



La escritura argumentativa en el Nivel Medio, una práctica ausente

Isabel M. Teste*

Introducción [1]

La presente reflexión sobre la escritura está atravesada por las inquietudes cotidianas de muchos años transcurridos en las aulas, ha sido el eje de largas conversaciones en múltiples salas de profesores y, en ocasiones, ha invadido la soledad de algunas noches desveladas.

La escritura ha recorrido todos los tiempos y paisajes y sigue siendo un lugar privilegiado para darle voz al pensamiento. En palabras de la filóloga Irene Vallejo: “El alfabeto de mi infancia, el que me observa ahora mismo desde las hileras oscuras del teclado de mi ordenador, es una constelación de letras errantes que los fenicios embarcaron en sus naves [...] y, de mano en mano, fueron cambiando hasta alcanzar el trazo que hoy acarician mis dedos” (Vallejo, 2020, p. 261). Han cambiado los contextos, las subjetividades y los soportes, pero las palabras siguen teniendo la capacidad de albergar las ideas y expresar los deseos. La escritura, por tanto, no debería nunca desaparecer de las aulas ni emigrar de las escuelas. Debería estar siempre ahí, invitando a los alumnos a pensar y a comprender el mundo que habitamos, desafiándolos a interpelar las distintas voces e invitándolos a expresar la propia.

Análisis del problema

“No puedo”, esta frase resuena una y otra vez en boca de los diferentes alumnos del último año del secundario, a quiénes, desde mi aula de filosofía, les propongo escribir un texto que dé cuenta de su propio pensamiento. De haber sido uno o dos los alumnos díscolos que se sublevaran frente a esta

* Isabel Teste es Profesora de Filosofía por la Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino (UNSTA) y Especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Desde hace 24 años trabaja en el nivel medio como docente en distintas escuelas secundarias de Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y Provincia de Buenos Aires. Ejerció durante 13 años el cargo de directora de Nivel Secundario y desde 2018 es docente en Institutos de Formación Docente. Recientemente se incorporó como parte del Equipo Técnico Regional en el centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE) de la Región 15 de la Provincia de Buenos Aires.

testeisabel@yahoo.com.ar

invitación, la inquietud por el tema no hubiera ido creciendo hasta transformarse en una verdadera preocupación.

¿Por qué un alumno que se encuentra en la etapa final de su recorrido por el nivel secundario y que se dispone a continuar con sus estudios y/o a insertarse en el mundo del trabajo, manifiesta que no puede transmitir, a través de la palabra escrita, en forma argumentativa, una mirada sobre sí mismo, sobre los otros o sobre la realidad?

A lo largo de estos últimos años he visto con preocupación, al menos en las Escuelas Medias y en los Institutos de Formación Superior en los que me he desempeñado como docente que, ante la propuesta de escritura de textos argumentativos -un ensayo sobre un determinado tema, una nota de opinión o una reseña-, muchos alumnos manifiestan no haber realizado nunca una tarea semejante, y se muestran muy inseguros acerca de la posibilidad de lograrlo.

La sensación de estar solicitando a los alumnos algo a lo que claramente no parecen estar acostumbrados, nos lleva a un primer interrogante: ¿corresponde al nivel secundario habilitar espacios para ensayar un género de escritura argumentativa? Basta leer las expectativas de logro de cualquiera de los diseños curriculares del nivel para responder afirmativamente a esta pregunta. Dentro del ciclo superior del nivel medio, por escritura argumentativa entendemos: la capacidad de dar cuenta del propio pensamiento, en un texto coherente, fundado en argumentos sólidos; en la posibilidad de formularse preguntas e intentar respuestas propias, enriquecidas por la escucha de otras voces y por el análisis de diversas miradas, habilitando a la vez, nuevas preguntas que reclamen la búsqueda de futuras respuestas.

Entendemos, junto a Brito y Vottero, que:

al dar cuenta de lo que uno sabe, ha estudiado, piensa, sostiene y también de lo que uno se sigue preguntando, buceando en busca de nuevas y más convincentes respuestas, se construye pensamiento crítico. La argumentación no clausura, abre. Rechaza la receta y los decálogos cerrados. Confía en que siempre puede descubrirse algo más, algo propio en el modo de leer, de aplicar, de pensar una teoría, una idea, un concepto, una explicación” (Brito; Vottero, 2019).

Solemos pensar la escritura en las escuelas, como un punto de llegada, como “la tarea final”. Como expresan con claridad Bombini y Labeur en su investigación sobre la escritura en la formación docente (Bombini; Labeur, 2013), el texto escrito, en general, cierra los ciclos de aprendizaje al escribir por ejemplo

un parcial, una prueba, una monografía o cualquier otro tipo de texto definitivo que es sujeto a la evaluación [2].

Los textos propuestos para leer y la escritura realizada por los alumnos, suelen transformarse en “tareas a cumplir”, y no en lugares privilegiados donde se escuchan y se vislumbran diversas voces y miradas. Muchas veces, como afirma Finocchio, “en el intento de “facilitar” la enseñanza, se desvinculó a los escritos del problema retórico que siempre suponen (la adecuación a diversos destinatarios, propósitos, temas y géneros) y cuya resolución propone verdaderos desafíos cognitivos para quienes están aprendiendo a escribir” (Finocchio, 2005, p.6).

La posibilidad de explicitar y ejercitar los procesos involucrados en la escritura argumentativa dentro del ámbito escolar, muchas veces exceden las limitaciones impuestas por los programas y los tiempos escolares. Esta tarea, por tanto, debe ser abordada necesariamente en forma articulada desde distintas asignaturas. Articulación que, en este nivel en el que los docentes transitamos entrando y saliendo, de hora en hora y de escuela en escuela, corriendo por pasillos y permaneciendo en la sala de profesores - lugar privilegiado para el encuentro y el intercambio- solo el tiempo que, en el mejor de los casos, un rápido café lo permite, se hace particularmente difícil.

Otro aspecto importante de analizar, es que los alumnos, muchas veces, se resisten a realizar un trabajo que implique desarrollar un proceso de mediano o largo plazo, que rompa con el formato instalado de “entrega, corrección/evaluación y paso a otra cosa”. Suelen oponer resistencia al borrador y a la solicitud de mejora de sus propias producciones, a fin de lograr un texto que dé cuenta de “lo que piensan, luego de haber pensado”, cada vez con mayor fidelidad. Esta última idea, afirmar que decir lo que uno piensa no implica expresar lo primero que tengo en la cabeza, sino recorrer primero el camino del “pensar” -un “pensar” que involucra en gran parte la escucha de las perspectivas de aquellos que “pensaron” antes o que lo “pensaron” de otro modo- muchas veces es recibida, para mi asombro, como una propuesta novedosa. “Digan lo que piensan, pero después de haber pensado”, mis alumnos se ríen y a la vez quedan expectantes ante esta frase que repito como un mantra una y otra vez durante mis clases.

Al menos en los contextos en los que me he desempeñado, no hay tiempo en la escuela para movilizar prácticas de escritura argumentativa, que vayan y vengan en borradores que logren cada vez una mayor profundidad en las líneas argumentativas y una mejora en las técnicas de escritura. Los alumnos no quieren hacerlo y los docentes no podemos dedicarle ese tiempo.

Algunas propuestas

La inquietud por el lugar que ocupa la escritura de textos argumentativos en el nivel medio tiene eco en múltiples trabajos donde diversos investigadores y docentes han manifestado inquietudes semejantes y planteado alternativas, para subsanar la ausencia de estas propuestas de escritura, procurando identificar las complejidades que hacen que los docentes, a pesar de valorarlas, no las incluyan en el diseño de sus clases.

Las propuestas han sido múltiples y variadas a lo largo de los años, pero siempre orientadas a la formulación de instancias superadoras que encuentren resquicios para sortear las dificultades con que nos encontramos alumnos y docentes al momento de producir un texto escrito que dé cuenta de la propia voz.

Entre las diversas iniciativas llevadas adelante en escuelas medias, destacamos el trabajo de Navarro y Revel Chion, presentado en su "Programas de escritura en la escuela" [3]. El trabajo presenta un proyecto llevado a cabo desde el año 2011 en una Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, con el objetivo de contribuir a la mejora de las prácticas escolares de escritura. La experiencia se implementó progresivamente de 1° a 4° año y propuso un espacio áulico propio, donde trabajaron en forma colaborativa un docente experto en didáctica de la escritura y el docente de una asignatura seleccionada alternativamente. Se ejercitaron competencias comunicativas escritas, tomando prestados los contenidos y prácticas de otras asignaturas. El proyecto procuró, en primer lugar, evidenciar el hecho de que la escritura fortalece el pensamiento, genera y potencia el aprendizaje. El Programa logró un fuerte impacto en las prácticas letradas de los estudiantes, recuperando y asentando competencias retóricas previas y, sobre todo, incorporando, desarrollando y explicitando competencias retóricas nuevas.

La propuesta nos resulta particularmente interesante por la articulación entre las áreas específicas de Prácticas del Lenguaje y las diferentes disciplinas. Esta necesaria articulación, que no sucede casi nunca en forma espontánea, reclama un diseño previo y un monitoreo consciente por parte del directivo, además de la convicción profunda de los docentes involucrados.

Otro aspecto relevante del trabajo presentado por Navarro y Revel Chion, es la proyección en el mediano y largo plazo del proyecto. Las prácticas de escritura reclaman tiempo y constancia. Las habilidades necesarias para plasmar ideas por escrito, en forma coherente y consistente, no surgen a partir de acciones espasmódicas o fugaces.

Son variadas también las propuestas que surgen constantemente del propio Ministerio de Educación. En el año 2005, se publicó un material de apoyo para los alumnos del último año del nivel medio en articulación con el nivel superior, para las prácticas de lectura y escritura [4]. El proyecto presentó un cuaderno de trabajo para los alumnos del último año del nivel medio, con el propósito de mejorar la vinculación entre la escuela media y los estudios superiores, a fin de “imaginar soluciones para problemas compartidos” (Cuaderno de trabajo para los alumnos, ECyT, 2005). Este objetivo se perseguía bajo la idea de que la práctica de la lectura, el desarrollo del pensamiento crítico y la escritura de textos, son algunos de los ejes básicos de conocimiento que debe garantizar el nivel medio y que se continúan en el nivel superior.

El cuaderno de trabajo presenta actividades pensadas para llevar adelante con los alumnos, brindando a los docentes de las distintas asignaturas estrategias didácticas para favorecer la escritura de textos, en distintas áreas de conocimiento y a partir de diversas textualidades. Esta preocupación del Ministerio de Educación evidencia que la práctica de la escritura en el nivel medio, es un tema que debe abordarse y subsanarse, particularmente para aquellos que desean continuar estudios superiores, procurando igualar las oportunidades educativas de todos los estudiantes, especialmente de quienes tienen condiciones educativas o socio económicas más desfavorables.

Con el mismo objetivo de promover la articulación entre la escuela secundaria y el nivel superior, Bombini y Labeur coordinaron una propuesta de intensificación de lectura y escritura en lo que denominan “Zona de pasaje”, planteando actividades y experiencias concretas tanto en la Escuela Media como en el Nivel Superior [5]. El análisis previo que enmarca el trabajo que coordinan Bombini y Labeur, explicita la necesidad de comprender que los modos de apropiación de la cultura escrita son sociales e históricos y que, por lo tanto, es fundamental reconocerlos a partir de esas características. Este aspecto, destacado en la fundamentación, se expresa luego en las diferentes propuestas, donde cada actividad de escritura, es una invitación y una oportunidad para que el alumno “se reconozca a sí mismo como lector y escritor, y para que establezca un diálogo con los saberes socioculturales que posee...” (Bombini; Labeur, 2017).

En la misma línea que los autores anteriores, podemos mencionar como un antecedente muy importante el movimiento: “Escribir a través del Currículum”, surgido en el medio anglosajón en la década de los 80. “Escribir es un método para pensar. En consecuencia, no puede enseñarse fuera del abordaje de los temas que los alumnos han elegido estudiar” (Carlino, 2012). Este movimiento propone no relegar la enseñanza de la producción escrita a los campos específicos del área de Prácticas del Lenguaje o Literatura, sino

asesorar a todo el cuerpo docente de las distintas disciplinas, para que los alumnos puedan escribir en cada área del currículum y de este modo favorecer el aprendizaje y la construcción de una mirada crítica frente a los distintos saberes, con un posicionamiento personal fundado.

Los interrogantes que surgen de estas propuestas se suceden en los distintos trabajos, con diferente redacción, pero igual preocupación. ¿Qué sucede en el aula cuando se escribe para aprender? ¿Los alumnos pueden utilizar la escritura como herramienta para avanzar en el conocimiento del tema en estudio? ¿Hasta qué punto? ¿En qué condiciones?

Estas preguntas motivaron la investigación de Aisenberg y Lerner (Aisenberg; Lerner, 2008), quienes procuraron caracterizar las condiciones de situaciones de escritura que favorecen el aprendizaje de los contenidos, en este caso de historia. El trabajo es sumamente interesante pues analiza, por un lado, la relación entre la forma del texto y su contenido y, por el otro, en el vínculo entre el docente y los alumnos durante el proceso de revisión y corrección de los textos producidos. Las autoras detallan algunas condiciones necesarias para que la escritura sea realmente una herramienta para el aprendizaje:

La producción de un texto por parte de los alumnos es una oportunidad para que ellos transformen el conocimiento (Scardamalia y Bereiter 1992), es decir, para que profundicen su comprensión del contenido estudiado y elaboren una síntesis personal de lo que han aprendido. En consecuencia, la propuesta de escribir solo se realiza en un momento avanzado del desarrollo de la secuencia, una vez que los alumnos han leído acerca del tema y lo conocen lo suficiente como para anticipar algunos subtemas y para comenzar a escribir. Preceden a la escritura situaciones diseñadas de acuerdo a condiciones didácticas que han sido estudiadas en trabajos anteriores.” (Aisenberg; Lerner, 2008, p.25)

Según las autoras los alumnos deben reelaborar sus conocimientos a partir de los nuevos problemas, dudas e inquietudes que les genera la necesidad de producir un texto propio. Destacan, como un indicio relevante del particular posicionamiento de los alumnos frente a la temática de trabajo, la diversidad de títulos que seleccionaron para sus trabajos. En consonancia con lo expresado en esta experiencia de escritura, creemos que la necesidad de elaborar un texto propio, vincula a los alumnos con el contenido trabajado de un modo muy particular. La palabra escrita expone y compromete, nos obliga a hacernos cargo de lo que pensamos de un modo especial. El texto escrito materializa el pensamiento y lo expone a la mirada del otro.

La escritura y escuela media

Desde el surgimiento de la escuela, en la modernidad, uno de sus sentidos constitutivos fue posibilitar a los alumnos el acceso a la escritura. Afirmar que la escuela “enseña a escribir” es una afirmación tan cierta

como difusa. Habría que preguntarse cuál es el alcance de este “saber escribir” que se pretende de los alumnos al finalizar la Escuela. ¿En qué momento afirmamos que un alumno “sabe escribir”? ¿Cuándo es capaz de colocar las letras en el orden necesario para formar palabras?, ¿cuando logra escribir con estas palabras oraciones coherentes?, ¿cuando logra articular esas oraciones en un texto cohesivo?, ¿cuando es capaz de redactar una serie de párrafos que expresen una idea?

Está claro que la habilidad de la escritura debería adquirir mayor complejidad a lo largo del recorrido por el sistema escolar, a fin de que, al finalizar el tránsito por todos sus niveles, los alumnos que se disponen a insertarse en el mundo del trabajo o continuar sus estudios, puedan transmitir a través de la palabra escrita, una mirada sobre si mismos, sobre los otros y sobre la realidad.

Siguiendo a Carlino (Carlino; 2012) creemos que la escritura en la escuela alberga dos grandes potencialidades: por un lado, la de expresar y transmitir el pensamiento, y por el otro, la de transformarse, en sí misma, en un espacio privilegiado para posibilitar que el pensamiento sea progresivamente más complejo y para propiciar el aprendizaje dentro de las distintas disciplinas.

...la convicción de que escribir no es sólo un medio de expresar lo que se piensa y de transmitir conocimiento [...] la escritura alberga un potencial epistémico, es decir, no sirve sólo para registrar información o comunicarla a otros, sino que puede ser un instrumento para acrecentar, revisar y transformar el propio saber. (Carlino, 2012, p.8)

En el nivel medio, la escritura se supone una habilidad adquirida en el nivel anterior. Los docentes de secundaria deberíamos recibir alumnos que “saben escribir”. Junto con la lectura, la escritura aparece generalmente como una habilidad que damos por sentada, como un requisito necesario para el cumplimiento de las diversas propuestas de trabajo en el aula. Olvidamos a veces, como dije al comienzo, que “saber escribir” encierra un sinfín de capas de complejidad que no todas se adquieren en el nivel primario. La cadena de reclamos hacia los niveles inferiores por las competencias que no están, parece olvidar, en algunos casos, que hay ciertas competencias del saber escribir que son propias de otros niveles. El alumno “sabe escribir” en el nivel primario (o debería hacerlo) pero debe “aprender a escribir” en el nivel medio y más adelante, también deberá “aprender a escribir en el nivel superior”. En el nivel primario está claro quién debería enseñar a los alumnos a hacerlo. En el nivel medio y más aún en el nivel superior, esa responsabilidad se diluye en un “todos” donde quienes formamos ese “todos” no siempre recogemos el guante de la tarea.

En una reflexión sobre el “escribir en la escuela” Finochio, citando el estudio de Maite Alvarado (Alvarado, 2001), se pregunta: ¿qué entendemos por saber escribir? ¿Implica haber sido tocado por la varita mágica del don innato o implica dominar una serie de estrategias y recursos? ¿De ser esto último, qué hacen y cómo lo hacen aquellos que saben escribir?

...durante todo el siglo XX y hasta la actualidad se ha debatido en torno a si aprender a escribir implicaba manejar las figuras retóricas, dominar la gramática y la normativa, desplazar esos aspectos para darle un lugar predominante a la invención, apropiarse de los contenidos curriculares y de la moral vigente, desarrollar el potencial creativo, conocer las reglas de los géneros escolares (la descripción para el modelo retórico propuesto por la pedagogía tradicional, el diálogo para la llamada escuela nueva, el diario personal o la carta para la pedagogía del texto libre, ser experto en los variados géneros discursivos que circulan socialmente, aproximarse al lenguaje coloquial, distinguir el lenguaje escrito del lenguaje oral, experimentar y jugar con el lenguaje, contar con un léxico amplio, seguir los diferentes procesos de composición (planificación, textualización, revisión y reescritura), considerar exclusivamente el producto final, destinar los escritos a un único lector (el docente), destinarlos a diversos lectores o auditorios. (Finochio, 2005).

¿Quién enseña a escribir en el nivel medio, solo los docentes de Prácticas del Lenguaje o Literatura? En las distintas asignaturas, la escritura se valora generalmente desde una perspectiva instrumental.

Quisiéramos poner en valor una mirada que inquieta la relación con el lenguaje en general y con su lugar en la educación en particular.

Lo que es inquietante para la educación es que hablar y entender, escribir y leer no son sólo habilidades instrumentales. Por eso aprender lenguajes no es sólo adquirir herramientas para la expresión o para la comunicación. Lo que es inquietante es que el lenguaje no es sólo un sistema de signos utilizado para la representación de la realidad o para la expresión del sentido. Por eso el lenguaje no es sólo un objeto de enseñanza (entre otros objetos) ni un medio entre otros para la educación” (Larrosa, 2001, p.70)

Es importante reconocer que, revalorizar el lugar de la escritura argumentativa en el nivel medio, implica, no solo brindar herramientas que promuevan el desarrollo de la habilidad de argumentar y de plasmar en un texto escrito dicha argumentación -aspecto que reclama necesariamente “un espacio y un tiempo” en las diversas asignaturas- sino, sobre todo, explicitar que detrás de la escritura, toda propuesta habilita una “narración” sobre la propia visión del mundo, narración que, en estos tiempos de la exaltación de la exposición y la comunicación, ocupa un lugar central y que ciertamente, incumbe a todas las asignaturas.

En el trabajo presentado por Bombini y Labeur, mencionado anteriormente, los autores realizan un muy interesante análisis introductorio en el que plantean que muchos jóvenes no escriben, porque no los invitamos a hacerlo.

Compartiendo esta preocupación, Cano (2011) nos propone dejar de lado las explicaciones que clausuran en una única lectura, las posibilidades de análisis de la relación entre los jóvenes y la escritura. La escritura es, según la autora, un espacio posibilitante para la construcción de la propia identidad. Al escribir, le damos voz a nuestra intimidad. Como afirma bellamente Pardo: “la intimidad es el contenido no informativo del lenguaje... la intimidad de la lengua es lo que hace que todo significado vaya acompañado de un sentido... toda información de una contraseña... es lo que hace que el lenguaje vaya acompañado de sí mismo.” (Pardo, 1996). La escritura, es un acto social que se comparte, se visibiliza, se muestra.

La escritura como un medio para pensarse y mostrarse está ahí, permanentemente presente en la vida de los jóvenes. El desafío de las propuestas de la escuela es complejizar esa relación, posibilitando que los alumnos, no solo construyan su identidad a través de la escritura fragmentada (en la que se exponen permanentemente a través de las redes), sino que, además, puedan expresar a través de una escritura de textos de tipo argumentativo cada vez mejor articulados, una visión del mundo más crítica y de creciente complejidad.

La escritura siempre se da “en” y “desde” el propio contexto. Lahire (2010), en un análisis sobre el lugar de la escritura en la escuela plantea que, allí, el lenguaje se presenta generalmente como un universo autónomo muchas veces desvinculado de su uso social. Lahire enfatiza en su análisis que la escritura en la escuela no puede entenderse como un mundo clausurado en su propia lógica, sino que debe tener en cuenta aquellos contextos que contienen tanto a la escuela, como a los alumnos y por lo tanto a la escritura misma.

Ninguna de nuestras propuestas de escritura de textos argumentativos en la escuela, debería desconocer como afirma Cano, que la escritura expresa identidad y como afirma Lahire, que la escritura es situada. Evidenciar esto a los propios alumnos, habilita un amplio espectro de espacios para la reflexión, el pensamiento y el aprendizaje.

En un ensayo de investigación titulado: “Escribir para aprender historia”, las autoras: Aisenberg y Lerner proponen al docente “[...] un desafío, ausente de la enseñanza usual: el de aproximarse a la perspectiva

de los alumnos-escritores y ayudarlos a avanzar en su aprendizaje de los contenidos a través de la elaboración y reelaboración de un texto propio.” (Aisenberg; Lerner, 2008, p. 25)

En el texto plantean su propuesta, a partir de una práctica de escritura concreta en el área de historia, bajo las preguntas que de algún modo atraviesan también esta reflexión: ¿qué sucede en el aula cuando se escribe para aprender? ¿Pueden los alumnos utilizar la escritura como herramienta para avanzar en el conocimiento del tema en estudio?

Frente a la inquietud de estas preguntas deseo enfatizar el potencial de la escritura como espacio privilegiado para el aprendizaje. La escuela media debería propiciar estos espacios en los que se pueda “escribir para pensar”.

Escritura y oralidad

Los docentes muchas veces reemplazamos las consignas escritas por consignas orales, o redactamos consignas escritas, pero luego las explicitamos en forma oral. Nuestros alumnos muchas veces hacen lo mismo que nosotros. Cuando deben elegir cómo transmitir un pensamiento elijen hacerlo oralmente, o si lo escriben, sienten luego la necesidad de reforzar esa palabra escrita con una argumentación oral.

En el artículo denominado “¿Da lo mismo decirlo que escribirlo?” Conditto (2013) se pregunta ¿qué es una consigna (entendida como instrumento mediador en la realización de tareas concretas en el aula)? y ¿qué relación se establece entre aquellas de tipo oral y aquellas escritas?, asociando la oralidad con la inmediatez y la escritura con lo mediato. Su análisis podría ponerse en tensión con la idea del “tiempo” en la escuela media.

Retomando investigaciones de diferentes autores, el trabajo se plantea la posible relación entre las nuevas prácticas “pro-inmediatez” y “fragmentaristas” y la priorización de la oralidad como acompañamiento obligado de la escritura, y su posible relación con la idea de la crisis, tantas veces planteada, de la escuela media. La autora se pregunta, si “...esta dinámica de coexistencia de ambas modalidades en las consignas, pero con un predominio de las orales, ante las dificultades de comprensión de las escrituras por parte de los alumnos ¿no puede ser pensada como uno de los tantos síntomas de la crisis en la hegemonía de la tradición letrada en la escuela media?” (Conditto, 2013).

El trabajo nos invita a pensar si no hemos sido los docentes los que hemos ido desterrando de nuestras aulas la escritura como un lugar privilegiado para comprender y para hacernos entender. Quizás es momento de preguntarnos por los modos de saber que operan hoy en las escuelas. “A través de las prácticas de lectura y escritura se entretajan los modos en que la escuela define su “transmisión de saber”, la relación de los “sujetos con el conocimiento”, la “idea de cultura” (González Vidal, 2010).

Escritura y virtualidad

“Se ha instalado entre nosotros la impresión de que sabemos todo aquello que podemos localizar gracias a Google” (Vallejo, 2020, p. 125) Los alumnos confunden buscar con pensar. Ese pequeño y a la vez infinito rectángulo del buscador en el que volcamos nuestras inquietudes a la espera de que, tras el *enter*, el mágico mundo del saber virtual nos devuelva la respuesta esperada, ha reemplazado casi por completo el pensamiento propio al momento de realizar tareas escolares.

En muchas ocasiones, cuando los docentes presentamos propuestas de escritura de tipo argumentativo, nuestros alumnos, toman lo que les devuelve la pantalla y lo vuelcan en sus trabajos, en el mejor de los casos (escasos casos) citando la fuente, pero generalmente incorporando las ideas una tras otra, en muchas ocasiones, sin siquiera tomarse la molestia de armonizarlas en una redacción adecuada. Y los docentes muchas veces lo permitimos o lo toleramos. [6]

Corregir trabajos de este tipo lleva mucho tiempo. Implica buscar y evidenciar los elementos copiados, señalar cada una de las faltas de cohesión en la escritura fragmentada, y habilitar nuevos espacios de entrega para volver a comenzar, a veces, una y otra vez.

No es infundado el que los docentes esquivemos en nuestras prácticas las propuestas de escritura de textos argumentativos. El trabajo de distinguir la palabra del alumno de la pesca de ideas en el mar de la virtualidad, implica tiempo y esfuerzo. La corrección y ayuda para la escritura de un texto genuino, donde el pensamiento, la argumentación y el aprendizaje encuentren un lugar de privilegio, es a veces engorroso y no puede llevarse a cabo en soledad.

Reflexión final

“No por escribir se es autor... escribir escribe cualquiera que esté alfabetizado... la autoría pertenece en cambio, al orden de las decisiones íntimas... porque escribir, se escribe primero en la cabeza, o en y desde las tripas.” (Ferrer, 2010).

Éste es el tipo de escritura al que nos referimos cuando denunciemos su ausencia en el nivel medio, la escritura, como afirma Ferrer, de “la autoría”, la del “orden de las decisiones íntimas”. A la escritura que obliga a la mirada crítica de la realidad, a la escritura que necesita previamente posicionarse, tomar decisiones, analizar, interpretar, escuchar, ordenar las ideas, jerarquizarlas, argumentar, concluir... a esa escritura que da voz al pensamiento personal de los alumnos. Urge hoy desplegar en las aulas una batería de propuestas didácticas que inviten a nuestros alumnos a pensar el mundo, a mirar la realidad y a escuchar las narraciones de esa realidad con ojos y oídos atentos y críticos.

Enseñar a escribir y a leer son, como señalamos al comienzo, pilares constitutivos del quehacer de la escuela. Afirmar que alguien sabe escribir o leer es una consideración que reclama en primer lugar, clarificar a qué nos referimos con escribir y leer, y establecer en qué grado de complejidad trazamos la línea entre los que saben o no saben leer y escribir.

Como afirmamos a lo largo del desarrollo, la escritura no es solo el momento final de ese recorrido. Escribir es parte del proceso de aprendizaje. El empeño en la escritura de textos en los que uno deba presentar las propias ideas, explicitar perspectivas y fundamentar con argumentos las visiones del mundo, constituye una instancia de un altísimo valor epistémico en sí mismo. Por todo esto reafirmamos, que la escritura argumentativa en el nivel medio, no debería ser una práctica ausente.

Notas

[1] Teste, Isabel. (2021) “La escritura argumentativa en el Nivel Medio, una práctica ausente” Tesis de Especialización en Lectura, Escritura y Educación. FLACSO (El presente artículo es una adaptación de la tesis presentada para la acreditación de la Especialización)

[2] Bombini, Gustavo y Labeur, Paula. (2013) Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. Artículo de investigación. En este artículo presenta los resultados de la investigación Cátedra Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza del Profesorado de Letras de la Universidad de Buenos Aires, proyecto acreditado por el Programa UBACyT (2006-2009 y 2010-2012).

[3] Navarro, Federico y Revel Chion, Andrea (2015). Programas de escritura en la escuela. Aportes para instalar la escritura en las disciplinas. Lectura y escritura en el nivel medio 2. Cecilia Muse [Ed.]. Córdoba. Editorial de la UNC.

[4] Ministerio De Educación, Ciencia y Tecnología (2005). Prácticas De Lectura y Escritura (Apoyo al último año del nivel medio/polimodal para la articulación con el nivel superior). Sociedad, Ciencia y Cultura Contemporánea.

[5] Bombini, Gustavo y Labeur, Paula, coord. (2017) Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior. Ed. Biblos. Buenos Aires.

[6] La masificación del uso del ChatGPT por parte de los alumnos abriría un capítulo aparte en esta reflexión.

Bibliografía

Aisenberg, Beatriz y Lerner, Delia (2008). “Escribir para aprender historia”. En: *Lectura y Vida, Leer y escribir en la Universidad*. Revista Latinoamericana de Lectura. Vol. 29 n°3 (Pág. 24-43)

Bombini, Gustavo y Labeur, Paula [Coord.] (2017). *Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Ed. Biblos. Buenos Aires.

Brito, Andrea (2017). Clase 6. *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. FLACSO Virtual.

----- y Vottero, Beatriz (2019). “Cuadernillo Introductorio”. Brito, Andrea (coord.) *Lectura y Escritura Académicas. Una propuesta de trabajo para la formación docente inicial*. Buenos Aires, FLACSO-Ministerio de Educación de la Nación.

Cano Fernanda (2011). “Escrituras, jóvenes e identidad: del diario íntimo al blog”. *Especialización en Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires, FLACSO Virtual.

Carlino, Paula (2012). *Escribir a través del curriculum: tres modelos para hacerlo en la universidad y una addenda*. Cuadernos Pedagógicos, 1 (1).

Condito, Vanesa (2013). ¿Da lo mismo decirlo que escribirlo? Hacia una reflexión respecto de las consignas de modalidad escrita y modalidad oral en el contexto de la enseñanza aprendizaje. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. Año 4, Nro 7, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, pp. 75-90. Recuperado de: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero7/pdf/LLDCondito.pdf>

Ferrer, Christian (2017). “La letra y su molde. Meditaciones sobre lectura, escritura y tecnología”. Frase IV. *Diplomatura en lectura, escritura y Educación*. FLACSO Virtual.

Finocchio, Ana María (2005). “Escribir en la escuela”. *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. FLACSO Virtual.

Goncalvez Vidal, Diana (2011) “La enseñanza de la lectura y de la escritura en la escuela: una mirada histórica.: *Diplomatura en Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires, FLACSO Virtual.

Lahire, Bernard (2011). “Los orígenes de la desigualdad escolar: cultura escrita escolar, lecturas populares y configuraciones familiares”. *Especialización en Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires, FLACSO Virtual.

Larrosa, Jorge (2001). “Lenguaje y educación”. *Revista Brasileira de Educación*, N° 16. (pp. 70-71).

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2005). *Prácticas de lectura y escritura* (Apoyo al último año del nivel medio/polimodal para la articulación con el nivel superior).

Pardo, José Luis (1996). "La intimidad". Valencia, Pre-Textos.

Vallejo, Irene (2020). *El Infinito en un junco*. Buenos Aires, Ed. Ciruela.