que la sostienen. En una encuesta anónima entre los estudiantes realizada al final del ciclo lectivo 2012, el 80% señaló que el Programa le sirvió en diferente medida (y un 42% que le sirvió bastante o mucho); este dato es relevante ya que se trata de la percepción subjetiva anónima de los estudiantes respecto de un curso sin tradición previa y con una elevada demanda de trabajo. Por otro lado, el Programa tuvo un importante impacto en las prácticas didácticas de los docentes participantes, tales como complejización de las consignas de escritura utilizadas e incorporación de devoluciones de exámenes basadas en ejercicios de reformulación.

En suma, la iniciativa incorporó explícitamente al currículum escolar un conjunto de competencias comunicativas fundamentales pero hasta ahora invisibles o asistemáticas, al tiempo que compartió la responsabilidad por su enseñanza con asignaturas y áreas diversas.

Consideraciones finales

En este artículo he proporcionado una descripción y evaluación preliminar del Programa de Escritura en la Escuela, en funcionamiento desde 2011 en los cursos iniciales y finales de una escuela de la Ciudad de Buenos Aires, con el fin de contribuir con el desarrollo de la didáctica de la lectura y la escritura en educación media. La propuesta se inserta críticamente dentro del marco general del movimiento *escribir a través del currículum* a partir de un modelo didáctico transversal en el que participan de forma rotativa docentes especialistas en didáctica de la escritura y docentes expertos de las asignaturas. Este proceso colaborativo busca impactar sobre las prácticas letradas de los estudiantes desde un espacio curricular

propio, a la vez que fomenta la formación docente y la articulación entre asignaturas. El Programa pone en práctica secuencias didácticas que interrelacionan cinco dimensiones de trabajo a partir del principio metodológico general de transformación de textos a través de la reescritura: competencias letradas fundamentales para el tránsito escolar; metacompetencias para monitorear y discutir las prácticas letradas propias y ajenas; géneros discursivos escolares específicos; tecnologías de la información y la comunicación relevantes para la escritura; y normativa. Los resultados preliminares muestran un impacto positivo en las prácticas escritas de los estudiantes y en las prácticas didácticas de los docentes participantes. Esta propuesta sobre qué escribir en la escuela busca un balance entre prácticas de escritura disciplinariamente específicas y prácticas de escritura comunes a todas las asignaturas de forma tal de proporcionar un dispositivo replicable, con los ajustes necesarios, en otras instituciones de educación media.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (2001). Enfoques en la enseñanza de la escritura. En M. Alvarado (Ed.), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 13-51). Buenos Aires: Manantial.
- Alzogaray, R. A. (2006). *Una tumba para los Romanov. Y otras historias con ADN*. Buenos Aires: UNQ & Siglo XXI Editores.
- Arcondo, A. (1980). El conflicto agrario argentino de 1912. Ensayo de interpretación. *Desarrollo Económico*, 79(20), 351-381.
- Arnoux, E., Di Stefano, M., & Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bajtín, M. M. (2005 [1982, 1979]). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana: The WAC Clearinghouse & Parlor Press.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Carlino, P. (2004a). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida*, 25(1), 16-27.
- Carlino, P. (2004b). Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. En *Leer y escribir en la universidad* (pp. 5-21). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura "Lectura y Vida".
- Carlino, P. (2009). Desarrollo profesional de docentes para leer y escribir a través del currículum. En P. Carlino & S. Martínez (Eds.), *Lectura y escritura, un asunto de todos* (pp. 51-90). Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
- Desinano, N. B. (Ed.). (2007). *Crónica de una experiencia en la Escuela Media. Proyecto integral de lectura y escritura*. Laborde Editor: Rosario.
- Di Stefano, M., Rizzi, L., & Axelrud, B. (2006). *Didáctica de la lectura y la escritura desde disciplinas diversas de la escuela media. Una experiencia en escuelas con población vulnerable de la Ciudad de Buenos Aires*. Presentado en las II Jornadas de Lectura y

- Escritura, Universidad Nacional de Catamarca – Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura, San Fernando del Valle de Catamarca, del 28 al 30 de junio de 2006.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.
- García Negroni, M. M. (2008). Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Signos*, 41(66), 5-31.
- Halliday, M. A. K. (1982 [1978]). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: FCE.
- Halliday, M. A. K. (1988). On the Language of Physical Science. En M. Ghadessy (Ed.), *Registers of Written English. Situational Factors and Linguistic Features* (pp. 162-178). London & New York: Pinter Publishers.
- Hawking, S. W. (1996 [1988]). *Historia del tiempo. Del big bang a los agujeros negros*. Buenos Aires: Alianza.
- Hyland, K. (1998). Boosting, Hedging and the Negotiation of Academic Knowledge. *Text*, 18(3), 349-382.
- Kelly, G. J., & Bazerman, C. (2003). How Students Argue Scientific Claims: A Rhetorical-Semantic Analysis. *Applied Linguistics*, 24(1), 28-55.
- Martín Zorraquino, M. A., & Portolés Lázaro, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4051-4214). Madrid: Espasa Calpe.
- Ministerio de Educación del GCBA (2012). *Informe de resultados del Proyecto Jurisdiccional de Evaluación de Nivel Medio 3° año (2010-2011)*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Moreno Fernández, F. (2005 [1998]). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel. 2a edición.
- Moyano, E. I. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. *Signos*, 43(74), 465-488.
- Natale, L. (2012). Prólogo. En L. Natale (Ed.), 9-13.
- Natale, L. (Ed.). (2012). *En carrera: la lectura y la escritura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines: UNGS.
- Navarro, F. (2012a). La cita bibliográfica. En L. Natale (Ed.), 179-192.
- Navarro, F. (2012b). Alfabetización avanzada en la Argentina. Puntos de contacto con la enseñanza-aprendizaje de L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 12(6), 49-83.
- Revel Chion, A. (2010). Hablar y escribir ciencias. En E. Meinardi, L. González Galli, A. Revel Chion & M. V. Plaza (Eds.), *Educación en ciencias* (pp. 163-190). Buenos Aires: Paidós.
- Russell, D. R., Lea, M., Parker, J., Street, B., & Donahue, T. (2009). Exploring Notions of Genre in 'Academic Literacies' and 'Writing across the Curriculum': Approaches across Countries and Contexts. En C. Bazerman, A. Bonini & D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a Changing World* (pp. 395-423). Colorado: The WAC Clearinghouse & Parlor Press.
- Serafini, M. T. (2005 [1992]). *Cómo se escribe*. Buenos Aires: Paidós.

Referencias del autor

Federico Navarro es Licenciado en Letras por la Universidad de Buenos Aires y Doctor en Análisis del Discurso por la Universidad de Valladolid. Se desempeña como investigador-docente en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de General Sarmiento, y realiza su investigación postdoctoral en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Su interés radica en el análisis y la didáctica de los géneros discursivos y de la evaluación en la escritura escolar, científico-académica y profesional

en español desde un marco sistémico-funcional, discursivo y etnográfico de base cualitativa, cuantitativa y contrastiva. Dirige el Taller de Lectura y Escritura de Géneros Académicos (Universidad de Buenos Aires, 2010-actualidad) y el Programa de Escritura en la Escuela (2011-actualidad). Ha publicado en *Revista Nebrija* (2012), *Páginas de Guarda* (2012), *Texturas* (2011), *BSEHL* (2006), *Revista Discurso* (2005) y en más de veinte volúmenes colectivos dedicados a lingüística aplicada y análisis del discurso, incluyendo *Crossed Words: Criticism in Scholarly Writing* (2011), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (2012) y *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados* (2012).

Email: navarro@filo.uba.ar

Para citar este artículo:

Navarro, F. (2013). ¿Qué escribir en la escuela? Análisis de una propuesta institucional de escritura a través del currículum. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(1), 18-34.