



Propuesta Educativa

E-ISSN: 1995-7785

propuesta@flacso.org.ar

Facultad Latinoamericana de Ciencias

Sociales

Argentina

FONTANA, ADRIANA

Construir la escritura

Propuesta Educativa, núm. 28, 2007, pp. 111-115

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041700017>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Construir la escritura

ADRIANA FONTANA*

El texto que ud. escribe debe probarme que me desea. Esa prueba existe: es la escritura¹. De muchas formas, la escritura nos provoca, nos inquieta, nos moviliza a quienes nos desenvolvemos en el campo educativo². Históricamente, la enseñanza de la escritura ha transitado los caminos de la caligrafía "enseñar a escribir era enseñar a dibujar las letras"(Alvarado, 2001)³; confundida, a veces, con la ortografía, atravesada por la retórica clásica, atrapada en la composición, corrida a la redacción, sobrecargada de gramática; liberada hasta constituirse en espacio de "libre expresión" -la escritura- la más trascendental de todas las invenciones tecnológicas humanas⁴- en los últimos años, seduce a investigadores de diversos campos disciplinarios. El uso del lenguaje comienza a ser estudiado⁵ y distintas escuelas se ocupan de analizar lo que los hablantes hacen con el lenguaje. Se abre el juego y desde el *enfoque comunicativo*, teorías lingüísticas que provienen de la etnografía de la comunicación, la sociología del lenguaje, la antropología lingüística, la sociolingüística, la psicolingüística, la pragmática, la gramática textual, el análisis del discurso, hacen enriquecedores aportes que contribuyen a la enseñanza de la escritura.

Construir la escritura es un libro que se enmarca en el *enfoque comunicativo*, que nos habla del escribir como un proceso complejo, pero que insiste también en señalar que es una posibilidad que tenemos todos. Nos dice el autor "*nuestra tradición cultural ha confundido demasiado a menudo la educación escrita de la ciudadanía con la formación de autores de literatura*". Podría

decirse entonces que el libro resultará de interés a aquellos docentes que estén preocupados por *la educación escrita de la ciudadanía*, y que en este sentido, se dedican a la enseñanza de la escritura; que no solo requieren de un compendio de actividades que les ayuden resolver cómo hacerlo sino que buscan definiciones, teorías y encuadres que las expliquen, las amplíen, las sostengan. El propio autor lo recomienda a los docentes de Lengua de escuelas medias pero también a todos aquellos que quieran hacer de la escritura un instrumento de aprendizaje. Lo ofrece concretamente como "*una propuesta práctica, fundamentada teóricamente para acometer el objetivo de enseñar a escribir*".

Este es el cuarto libro⁶ en el que Daniel Cassany, profesor en la Universidad Pompeu Fabra en Barcelona, aborda el tema de la escritura. Licenciado en Filología Catalana, desde sus primeros años de trabajo se dedicó a la enseñanza de la lengua pero fue a partir de su participación en un programa de "Formación de formadores en docencia de lenguas", de la Dirección General de Política Lingüística del Gobierno Autónomo de Cataluña, que reorientó sus estudios, y fue pasando de la literatura a la lengua y a la didáctica, y del mundo académico al laboral. Se ha doctorado luego con una tesis sobre lingüística aplicada a la empresa y a las actividades de formación de redactores profesionales. Se formó en lingüística del texto, lingüística aplicada, metodologías de aprendizaje de idiomas, currículum y otras materias relacionadas con la enseñanza de la lengua. Desde entonces se dedica a la

Reseñas Libros



Construir la escritura. Daniel Cassany. Barcelona, Paidós, 1999, 407 páginas.



Profesora de Enseñanza Primaria, Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Actualmente es capacitadora de la Escuela de Capacitación-Cepa, de la Secretaría de Educación del GCBA.

enseñanza universitaria y ha centrado sus investigaciones en la comunicación escrita. La trayectoria, los estudios y la experiencia como docente en composición⁷ y en la formación de profesores, se conjugan en este libro y encuentran eco en la solidez de los argumentos, en la diversidad de propuestas y en la reflexión a la que nos invita en cada capítulo.

En la presentación del libro, el autor define su posición y plantea una relación poderosa entre: escritura, vida y escuela. Nos dice: “*estamos abocados a escribir. Recordamos nuestra edad porque registramos la fecha de nacimiento, existimos legalmente porque tenemos un carnet escrito que lo certifica, poseemos propiedades y realizamos actividades con el visto bueno de escrituras y contratos; nuestras posibilidades de vida y desarrollo sociocultural dependen en buena medida de la escolarización y ésta indudablemente de la capacidad de leer y escribir*”. Comenzamos a inquietarnos, hasta dónde, ¿podemos pensar con Cassany- la escritura interviene en nuestras vidas. Y además, y como docentes, cuando escribimos o cuando enseñamos a escribir a otros, ¿qué podemos abrir o en su defecto, obtener?

“*Escribir es un poderoso instrumento de reflexión*”, a través del cual los redactores comunican a los otros su visión del mundo pero además aprenden sobre sí mismos. “*Escribir confiere el poder de crecer como persona y de influir en el mundo*”. Se trata, desde esta perspectiva, de escribir para aprender a escribir, pero también de escribir en cuanto instrumento de aprendizaje; escribir en cuanto acto de cognición, de reflexión. Dialogar, escuchar, contar (con el otro), interactuar, son acciones, pautas, recomendaciones que se proponen como aspectos centrales de este proceso, están presentes en toda la obra y “*apuntan en definitiva, a no escribir solos*”.

El libro está organizado en cinco capítulos. Los cuatro primeros llevan por título una pregunta que da cuenta del problema en torno al cual giran. Si se trata de *construir la escritura*, cabe preguntarse *¿qué es escribir?*, *¿cómo se escribe en la escuela?*, *¿cómo se enseña a escribir?*, *¿cómo se evalúa?*. En el capítulo cinco se presentan *actividades*

que responden al desarrollo teórico de los capítulos anteriores.

En el primer capítulo “*¿Qué es escribir?*” el autor recorre *la escritura como actividad lingüística* (desarrolla aspectos tales como: la intención, la contextualización, la interacción, la organización, los géneros y la polifonía, la variación, la perspectiva y las habilidades de composición), *la caracteriza desde su especificidad* (la descontextualización, la interacción diferida, la cosificación y la bidireccionalidad), *da cuenta de las funciones que cumple* (intrapersonales o interpersonales), *de los procesos cognitivos que involucra* (planificación, textualización, revisión); *de las características textuales* (coherencia, cohesión, adecuación, corrección y variación) *y de las representaciones sociales* que inciden en el proceso de escritura (los mitos que operan y dificultan el vínculo con la escritura: el talento o el don natural de escribir, que se escribe en soledad, que solo escriben quienes se dedican a la literatura). El autor desarrolla y ejemplifica cada uno de estos rasgos analizando cómo impactan en la enseñanza de la escritura.

Puede decirse que desde esta perspectiva la finalidad de la enseñanza de la lengua es el desarrollo de la competencia comunicativa, la posibilidad de comunicarse eficazmente. Se trata de producir mensajes, en este caso de lograr escritos que los miembros de la comunidad reconozcan como tales, que puedan ser leídos porque respetan los distintos aspectos del funcionamiento lingüístico (coherencia, cohesión y adecuación) y ciertas normas de uso (corrección y variación); en los que el escritor haya podido resolver acertadamente cómo escribir, evaluando adecuadamente la actuación de los otros participantes de la situación y considerado el contexto.

En el segundo capítulo, se pregunta *¿Cómo se escribe en el centro escolar - en las escuelas-?*; ¿cuáles son las prácticas de escritura que más frecuentemente se desarrollan? Para responder a este interrogante toma en cuenta algunas investigaciones etnográficas realizadas en escuelas medias de distintos lugares de EEUU y Europa. Indaga fundamentalmente en las prácticas escolares de enseñanza de la escritura. En términos generales, señala que:

- La mayoría de las actividades de escritura que los docentes proponen a sus alumnos están referidas a un uso “transaccional”, es decir se escribe mayormente con el fin de comunicar información y pocas veces se ejercita la escritura para desarrollar ideas, solucionar problemas o elaborar argumentos críticos.
- La mayoría de los escritos que producen los alumnos son fragmentos cortos, uno o dos párrafos y se promueven mediante prácticas mecánicas (copiar, responder, completar).
- Es común que la escritura se use más como herramienta de evaluación que para promover aprendizajes.
- Muchos de los escritos que los profesores proponen a sus alumnos son redacciones de temas concretos que carecen de un contexto comunicativo real, generalmente el destinatario es el docente, el único receptor y la única opinión que cuenta. El docente interviene, de este modo, calificando el producto final y como único lector.
- La mayor parte de las veces se proponen como tareas individuales para realizarse en casa, fuera de la escuela y sin relación con otros, sin espacio para la colaboración. Son tareas que mayormente se plantean aburridas, pesadas y complementarias de algún otro aprendizaje que es relevante.
- Es en general el docente el que propone qué se escribe sin ninguna consulta a los alumnos, con lo cual es común que tengan poca motivación para esta tarea.

En síntesis: estas investigaciones, según Cassany, muestran que en la escuela media, las prácticas de escritura son frecuentes, pero se enseña poco a escribir. No se enseña a escribir lo que el alumno necesita, ni se enseña a escribir para pensar o para aprender. Se desconoce el carácter social de la escritura, se promueven ejercicios en soledad, fomentando prácticas alejadas del uso real.

A partir de los datos que se recogen de estas investigaciones Cassany elabora un gráfico en el que sintetiza *el modelo más usual de enseñanza de la escritura* para comentar luego las limitaciones didácticas del mismo. Entre otras, señala que mediante este modo de enseñanza los alumnos, no

planifican ni revisan sus escritos como lo hace todo aquel que escribe en un contexto real. Esto implica que tampoco toman decisiones con respecto al tipo textual, los destinatarios, el propósito, el tema. Así la actividad del que aprende se reduce a la textualización; porque de la planificación y la revisión se encarga el profesor.

Mediante este modo de enseñanza, el acento recae en aspectos gramaticales o textuales y se desatienden aspectos procedimentales y cognitivos tales como la generación de ideas, la organización de datos, la reformulación. El que tiene protagonismo es el profesor, que es quien decide sobre qué se escribe, el alumno se convierte en *un ejecutor, en un escriba obediente*, tiene por tanto escaso interés y entusiasmo en la tarea. Finalmente mediante este modelo la ausencia de lectores reales quita el interés en la escritura y sobre todo *“escribir deja de ser una actividad comunicativa para convertirse en un ejercicio de laboratorio”*.

En el capítulo III titulado *¿Cómo enseñar?* El autor presenta una propuesta de enseñanza para dos tipos de situaciones *“la enseñanza explícita de la escritura como instrumento de aprendizaje en las diversas áreas del currículum”*.

A partir de las limitaciones didácticas mencionadas en el capítulo anterior presenta un modelo de enseñanza alternativo. Se enmarca en una perspectiva pragmática y discursiva del escrito y partiendo de una concepción vigotskiana del lenguaje, según la cual *“pensamiento y lenguaje tienen origen social, se concibe que la transmisión y desarrollo del lenguaje se dan a partir de la interacción contextualizada de los hablantes”*. Por lo tanto la comunicación, la interacción, la oralidad y el diálogo que implican actividades grupales y constituyen formas de trabajo cooperativo se proponen como los medios que más contribuyen al desarrollo de las habilidades que se requieren para escribir.

Desde esta perspectiva, el docente debe negociar con el alumno las tareas de escritura. Se considera fundamental el interés y el entusiasmo del que escribe respecto de lo que escribe. Se proponen actividades grupales, coope-

rativas, en parejas o pequeños grupos. La evaluación es esencial en el proceso de escritura, se desarrolla a lo largo de toda la tarea, tanto en cada uno de los borradores como en la versión final. Este *modelo para enseñar a escribir* intenta superar las limitaciones del anterior. El objetivo es que los que aprenden a escribir puedan desarrollar sus propios procesos de composición. Es el que escribe el que planifica, textualiza y revisa, corrige y re-escribe hasta lograr el escrito que desea, siempre en interacción con otros.

El docente en relación con una situación comunicativa específica sobre la que ha trabajado, acordado y negociado con el alumno se pregunta: *¿qué debo enseñar?* Diseña entonces las actividades, las tareas, los objetivos, la evaluación. Se pregunta por su intervención, *¿cuándo es más oportuna la interacción?*; *¿de quiénes y para hacer qué?*. Cuándo pero también cómo interviene el docente o habilita la participación de otros pares. Finalmente, deberá resolver cómo organizar la unidad, la secuencia didáctica.

En el libro se desarrollan dos ejemplos en los que estas preguntas se ponen en acción. Uno es mediante el esquema de McDowell, denominado *triángulo* y otro mediante un tipo de trabajo muy solicitado en las escuelas, la planificación por proyectos.

La enseñanza de la gramática en la escuela ha despertado discusiones⁹. Unos la han desechado asegurando que estos conocimientos poco aportan al buen escribir, otros aún la defienden otorgándole incluso la capacidad de organizar el pensamiento.

Respecto al aprendizaje de los aspectos normativos y gramaticales de la lengua, Cassany nos propone hablar de *reflexión lingüística* en relación con los procesos de reflexión en el que se involucran conocimientos vinculados a la estructura del lenguaje que tienen incidencia directa en los procesos de comunicación. El alumno, en cuanto usuario de la lengua, debe tener los conocimientos gramaticales necesarios para desenvolverse como tal. Por un lado, el dominio de estos aspectos permite, un mayor grado de conciencia respecto de las habilidades que es necesario adquirir para

comunicarse eficazmente. Por otro, la automatización de ciertas tareas lingüísticas tales como la ortografía o la construcción sintáctica permiten que el que escribe pueda concentrarse en aspectos más estratégicos, como son la interpretación y reflexión. De ninguna manera entonces se descarta la enseñanza de aspectos gramaticales y normativos de la lengua. Pero *¿cuándo y cómo?* Mediante el análisis, de textos que pueden servir como modelos de escritura o de los textos producidos por alumnos en situación de aprendizaje. En la planificación y sobre todo en la revisión de borradores se analizan, entre otros, los aspectos semánticos y sintácticos que dan cuenta de la eficacia del escrito y en ese sentido de la necesidad de atenderlos.

Otra propuesta del autor en el marco de este modelo es *la escritura extensiva*. Se trata de promover todo tipo de actividad de escritura que puedan llevarse a cabo fuera del aula, con la convicción de que es posible desarrollar actitudes generales positivas con respecto a la escritura. Apuntan, por ejemplo, a usar la escritura como instrumento académico, a tomar apuntes en diversas materias; a usar la escritura para temas personales o sociales. Se pretende formar el hábito de escribir; acostumbrarse a escribir.

Finalmente y bajo el subtítulo *“Escribir para aprender”* Cassany propone y aliena la enseñanza de la escritura como instrumento de aprendizaje. En cuanto el acto de escribir puede plantearse como un *“acto de cognición”* cualquiera sea la materia que lo impulse generará aprendizajes. *“Escribir permite al autor desarrollar conocimiento nuevo que no existía antes ni al margen del acto de escribir”*. Escribir implica una transformación de los conocimientos, lo que se sabe, lo que se leyó, lo que se vivió, al ser escrito sufrirá necesariamente adaptaciones. Según el contexto, según los lectores, según las intenciones, el escritor, procesa sus ideas. *“Ese proceso de adaptación provoca la generación de conocimiento nuevo. Según esto, el poder epistémico de la composición está vinculado a los contextos comunicativos y al hecho de que el aprendiz tome conciencia de las discrepancias entre sus conocimientos y los parámetros de estos contextos”*. Reformular el texto, hasta ajustarlo a la situación, obliga al escritor a memorizar, asociar datos, re-

lacionar: conceptos y contextos, así se generan nuevas ideas que impactan en el contenido mismo del escrito, cuyo conocimiento se transforma. Por eso cuando el texto está terminado el escritor siente que sabe más que antes de empezarlo (Alvarado, 2003)¹⁰. Todos los profesores, de cualquier materia del currículum pueden aprovecharse de este proceso de aprendizaje que se activa mediante la escritura.

En el cuarto capítulo: ¿Cómo evaluar? Cassany plantea que la evaluación constituye uno de los momentos esenciales en el proceso de escritura. Desarrolla y analiza varias técnicas que pueden articularse con la concepción de una evaluación formativa. Más allá de la descripción de los instrumentos, el autor aborda aspectos que se refieren *al ámbito y al enfoque de la actividad educativa*, (lo que se ha aprendido, los objetivos que se han conseguido) como también *al ciclo comunicativo escrito* (que alude a los distintos procesos implicados en la composición para producir un texto en una situación comunicativa determinada) y *a los procedimientos evaluativos*. En este último apartado distingue ocho procedimientos básicos: cooperación entre iguales, tutorías, comentarios magistrales, autoevaluación, observación del aula, corrección escrita, prueba y carpeta. El autor desarrolla cada uno de estos pro-

cedimientos de manera exhaustiva y analítica, los compara, incluye ejemplos y situaciones específicas.

Aquí el proceso de evaluación consiste en que el docente, en principio, revise y detecte los errores del alumno para ir trabajando juntos sobre ellos. Mediante un proceso de transferencia, el que aprende va asumiendo la responsabilidad de la composición. El docente amplía así el campo evaluativo hasta lograr que el alumno llegue a la autoevaluación. Esto es, que poco a poco vaya logrando controlar el propio proceso de composición, a través de un mecanismo de negociación permanente que se va dando entre el grupo clase y el docente.

El último capítulo, de "Actividades", contiene treinta propuestas que ofrecen un muestreo heterogéneo de recursos. Cada actividad incluye una ficha en la que se especifican: objetivos, tareas, niveles, tiempo, material y procedencia. Luego se describe el procedimiento de trabajo, se incluye una lista de todos los materiales que se consideran necesarios y se comentan algunas cuestiones didácticas en las que no faltan ejemplos y múltiples combinaciones que dan cuenta de la riqueza de cada actividad.

Quienes se pregunten acerca de la escritura como problema complejo, esto

es, que deseen indagarla, en cuanto herramienta intelectual que incide en la transformación de los procesos de pensamiento (Alvarado, 2003); en cuanto herramienta cultural, dado que permite la creación de situaciones de intercambio y producción colectiva del conocimiento (Brito, 2003)¹¹, quienes quieran bucear en los procesos cognitivos que involucra, o busquen información acerca de los conocimientos y habilidades vinculados al código escrito y a las estrategias de composición que se requieren para escribir, encontrarán en este el libro de Daniel Cassany algunas respuestas enmarcadas en un enfoque claro y explícito. Encontrarán ideas, desarrollo de conceptos, preguntas, datos, análisis, discusiones, problemas y propuestas.

El recorrido del libro exige un esfuerzo pero a cambio nos ofrece herramientas y saberes para aprender y reflexionar sobre complejo proceso de construir la escritura.

Si asumimos la transmisión de la cultura en cuanto tema central de la actividad docente y si en ello advertimos la socialización de las nuevas generaciones en la cultura letrada, entonces, tal vez, este libro, pasara la prueba de Barthes: *el texto que ud. escribe debe probarme que me desea*.

Notas

¹ Barthes Roland. El placer del texto. Mexico. Siglo XXI, 1982.

² Al respecto puede consultarse el número 26 de esta misma revista en la que se publica el dossier Escrituras y educación.

³ Alvarado Maite. Entre líneas. Buenos Aires. Manantial., 2001.

⁴ Ong W. citado en Cassany Daniel. Construir el escribir. Buenos Aires. Paidós, 1999

⁵ Tanto el estructuralismo como el generativismo afirman que no es posible llevar a cabo un estudio científico del uso del lenguaje porque lo definen como el aspecto no sistemático del lenguaje. Ese carácter asistemático lo atribuyen a la multiplicidad de fenómenos que se ponen en juego en toda interacción comunicativa: la afectividad, las intenciones, las habilidades individuales, los factores fisiológicos, los condicionantes sociales, históricos, políticos. Al contrario, las nuevas corrientes lingüísticas defienden la posibilidad de estudiar ciertos aspectos del uso. Otañi y Gaspar: "Sobre la gramática". En Alvarado Maite. Entre líneas. Buenos Aires. Manantial., 2001.

⁶ Ha publicado entre otros textos: Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Barcelona. Paidós, 1987 - Reparar la escritura. Barcelona. Grao, 1993.- Enseñar lengua. Cassany, Luna y otros. Barcelona. Anagrama, 1994 - La cocina de la escritura. Barcelona. Anagrama, 1995.

⁷ El autor hace una aclaración respecto a los términos "escritura" y "composición". Señala que prefiere esta última denominación porque según el DRAE composición es "acción y efecto de componer", por lo que incluye tanto el proceso como el producto del uso escrito. Por razones de transparencia comercial, nos aclara, ha tenido que aceptar la sugerencia de los editores, y permitir que el libro lleve en su título la palabra escritura. Sin embargo cuando se refiere a sus años de profesor lo hace en los términos que

prefiere, lo mismo que a lo largo de todo el libro en el que se refiere a la escritura como “el proceso de composición”.

⁸ El autor conforme a su contexto utiliza el término: centro escolar, al que nosotros nos referimos como escuela.

⁹ Al respecto puede consultarse el artículo de Otañi L y Gaspar M.del Pilar “Sobre la Gramática” en el libro Entre líneas, citado anteriormente.

¹⁰ Ver “La resolución de problemas” Alvarado Maite en Propuesta Educativa. N°26, Buenos Aires, FLACSO; Ediciones Novedades Educativas..

¹¹ Brito, Andrea “Prácticas escolares de lectura y escritura: los textos de la enseñanza y las palabras de los maestros, . En Propuesta Educativa N° 26, Buenos Aires, FLACSO; Ediciones Novedades Educativas..