

Escribir a través del currículo

Federico Navarro

Universidad de Buenos Aires. CONICET. Universidad de Chile

La escritura académica es el principal sistema semiótico en la escuela secundaria para delimitar, comunicar y negociar una idea, aprender contenidos disciplinares, y demostrar y evaluar esos aprendizajes. A partir de la experiencia del Programa de Escritura en la Escuela, se proponen conceptos, herramientas didácticas y actividades para que los profesores de todas las disciplinas puedan enseñar escritura académica en sus aulas.

PALABRAS CLAVE

- ESCRIBIR A TRAVÉS DEL CURRÍCULO
- ESCRITURA ACADÉMICA
- DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA

La profesora de biología está comprometida con sus estudiantes, con los temas que quiere enseñar y con la escuela en la que trabaja. Pero, mientras carga una enorme pila de trabajos aún sin corregir, se la ve evidentemente irritada y sobrepasada por las demandas de la tarea docente y por algunos malos desempeños estudiantiles. Desde hace unos años, pide a sus estudiantes del anteúltimo año de escuela secundaria que escriban un informe de laboratorio. Aprovechando su experiencia universitaria previa, les brinda textos instructivos académicos de escritura de artículos científicos, les hace elaborar distintas versiones a lo largo del año y los retroalimenta. A pesar de no estar formada en didáctica de la escritura académica, sus estrategias están bien orientadas a *escribir para*

aprender, esto es, enseñar contenidos y prácticas de su materia a través de la escritura, y a *escribir para comunicar*, es decir, enseñar clases de textos particulares de su disciplina (Bazerman y otros, 2016). Sin embargo, tanto esfuerzo parece destinado al fracaso, porque no le alcanza el tiempo para corregir y orientar tal cantidad de escritura, no sabe cómo convencer a los estudiantes de que utilicen los textos instructivos, no tiene claro cómo hacer que la escritura estudiantil se parezca al discurso disciplinar, y además se siente frustrada por encontrar una y otra vez los mismos errores y malos entendidos en los escritos.

Esta es una situación real de un colegio secundario específico, pero puede proyectarse a casi cualquier institución educativa. Ilustra algunos



aspectos de importancia fundamental para la didáctica de la escritura a través del currículo: la mayoría de los profesores tienen intuiciones acertadas sobre el rol de la escritura para aprender y comunicar en sus áreas. Además, algunos docentes intentan incorporar actividades que fomenten la enseñanza intencionada de las formas específicas de comunicar y pensar en sus ámbitos; este tipo de enseñanzas no pueden ni deben restringirse al área de lengua, a algún curso aislado ni a algún nivel educativo particular, porque son transversales al currículo y al sistema escolar: escribir académicamente es parte de los aprendizajes esperados en la escuela secundaria.

Sin embargo, estos profesores necesitan estrategias institucionalizadas de formación, apoyo, acompañamiento e innovación que visibilicen sus intuiciones, les brinden un lenguaje áulico y una serie de herramientas didácticas apropiadas, y que garanticen que sus esfuerzos sean reconocidos y continuados en el tiempo. En este artículo busco aportar algunas experiencias, conceptos y herramientas para este fin, desarrollados y probados en el Programa de Escritura en la Escuela (Navarro y Revel Chion, 2013), una experiencia piloto de escritura a través del currículo que se inició en una escuela de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina) en 2011 y que continúa hasta el día de hoy.

ENSEÑAR ESCRITURA EN LA ESCUELAS

Si bien la escritura académica está presente desde la escolarización básica, en la escuela secundaria se produce una mayor diferenciación de los distintos discursos disciplinares, de los profesores que los utilizan y de los saberes, prácticas y marcos epistemológicos donde se ubican. En

la escuela secundaria, las aulas comienzan de a poco a hablar lenguas distintas y a razonar de formas diversas, a veces ininteligibles entre sí, y los estudiantes deben volverse rápidamente políglotas en estos nuevos contextos. La escritura académica es el principal sistema semiótico para delimitar, comunicar y negociar una idea en cada área de conocimiento, aprender contenidos disciplinares, y demostrar y acreditar esos aprendizajes.

Sin embargo, es frecuente que la escritura se restrinja a un instrumento de evaluación, a un producto sin planificación ni reelaboración, a formas repetitivas, descontextualizadas y poco significativas, o a dimensiones superficiales como la ortografía o el formato. Su enseñanza suele limitarse a iniciativas esporádicas, poco conocidas, fragmentarias y en buena medida dependientes de la vocación de profesores comprometidos, como ilustra la historia del principio. Por eso, la escritura académica y disciplinar suele adquirirse mediante experiencias accidentadas de enculturación, pocas veces explicitadas, intencionadas o, menos aún, curricularizadas. Pero, como se sabe desde hace al menos medio siglo, forma parte de una expectativa curricular oculta, que impone un desafío adicional a los estudiantes de menores recursos y capital cultural académico, aunque supone una necesidad educativa para todos por igual: los estudiantes aprenden los contenidos y son evaluados a través de la escritura, y los

■
**La escritura académica
 es el principal sistema semiótico
 para delimitar, comunicar
 y negociar una idea**

profesores esperan que los estudiantes sepan escribir bien. Lamentablemente, la escuela que no enseña escritura académica reproduce la distribución inequitativa de los saberes y habilidades letradas que los estudiantes aprendieron (o no aprendieron) en sus ámbitos de pertenencia (Rose y Martin, 2012).

¿Cómo debería enseñarse la escritura académica y disciplinar en la escuela? ¿Cómo hacer para que esa profesora de biología encuentre objetos de enseñanza relevantes y los organice en secuencias didácticas andamiadas y monitoreadas, con una retroalimentación que tome en cuenta las dificultades típicas de los estudiantes, pero cuya carga extra de trabajo no acabe con su entusiasmo?

UN GÉNERO DISCURSIVO EN EL AULA DE CIENCIAS

Para enculturarse en las formas interrelacionadas de pensar y escribir de una disciplina, y aprender contenidos al mismo tiempo, una buena estrategia es pedir a los estudiantes que escriban un género discursivo específico. A partir de ciertos autores clave (como Bajtín, 2005), podemos afirmar lo siguiente:

Los géneros discursivos son clases más o menos estables de textos escritos, orales y multimodales, propios de esferas sociales e históricas específicas, sobre los cuales los usuarios tienen ciertas expectativas, que están orientados a objetivos sociocomunicativos particulares, materializados en una estructura retórica determinada, con ciertas opciones típicas de tema, formato, léxico, gramática y discurso, y con variaciones posibles según la situación y el usuario.

En el ámbito de las ciencias, un ejemplo de géne-

ro discursivo es el *informe de laboratorio*. Este género tiene como objetivo sociocomunicativo la formulación de una hipótesis de trabajo basada en la bibliografía y su evaluación a partir de resultados experimentales obtenidos en el laboratorio. Estas experiencias de lectura, reflexión y puesta a prueba a partir de datos empíricos, centrales para la formación en ciencias, se organizan en una estructura retórica determinada: *título y datos del equipo e institución; resumen; introducción; método y materiales; resultados; discusión; conclusiones; bibliografía*. Esta estructura se vincula a otros géneros expertos, como el artículo de investigación científico, pero el texto resultante no es exactamente igual, porque la escuela secundaria se ubica en otro nivel de sofisticación técnica y allí se persiguen objetivos de formación y alfabetización académica, no de comunicación entre expertos.

Aunque la escritura de un género discursivo académico es una estrategia potente para incluir en el aula las formas disciplinares de comunicar y pensar, también es necesario diseñar una secuencia didáctica para acompañar su enseñanza y aprendizaje. Un informe de laboratorio es un género nuevo, con objetivos y demandas que muchos estudiantes no han enfrentado antes. Para realizar este andamiaje y acompañamiento, se proponen los siguientes pasos.

Enseñanza intencionada, colaborativa e inductiva del género

Se puede partir de una discusión sobre la escritura en ciencias:

¿Cómo es? ¿Qué tiene de particular frente a otras disciplinas? ¿Cómo se vincula la forma de escribir con la forma de pensar, analizar, brindar evidencias, usar bibliografía y colaborar con otros científicos?



Luego, se puede distribuir un informe de laboratorio o un artículo de investigación experto entre la clase para deconstruirlo de forma colaborativa. La deconstrucción consiste en reconocer qué estructura de secciones presenta un texto, qué se hace en cada una de ellas (presentar un tema, dar evidencias, mostrar el procedimiento, evaluar resultados, ejemplificar) y qué temas y formas lingüísticas son típicas. Las preguntas del docente orientan este complejo proceso:

¿Qué se evalúa en la sección «discusión»? ¿Se incluyen los resultados en la «introducción»? ¿Qué datos no pueden faltar al comienzo? ¿Cómo se retoman los temas de la «introducción» en las «conclusiones»?

Otra opción es hacer la misma deconstrucción con buenos informes de laboratorio escritos por estudiantes del año anterior (siempre con los datos personales borrados). Esta deconstrucción crítica e inductiva da sentido a las prácticas de escritura, ya que no se presentan como una arbitrariedad verticalmente solicitada por una autoridad, sino como un descubrimiento propio a partir del análisis de textos genuinos.

Modelamiento del género

A partir de la tarea crítica previa, en el pizarrón, en la pantalla inteligente o en una cartulina para pegar en la pared, la clase puede sistematizar los hallazgos y acuerdos:

¿Cómo es una «introducción»? ¿Cómo son los tiempos verbales en «método y materiales»? ¿Qué datos debe incluir la carátula?

Esta descripción puede organizarse en forma de *estructura retórica*, con las secciones y lo que incluye cada una; en forma de *lista de cotejo*, con las preguntas que debe hacerse un estudiante al revisar su borrador o el de un compañero; o en forma de *rúbrica*, con las dimensiones y los niveles de desempeño que el profesor evaluará. También es una actividad muy útil pedirles a los estudiantes que escriban un *instructivo*, es decir, una lista los pasos ordenados para escribir el informe y las recomendaciones y sugerencias para cada uno de los pasos. Mediante estas actividades, los estudiantes pueden elaborar de forma socio-constructivista, activa y participativa, los elementos para incluir en sus futuros informes de laboratorio. Al mismo tiempo, se produce un contrato pedagógico explícito y justo respecto de cuáles son las expectativas de la disciplina y del profesor sobre el género.

Revisión de errores típicos

El modelamiento previo sirve para entender cómo y por qué la escritura disciplinar es como es. Pero al mismo tiempo presenta el peligro de convertirla en una receta formulaica y repetitiva o, peor aún, de intimidar y desincentivar a los estudiantes frente a textos expertos o aprobados muy sólidos, producto final de un largo proceso. «¿Cómo hago para llegar a ese resultado tan bien escrito —se pregunta el estudiante— a partir de estos datos y experiencias que recolecté?»

■

El modelamiento previo sirve para entender cómo y por qué la escritura disciplinar es como es

Para abordar este desafío, es sumamente productivo trabajar con *modelos negativos*. En este caso, la actividad consiste en compilar fragmentos de textos estudiantiles de años previos o de borradores anteriores que tengan distintos tipos de errores y dificultades, especialmente los errores que son esperables y que la mayoría de los estudiantes cometen cuando escriben el género por primera vez. Esos fragmentos (anonimizados) se llevan al aula como material didáctico; la tarea es identificar errores, discutirlos en grupos y proponer una forma de resolverlos. Esta actividad desarrolla una habilidad especialmente compleja: el automonitoreo de la escritura y el desarrollo de estrategias de revisión. Los escritores expertos son aquellos que más reescriben, es decir, que saben que la escritura es un proceso que requiere tiempo dedicado a revisar y reescribir, y este saber práctico no es evidente ni viene dado con la alfabetización inicial, sino que debe enseñarse y ejercitarse en la escuela secundaria. A su vez, **el trabajo con modelos negativos permite que los estudiantes se empoderen, se incentiven e incluso se tranquilicen al darse cuenta de que enfrentan los mismos errores, dificultades y confusiones que cualquier otro escritor.** Una etapa complementaria de revisión consiste en trabajar con textos de compañeros pares y con textos propios, idealmente mediante herramientas informáticas como Google Drive, que, al tiempo que socializan las sugerencias y los cambios, alfabetizan en el uso de TIC.

(Des)personalización de afirmaciones

Aunque los estudiantes hayan internalizado y escrito una estructura retórica adecuada para cierto género, reconociendo el objetivo particular de cada sección, es necesario enseñar

Los estudiantes pueden ejercitar el grado de (des)personalización de forma creativa y lúdica



y ejercitar otros rasgos más particulares de la escritura académica. Uno de estos aspectos es la *despersonalización*: cada disciplina otorga un lugar distinto a la presencia del escritor, desde el borramiento completo en ciencias mediante la pasiva (*se midió*) o la agentividad de elementos de la investigación (*los resultados muestran*) hasta la personalización marcada del texto en algunas ramas de las humanidades (*me propongo analizar*). El grado de (des)personalización aporta efectos de objetividad según los particulares marcos epistemológicos de cada disciplina. Los estudiantes pueden ejercitar este rasgo de forma creativa y lúdica: personalizar textos científicos despersonalizados, o despersonalizar textos fuertemente subjetivos, como una autobiografía. Reconocer y usar estratégicamente la (des)personalización no solo convierte a los estudiantes en mejores escritores disciplinares, sino que también los forma como escritores críticos, porque aprenden que el discurso académico y sus géneros discursivos presentan tensiones y desacuerdos, variaciones históricas y culturales, constructos de objetividad particulares, y marcos epistemológicos distintos y muchas veces contradictorios entre sí.

CONCLUSIONES

Enseñar a escribir un género disciplinar en la escuela secundaria es una estrategia sencilla y directa, pero de enormes consecuencias educativas, para que los estudiantes se enculcuricen en las formas de pensar y comunicar



contenidos específicos de un área científica. La secuencia didáctica ofrecida aquí, probada en el aula de ciencias, permite deconstruir la escritura académica, descubrir y reconocer sus diversas dimensiones (gramaticales, estructurales, situacionales, disciplinares, históricas), ejercitarlas y sistematizarlas de forma andamiada, guiada y modelada por el profesor y con participación activa de los estudiantes. Colabora con la enseñanza y el aprendizaje de un conocimiento práctico complejo que combina múltiples habilidades letradas. Puede ser aprovechada por cualquier asignatura, incluso lengua o español, porque responde a los fundamentos de la didáctica de la escritura a través del currículo (Bazerman y otros, 2016) y la lingüística educativa (Rose y Martin, 2012): distribuye el capital cultural académico, agentiviza a los estudiantes como actores de su aprendizaje, valida al profesor como escritor disciplinar, identifica rasgos significativos de la escritura, entrena a escritores críticos, fomenta los acuerdos pedagógicos, mejora los escritos, aumenta los aprendizajes, reduce las correcciones.

Invito a los lectores a adaptar, integrar o incluso cambiar por completo estas ideas y experiencias de forma tal que se ajusten a sus intereses, objetivos, estudiantes, asignaturas e instituciones. El mejor profesor no es el que reproduce la opinión experta y las experiencias exitosas (que muchas veces ni son tan expertas ni tan exitosas como se presentan), sino el que, a partir de una buena formación y base teórica, se anima a crear e inventar estrategias novedosas, e incluso contradictorias con la teoría de base, en función de su entorno y situación, y que además puede poner en marcha mecanismos para la investigación práctica, evaluación e innovación de lo que hizo. ◀

Nota

- * AGRADECIMIENTOS: Agradezco el financiamiento otorgado por el Proyecto Basal FB0003 del Programa de Investigación asociativa de CONICYT y por el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) UCH1501 del Ministerio de Educación de Chile, que permitió el trabajo en este artículo durante mi estadía como investigador visitante en la Universidad de Chile. Además, agradezco el apoyo de la profesora Analía Tolivia, con quien pusimos en marcha los conceptos, las experiencias y las herramientas que se comparten aquí, y de Andrea Revel Chion, con quien sistematizamos el diseño preliminar de esta propuesta en nuestro libro *Escribir para aprender* (Navarro y Revel Chion, 2013).

Referencias bibliográficas

- BAJTÍN, M.M. (2005): «El problema de los géneros discursivos», en *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires. Siglo XXI, pp. 248-293, 1982.
- BAZERMAN, C. y otros (2016): *Escribir a través del currículum: Una guía de referencia* [en línea]. Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba, 2005. Disponible en: <<https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>>.
- NAVARRO, F.; REVEL CHION, A. (2013): *Escribir para aprender: Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Buenos Aires. Paidós.
- ROSE, D.; MARTIN, J.R. (2012): *Learning to write. Reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Londres. Equinox.

Dirección de contacto

Federico Navarro

Universidad de Buenos Aires. CONICET. Universidad de Chile
fnavarro@conicet.gov.ar

Este artículo fue solicitado por TEXTOS DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y DE LA LITERATURA en octubre de 2016 y aceptado en febrero de 2017 para su publicación.