

1. ESCRITURA, CURRÍCULUM Y APRENDIZAJE

La educación no consiste ni en escribir en un papel en blanco –una tabla rasa–, ni en dejar que florezca la nobleza del niño. Al contrario, la educación es una tecnología que intenta compensar aquello para lo que la mente humana es de por sí poco apropiada. Los niños no tienen que ir a la escuela para aprender a andar, hablar, reconocer objetos o recordar la personalidad de sus amigos, aunque estas tareas son mucho más difíciles que leer, sumar, o recordar fechas históricas. Sí tienen que ir a la escuela para aprender la lengua escrita, la aritmética y la ciencia, porque estos cuerpos de conocimientos y de habilidades se inventaron hace demasiado poco como para que se haya desarrollado cualquier habilidad especial y específica para ellos y que esté presente en toda la especie.

STEVEN PINKER (2003)

Juan Pablo, el docente de Historia, revolvió un rato su mochila y sacó, con rostro triunfal, un papelito arrugado. Lo desplegó sobre la mesa y lo alisó con la palma de la mano. Se veía una lista de oraciones entrecomilladas, pero la letra apurada impedía comprender qué decían:¹

Handwritten notes on a crumpled piece of paper, showing corrections. The original text is written in black ink, and corrections are made with red ink. The notes are:

- "La clase Dominante son los terratenientes → estado."
- "Los ingleses decidieron invertir en Argentina"
- "A los europeos les convenía invertir en Argentina"
- "Se dio una división internacional del trabajo"
- "Los indígenas en el Chaco se pusieron a cultivar algodón."

¹ "La clase dominante son los terratenientes → estado."

"Los ingleses decidieron invertir en Argentina."

"Se dio una división internacional del trabajo."

"Los indígenas en el Chaco se pusieron a cultivar algodón."

Se trataba de la reunión, al final del trimestre, para evaluar el trabajo colaborativo entre la clase de Historia y la clase de Escritura, y consensuar las notas finales de los estudiantes. Era el segundo año de trabajo colaborativo. El encuentro estaba a punto de culminar cuando Juan Pablo contó que ese año había hecho una devolución distinta de los exámenes integradores de Historia: había copiado frases de diversas consignas mal resueltas, las había transcripto en el pizarrón y había dedicado la mayor parte de la clase a discutir por qué no eran correctas y cómo había que reescribirlas. “Acá, por ejemplo –dijo subrayando y circunvalando frases del papelito–, dice que los ingleses decidieron invertir en Argentina. Yo les pregunté a los pibes: ‘¿Qué ingleses? ¿Todos los ingleses? ¿Los obreros explotados en las fábricas urbanas? ¿Los desempleados?’. Y acá, mirá: ‘se dio’. ¿Cómo que ‘se dio’? ¿Quién lo hizo? ¿A quién se lo hizo?”. Y un rato después agregó, con timidez: “Al final me di cuenta de que había dedicado casi toda la clase a ver cuestiones de Escritura, pero casi nada a ver temas de Historia”.

Poco antes, Juan Pablo había propuesto que el año siguiente –su tercera participación en el Programa de Escritura en la Escuela– el trabajo en colaboración se extendiera a lo largo de todos los trimestres, no solo del primero. Pero, sin darse cuenta, a regañadientes, su papelito arrugado demostraba que el proceso de colaboración había cumplido su ciclo: la escritura en Historia como práctica retórica específica, como práctica epistémica diferenciada,² ya era parte sistemática de los contenidos, las destrezas y las estrategias didácticas que ponía en juego y evaluaba en el aula.

² En su trabajo con estos fragmentos, Juan Pablo buscaba que los estudiantes de Historia tomaran conciencia de que la disciplina requiere secuencias narrativas en las que se distingan motivaciones, intereses y perspectivas asociados a grupos sociales e históricos diferenciados que aparecen, además, con roles explícitos (agente y paciente de la acción, por ejemplo). Justamente, en el trabajo en el aula de Escritura (capítulo 3), muchos de estos mismos estudiantes manifestaron una percepción bien diferente de la especificidad retórica y epistémica de la escritura en la materia: la escritura en Historia como sucesión ordenada de hechos fechados. Este contraste demuestra la necesidad de incorporar el trabajo explícito en el aula con esta cuestión.

El rol del lenguaje en el aprendizaje en general fue reconocido hace al menos cinco décadas, por ejemplo a partir de los trabajos de Jerome Bruner y del sociólogo de la educación Basil Bernstein en los años sesenta. Sin embargo, no fue hasta comenzados los años ochenta que se prestó atención al rol específico que tiene el lenguaje en el aprendizaje de las disciplinas particulares. Dentro de las ciencias naturales, este interés quedó evidenciado por el crecimiento exponencial de trabajos en esa dirección a partir del artículo fundacional de Rosalind Driver (Driver, Newton y Osborne, 2000). Desde el ámbito de la didáctica de la lengua, los desarrollos más influyentes buscan complejizar el rol de la escritura escolar dentro del aula. Alvarado (2001), por ejemplo, plantea que una falencia en la escritura escolar que parecía superada –pero que persiste en la actualidad– es la vinculada con la ausencia de instancias de adecuación a diferentes auditorios, ya que el único receptor de los trabajos de los estudiantes es el docente de Lengua. La autora menciona el análisis de Michel Charolles acerca del fracaso de la enseñanza de la escritura en las escuelas francesas en los años ochenta. Charolles denuncia que las situaciones de escritura escolar son artificiales porque el destinatario de los textos es siempre el docente, que los lee con un solo propósito: identificar la repetición fiel de los contenidos enseñados. Además, encuentra que los temas son poco motivadores para los estudiantes y que no hay propuestas de escritura diversificadas con diferentes clases de textos. También señala que se suele exponer una representación romántica de la escritura que actuaría como elemento inhibitorio del aprendizaje, ya que la escritura se asocia a un don que solo poseen algunos estudiantes y que no es posible desarrollar a fuerza de trabajo.

Las investigaciones realizadas en el marco de la didáctica de algunas disciplinas, en particular de las ciencias naturales, han prestado en las últimas dos décadas especial atención a la línea

de investigación que vincula el lenguaje con la enseñanza. Se ha estudiado, por ejemplo, el papel que la argumentación puede jugar en diferentes planos del aprendizaje, y los resultados han suscitado la reflexión de profesores de nivel secundario, terciario y universitario, y de investigadores en didáctica especializados en dichos niveles educativos.

En la actualidad existe una vasta producción y publicación de investigaciones e innovaciones acerca de la escritura en la enseñanza de las ciencias; prácticamente todos los volúmenes de las revistas más reconocidas del área de ciencias naturales (*Science Education*, *Science & Education*, *Journal of Research in Science Teaching*, *Enseñanza de las Ciencias*, *Alambique* y tantas otras) incluyen trabajos relativos a esta temática en las clases de los diferentes niveles educativos.

En el terreno de la lingüística existen múltiples revistas especializadas en lectura y escritura, en especial en el ámbito anglosajón (*Written Language and Literacy*; *Journal of Rhetoric, Professional Communication, and Globalization*; *Writing and Pedagogy*; *College Composition and Communication*; *Across the Disciplines*; *The WAC Journal*; *Journal of Business and Technical Communication*), que conjugan el interés por la especificidad de los discursos disciplinares y por su enseñanza y aprendizaje. En el ámbito iberoamericano, las investigaciones que abordan esta problemática aparecen con frecuencia en publicaciones periódicas de ámbitos afines, como la enseñanza de segundas lenguas (*Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*), el análisis del discurso (*Signos*), la lingüística aplicada (*Revista Española de Lingüística Aplicada*; *Ibérica*; *Estudios de Lingüística Aplicada*), la didáctica de la lengua (*Bellaterra*; *Textos*) o la didáctica en general (*Cuaderno de Pedagogía Universitaria*; *Cuadernos de Pedagogía*). Las investigaciones que se publican en general diagnostican los desafíos de los estudiantes para apropiarse crítica y exitosamente de las prácticas letradas escolares y académicas demandadas a lo largo de su formación educativa, evalúan dispositivos di-

dácticos e institucionales para abordar esta problemática o dan cuenta de las características discursivas, gramaticales y léxicas más importantes de los textos de cada ámbito.

Además, se han constituido grupos de investigadores en el área en diferentes países del mundo, tales como el Proyecto RODA³ (España), Mind the Gap⁴ (Inglaterra), GEHyD⁵ (Argentina), LIEC⁶ (España), LabLeR⁷ (Brasil) y GICEOLEM⁸ (Argentina). Asimismo, se han creado sesiones específicas en congresos y simposios, destinadas exclusivamente a la presentación de trabajos de esta área en rápido desarrollo.

La atención creciente al estudio del lenguaje en la enseñanza deja en evidencia que en esta línea de trabajo emergente conviven diferentes perspectivas que enfatizan o profundizan en diversos aspectos de la temática. De hecho, una de las mayores dificultades –y de los mayores incentivos– en muchas de estas publicaciones, equipos de investigación y líneas de acción pedagógica es la constitución de espacios de intercambio y colaboración verdaderamente interdisciplinarios en los que convivan disciplinas, tradiciones y discursos distintos. Este libro es una apuesta en ese sentido.

En este capítulo presentaremos y desarrollaremos algunas cuestiones relacionadas con la escritura en las disciplinas. Pri-

³ RODA: Razonamiento, Discurso y Argumentación. Universidade de Santiago de Compostela.

⁴ Mind the Gap: Learning, Teaching and Research in Inquiry-Based Science Teaching (Cuidado con la Brecha: Aprendizaje, Enseñanza e Investigación en la Enseñanza de las Ciencias Basada en la Indagación). Unión Europea. Universidade de Santiago de Compostela.

⁵ GEHyD: Grupo de Epistemología, Historia y Didáctica de las Ciencias Naturales, Universidad de Buenos Aires (UBA).

⁶ LIEC: Lectura i Ensenyament de les Ciències (Lectura y Enseñanza de las Ciencias), Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).

⁷ LabLeR: Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

⁸ Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias, UBA.

mero exploraremos el lugar de la escritura en las diferentes materias del currículum escolar. Después analizaremos el rol clave de la escritura en el aprendizaje de los contenidos disciplinares y en su evaluación. Además, nos detendremos en la escritura como práctica retórica con rasgos propios, algunos transversales al desempeño escolar y otros específicos de cada materia. Finalmente, recorreremos perspectivas útiles para pensar cómo llevar al aula esta concepción de la escritura.

Estas perspectivas se concretizarán más adelante en el libro, cuando veamos cómo poner en práctica un curso de Escritura articulado con el resto de las materias, tanto desde un punto de vista curricular (capítulo 2: “Diseño de un programa de escritura en la escuela”) como pedagógico (capítulo 3: “Aula de Escritura”), y cómo integrar a las propias materias curriculares el trabajo con la escritura (capítulo 4: “Escritura en el aula”).

ESCUELA Y PRÁCTICAS ESCRITAS

Jay Lemke (1997) utiliza una expresión sugerente –“hablar ciencia”– para referirse a un modo de aprender ciencias, al tiempo que plantea una analogía con el aprendizaje y el dominio de un idioma extranjero. En este sentido, el autor expone que, en las diferentes comunidades, la comunicación se favorece cuando quienes interactúan comparten los significados de los conceptos. Si cualquiera reconociera que la comunicación entre dos o más personas es más sencilla y fluida si conocen y comparten los usos de un idioma en particular, comunidades como la conformada por los estudiantes y los profesores representarían el extremo opuesto de la analogía. Así, los estudiantes y sus profesores pueden encontrar dificultades en la comunicación en la medida en que estos “hablan ciencia” y aquellos no lo hacen. Las tareas propuestas están destinadas a introducir paulatinamente a los estudiantes en la comunidad que sí “habla ciencia”,

de modo tal que, conforme aumenten su dominio del “lenguaje” de la ciencia, la comunicación sea cada vez más fluida como resultado de los significados compartidos. En este sentido,

la ciencia es un proceso social. Esto es cierto aun en el caso de que un científico esté físicamente solo. En cualquier circunstancia en que hacemos ciencia, adoptamos formas de hablar, razonar, observar, analizar, escribir, que hemos aprendido en nuestra comunidad y que empleamos para construir hallazgos y argumentos que llegan a formar parte de la ciencia solo cuando se comparten en dicha comunidad [...]. Enseñar, aprender y hacer ciencia, todos ellos son procesos sociales: enseñados, aprendidos y hechos como miembros de comunidades sociales grandes y pequeñas como las aulas (Lemke, 1997: 13).

Si bien Lemke emplea la expresión “hablar ciencia” haciendo alusión a las ciencias naturales, es posible tomar prestada esa expresión para referirse a otras áreas. De esta forma, se puede considerar que es preciso que los estudiantes también conozcan e identifiquen los significados de las ciencias sociales y las humanidades para que dominen sus propios “lenguajes” y, así, se acorte la brecha entre ellos y sus profesores, de manera tal que la comunicación entre ellos se haga más fluida.

En este punto es preciso señalar que, en la mayoría de los casos, los docentes de las disciplinas necesitan herramientas lingüísticas y didácticas apropiadas y específicas para poder llevar a cabo un trabajo explícito y fructífero con las prácticas de lectura y escritura de sus estudiantes. Es decir, se requiere un entrenamiento y formación en didáctica de la escritura en las disciplinas para poder identificar las dimensiones del lenguaje involucradas en la producción escrita, utilizar un metalenguaje para orientar el trabajo, y andamiar los procesos de desarrollo de las prácticas escritas más complejas. En los capítulos 3 y 4 de este libro intentamos dar sustento concreto a esta premisa. De otra manera, los docentes de las asignaturas escolares

difícilmente podrán enseñar sus intuiciones, en buena medida automatizadas e implícitas, respecto de las prácticas escritas propias de su disciplina, y el estudiante deberá arreglárselas solo para adquirir esa lengua experta a partir de la simple inmersión y exposición.

La analogía con el aprendizaje y el dominio de un idioma extranjero es clara al respecto: supongamos que, como hablantes expertos de español como lengua nativa, nos proponemos enseñar el idioma a un estudiante chino que solo conoce unas pocas palabras y estructuras. El hecho de comunicarnos fluidamente en español no implica de forma automática que podamos enseñar ese saber: se requiere un andamiaje didáctico, un metalenguaje operativo, un marco de referencia útil, y esto necesariamente involucra un entrenamiento docente específico previo.

Pero esta cuestión no afecta solo al docente de las materias; lo mismo sucede con el docente de Lengua: precisa un entrenamiento y especialización en los diferentes marcos conceptuales y estilos retóricos de las culturas disciplinares específicas. Como afirmamos al principio, el intercambio y la colaboración simétrica y bidireccional entre docentes de Escritura y docentes de las disciplinas constituyen el punto de partida necesario para un enfoque integral sobre la lectura y la escritura. En el capítulo 2 presentamos algunas de las configuraciones posibles de esta negociación interdisciplinaria.

Enseñar la especificidad de la escritura escolar y enseñar la especificidad del discurso de las disciplinas son dos aspectos que están íntimamente emparentados. Un enfoque interesante para abordar esta cuestión es el movimiento *escribir a través del currículum* (WAC: *writing across the curriculum*). Kelly y Bazerman (2003), por ejemplo, enfatizan la importancia de escribir y hablar en el lenguaje propio de las disciplinas; con el objeto de que los estudiantes adquieran estas competencias, los autores proponen involucrar a los estudiantes en instancias

en las que deben producir argumentaciones. Bazerman (2008) afirma que el discurso argumentativo –cuya finalidad es la persuasión– constituye uno de los modos de comunicación escrita que han jugado un rol significativo en el desarrollo del conocimiento científico. En términos generales, el movimiento *escribir a través del currículum* apuesta por liberar el trabajo sobre la lectura y la escritura de una materia específica y aislada, que en educación secundaria suele ser Lengua y Literatura. Por el contrario, considera que la lectura y la escritura constituyen una responsabilidad que debe ser compartida a través de todos los niveles y en cada una de las asignaturas. Esta postura se fundamenta en que los contenidos de una materia no son solamente sus modelos y contenidos teóricos, sino también sus prácticas de lectura y escritura, las cuales tienen singularidades que, en muchas ocasiones, son exclusivas y diferentes de las de otras asignaturas. En términos didácticos, estas prácticas letradas representan la estrategia más fructífera para acceder a aquellos modelos y contenidos teóricos. Las prácticas de lectura y escritura cobran así sentido, porque están ligadas a necesidades del aquí-y-ahora de los estudiantes, y no a necesidades posibles, futuras o inventadas en el aula de Lengua. Por su parte, el enfoque *escribir en las disciplinas* (WID: *writing in the disciplines*) representa una configuración institucional y teórica alternativa para los espacios de escritura. En concreto, este enfoque propone cursos de Escritura específicos disciplinariamente –por ejemplo, “Escritura en Historia”–, en lugar de una integración de las prácticas letradas hacia dentro de todas las materias, posición sostenida por el movimiento WAC (Bazerman *et al.*, 2005: 9-10).

A su vez, las investigaciones más recientes señalan que las prácticas de lectura y escritura escolar y académica en los diferentes niveles y en las diferentes asignaturas constituyen prácticas nuevas que deben ser enseñadas, exploradas y ejercitadas (Carlino, 2004). Es decir, no son habilidades naturales o adqui-

ridas solo en la educación inicial; por el contrario, requieren aprendizaje y ejercitación permanentes. Esto implica reconocer que las dificultades de lectura y escritura que aparecen en los trabajos de algunos estudiantes no constituyen un “déficit” cuya responsabilidad corresponde a instancias escolares previas, más allá de que pueden existir carencias o destrezas poco consolidadas en la formación de los estudiantes que deben integrarse a los aspectos que se van a trabajar –por ejemplo, cuestiones de normativa ortográfica–.

Esta jerarquización del trabajo sobre la lectura y la escritura en todas las asignaturas escolares se inscribe en la necesidad de abordar lo que Philip Jackson ([1968] 2001)⁹ denominó *currículum oculto*. En concreto, los estudiantes cuentan con cierto capital cultural (Bourdieu, 1997; Ezcurra, 2011) que integra 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 y autorregulatorias (monitorear el propio aprendizaje, identificar debilidades y fortalezas, identificar errores y su reconducción, organizar el tiempo) e informaciones, conceptos y marcos de pensamiento. Dentro de estos componentes del capital cultural, las prácticas de escritura disciplinar asumen un rol clave. En general, estos saberes no se constituyen como objeto de enseñanza explícito en la escuela, pero, no obstante, sí son evaluados. La escuela debe, sin duda, hacerse cargo de ellos.

La lingüística sistémico-funcional (por ejemplo, Halliday, 2007), basada en buena medida en la sociología de la educación de Bernstein, es otra perspectiva útil para abordar la enseñanza

⁹ Aclaremos entre corchetes, en los casos en que corresponda o resulte útil, la fecha original de publicación de los textos citados en español o, como en este caso, en su idioma original.

y el aprendizaje de prácticas de lectura y escritura en la escuela, ya que proporciona una teoría funcional de la lengua y de su gramática específicamente vinculada a sus contextos sociales y situacionales de uso. En este marco, la llamada Escuela de Sydney ha desarrollado durante los últimos treinta años programas de escritura en educación inicial y secundaria basados en la enseñanza de géneros discursivos que se han curricularizado en el sistema escolar australiano.

Este enfoque enfatiza la necesidad de que los programas de escritura incluyan una teoría sólida de base sobre la lengua en uso y sobre su enseñanza, un aspecto que explicitamos para el Programa de Escritura en la Escuela en el capítulo 3. Esto se debe a que se sostiene en una concepción del aprendizaje de base lingüística, tanto en entornos educativos formales como familiares: si aprender es crear significados, el sistema semiótico más potente y complejo que posee la humanidad es, justamente, la lengua. En la escuela, la enseñanza de cualquier materia involucra la lengua, así como la enseñanza de la lectura y la escritura debe incluir necesariamente la enseñanza de contenidos lingüísticos. Este enfoque combina un rol de empoderamiento para el estudiante con una abierta defensa del rol de guía y autoridad para el docente (Martin y Rose, 2012: 10).

En concreto, la escuela de Sydney plantea que la enseñanza de contenidos *a través de* la lengua y la enseñanza *sobre* la lengua son dos caras de una misma moneda. En este sentido, asume una posición contraria a los enfoques holísticos, que explotan el potencial epistémico de la escritura para el acceso a los significados y los conocimientos curriculares en la escuela, pero descuidan la enseñanza explícita sobre la lengua. Si bien la lectura y la escritura permiten el acceso a los conocimientos disciplinares, no puede pasarse por alto que esos conocimientos disciplinares se escriben y se negocian en el aula a partir de ciertas prácticas y dimensiones lingüísticas específicas, que hay que enseñar y aprender. En términos de Martin y Rose:

La enseñanza de cualquier tema o competencia involucra una enseñanza *a través de* la lengua; pero la enseñanza de la lectura y la escritura [en inglés, *literacy*] implica también una enseñanza explícita *sobre* la lengua. Para enseñar lengua, lectura y escritura de forma efectiva necesitamos un entendimiento sólido de cómo funciona la lengua, además de un metalenguaje para hablar sobre ella con nuestros estudiantes (2012: 18).¹⁰

Estos autores plantean que, si el desarrollo de las prácticas letradas de los estudiantes no incluye la reflexión y ejercitación explícita y pautada de dimensiones lingüísticas, entonces se estará confiando demasiado en las competencias que los chicos traen de sus entornos culturales y familiares, es decir, en lo que más arriba denominamos *capital cultural*. De hecho, los autores atribuyen la reproducción en la escuela de las inequidades y jerarquías sociales y culturales al fracaso para enseñar a los estudiantes competencias para leer y escribir de forma independiente (Martin y Rose, 2012: 305), es decir, consideran que las prácticas letradas cumplen un rol central en las materias. De esta manera, al carecer de iniciativas que trabajen explícitamente con la lectura y la escritura, la escuela no se haría cargo de intervenir activamente para democratizar el acceso al conocimiento y la educación. Por el contrario, tal como sostiene Christie, cualquier programa exitoso de lectura y escritura debe centrarse en enseñar “tanto las formas sistemáticas y estructuradas en las que se construye la lengua como los significados que se expresan a través de ella” (2006: 57). Este empoderamiento del alumno no pone el foco en criticar los discursos hegemónicos, sino en la ampliación y democratización del acceso a los recursos semióticos de las distintas esferas (Martin y Rose, 2012: 318).

¹⁰ La traducción de las citas de Martin y Rose es nuestra.

La escuela de Sydney ha desarrollado una didáctica de la educación lingüística basada en la enseñanza de géneros discursivos que coloca un fuerte énfasis en el uso contextualizado de la lengua para alcanzar determinados fines y en el rol del docente para ayudar a los estudiantes a acceder a ellos. Las propuestas se basan en un estudio de los géneros discursivos que circulan en los diferentes niveles educativos y que, según esta perspectiva, se agrupan en familias de géneros, con arreglo a objetivos generales (Martin y Rose, 2008): relatos (reconstruir eventos reales o imaginarios y evaluarlos), historias (registrar, explicar y debatir el pasado), reportes (describir y clasificar fenómenos), explicaciones (explicar cómo o por qué suceden los fenómenos) y procedimientos (dirigir actividades específicas). El proceso de enseñanza y aprendizaje de estos géneros se entiende como un ciclo que parte de la deconstrucción grupal del género de interés, sigue con su escritura conjunta y compartida, y culmina con su escritura individual e independiente.

ESCRITURA Y PRÁCTICAS EPISTÉMICAS

Desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior

Numerosas investigaciones señalan la importancia del dominio de la escritura en el aprendizaje (Driver, Newton y Osborne, 2000; Izquierdo Aymerich y Sanmartí Puig, 2001; Bazerman *et al.*, 2005). Dentro de los marcos teóricos que interpretan dicha importancia, la perspectiva sociocultural, representada principalmente por Lev Vygotsky, enfatiza el rol que la interacción social juega en el aprendizaje y los procesos de pensamiento. Efectivamente, desde la perspectiva socioconstructivista el conocimiento es el resultado de la actividad constructiva de los individuos, que no existe ni puede desarrollarse fuera de la vida

social. Se considera que es en los intercambios entre los individuos en donde se encuentra la clave del desarrollo y, en dichos intercambios, el lenguaje es fundamental ya que, a través de él, los individuos se apropian de conocimientos plasmados en los libros y los diálogos.

El desarrollo de los procesos psicológicos superiores se genera con la mediación de las actividades sociales. Muy particularmente, aparece con la mediación del lenguaje, pues “la relación entre pensamiento y palabra no es un hecho sino un proceso, un ir y venir continuado del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento [...], el pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas” (Vygotsky, 1977: 166).

Respecto del papel del lenguaje, dirá Vygotsky (1977: 422): “el desarrollo del aspecto semántico del habla es aquí, como en todas partes, el proceso fundamental y decisivo en el desarrollo del pensamiento y del habla del niño”. La reconstrucción del conocimiento que realizan los estudiantes es un proceso personal movilizado por el contexto escolar a través de la interacción con los otros, que aportan ideas, datos, teorías y modos posibles de ver el mundo. El enfoque sociocultural –deudor de las ideas vygotskianas– aporta una mirada y un modo de concebir la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo de los sujetos como procesos que se dan de manera entrelazada, configurando el proceso de socialización de los individuos.

Cuando se encara una actividad escolar como escribir, se requiere una serie de acciones de acuerdo con patrones culturales definidos que son mostrados y facilitados por los profesores, lo que implica la puesta en marcha y desarrollo de habilidades cognitivas y sociales por parte de los alumnos; simultáneamente se asimilan los contenidos incluidos en el currículum. El dominio del lenguaje hace posible la transformación del mundo interior, esto es, la formación de los procesos psicológicos superiores, que son la atención consciente,

la memoria voluntaria, el razonamiento y el lenguaje. El uso del lenguaje permite controlar y regular el propio comportamiento de modo consciente y, al mismo tiempo, planificar las acciones. Desde esta perspectiva, el desarrollo no es un proceso puramente biológico sino social, es decir, consiste en la apropiación de la cultura, la comprensión de los fenómenos del mundo, el progreso en el dominio de habilidades y la inserción social y cultural. Pensamiento y lenguaje están tan estrechamente relacionados que son interdependientes: el lenguaje posibilita construir modelos teóricos y estos ayudan a establecer un lenguaje más adecuado. Esto supone negar la idea extendida de que aprender un determinado conocimiento y expresarlo son hechos separados.

Adquisición y evaluación de prácticas epistémicas

En toda actividad, el lenguaje es imprescindible para comunicar y compartir objetivos y explicaciones, a la vez que actúa como regulador, ya que dirige el pensamiento, ayuda a explicitarlo y puede ser útil para analizarlo y valorarlo, es decir, para evaluarlo (Jorba, Gómez y Prat, 1998). A propósito, Barnes (1994) afirma que, cuantas más oportunidades tengan los estudiantes de “pensar en voz alta”, cuanto más capaces sean de controlar sus estrategias de lenguaje, más habilidades tendrán para formular hipótesis explicativas y evaluarlas.

Este rol transversal del lenguaje está relacionado con las prácticas epistémicas, es decir, con formas específicas por las que se proponen, justifican, evalúan y legitiman los contenidos en un determinado marco teórico disciplinar (Duschl y Osborne, 2002). Por ejemplo, la argumentación puede facilitar el desarrollo de criterios epistémicos y una mayor inmersión (enculturación) en la comunidad científica. Aprender los contenidos de una materia supone la apropiación de prácticas relacionadas

con producir, comunicar y evaluar conocimientos. De acuerdo con la visión de Erduran y Jiménez Aleixandre (2008), las prácticas epistémicas estarían estrechamente relacionadas con el pensamiento crítico, ya que su adquisición habilita el acceso a la comprensión e interpretación de los argumentos científicos relevantes para la vida de los ciudadanos en democracia.

Por su parte, el movimiento *escribir a través del currículum* sostiene que escribir contribuye a aprender, ya que la comprensión y el pensamiento de los estudiantes se afianza y clarifica con la participación en actividades que involucran la escritura. Langer y Applebee (1987) sugieren que la escritura en las disciplinas promueve mejores aprendizajes que las actividades que solo involucran la lectura, pues conduce a los estudiantes a tener en cuenta en sus escritos diferentes tipos de informaciones y estimula la producción de textos más meditados, analíticos y complejos, en contraste con las actividades que exigen respuestas cortas que, por lo tanto, atomizan la información.

Algunos tipos de textos se muestran más robustos que otros para ser utilizados como elemento para evaluar los aprendizajes de los estudiantes; en este sentido, un texto destinado a la descripción de un determinado fenómeno resulta menos revelador que un texto explicativo o argumentativo, ya que la producción del primero puede hacerse de modos más mecánicos o con un uso protagónico de recursos memorísticos. La escritura de textos más sofisticados, como los explicativos o los argumentativos, en cambio, exige vehiculizar una serie de elementos tales como el establecimiento de relaciones causales y el adecuado ajuste retórico y pragmático, entre otros. La producción de este tipo de textos puede constituirse en una operación epistémica básica de cualquier situación de aprendizaje (Duschl, 2008), lo que conduce a justificar su uso como una forma de evaluación de los logros alcanzados. En la misma línea, tal como sugiere Deanna Kuhn (2010), la argumentación puede ser considerada una ventana por la cual acceder a los modos de pensar: las

producciones escritas y orales de los estudiantes pueden constituirse en una forma viable de valorar sus aprendizajes. De manera similar, en los ámbitos escolares, académicos y profesionales, circulan géneros discursivos específicos, que persiguen objetivos propios de esos entornos, y cuyos rasgos sociales y textuales deben ser explorados en su especificidad.

Vale la pena distinguir entre géneros discursivos y tipos textuales. Los tipos textuales son formas discursivas elementales, asociables a bases (Werlich, 1975) o secuencias (Adam, 1992) textuales, que sirven para construir textos más complejos. Por ejemplo, la secuencia narrativa ordena hechos cronológicamente y es usada en la sección “Metodología” del género discursivo artículo de investigación. Por otro lado, pueden entenderse como clasificaciones muy generales y abstractas de textos, asociables a un conjunto acotado de rasgos. Por ejemplo, en la clasificación de Longacre y Levinsohn (1978), los rasgos “no orientación hacia el agente” y “no encadenamiento cronológico” definen el discurso expositivo, al que pertenece el género discursivo artículo de investigación. Los tipos textuales, en una y otra orientación, formarían listas cerradas y finitas.

En contraste, los géneros discursivos (Bajtín, [1979] 1982; Swales, 1990; Martin, [1984] 2000) suelen entenderse como configuraciones sociodiscursivas mucho más específicas, asociadas a contextos de circulación concretos, descriptivamente más completas (en términos de objetivos, estructuras, temas, léxico y gramática) y que forman listas abiertas. Su estabilidad es relativa, ya que se encuentran en permanente tensión entre la repetición de rasgos reconocibles y la introducción de rasgos nuevos. Por este motivo, son configuraciones discursivas social e históricamente variables. Los géneros discursivos se hallan regulados institucionalmente y presentan una estructura textual realizada en recursos léxico-gramaticales y gráficos típicos. Por ejemplo, el mencionado artículo de investigación, la crónica policial o la receta de cocina.

Respecto de la evaluación, los profesores considerarán los textos que producen sus alumnos con criterios que deben ser consensuados y comunicados. Estos criterios pueden ser de realización o de resultado, es decir, tener en cuenta los aspectos o actuaciones que deben ser puestos en juego para la producción de un texto, o tener en cuenta si el texto elaborado cumple determinadas condiciones propias de la tipología textual o género discursivo al que pertenece. Cuando los profesores evalúan la producción de sus alumnos, recurren a criterios de realización y de resultado que pueden incluir la conceptualización acerca de qué es una argumentación, qué elementos debe contener y qué recursos deben utilizarse para construirla (Jorba, Gómez y Prat, 1998). Lo mismo sucede con textos más complejos, con una estructura y una jerarquía determinada, como la monografía (Alazraki, Natale y Valente, 2003).

La evaluación entre pares también exige una referencia criterial previamente consensuada. Prat (1998) señala que los estudiantes podrían valorar el grado de comprensión del texto, la coherencia, la articulación del contenido de acuerdo con su tipología, el volumen del conocimiento contenido y la presentación del texto (ortografía, sintaxis, etc.), entre otros parámetros posibles. En relación con la autoevaluación, la autora –al tiempo que reconoce las dificultades que encarna el distanciamiento de las propias producciones y su evaluación– señala que es posible y esperable justificar cada decisión tomada en la producción textual.

ESCRITURA Y PRÁCTICAS RETÓRICAS

Según Astolfi (2001), las diferentes clases de textos presentan una forma lingüística y pragmática precisa que es necesario tener en cuenta para iniciar a los estudiantes en una metodología de lectura que los habilite para identificar las diferencias entre ellos, pero, fundamentalmente, para extenderla a todos los

escritos que se les propone aplicar en la escuela. La distinción de los textos es fundamental debido a las singularidades que expone cada uno de ellos; por otra parte, la frecuencia en que las diferentes categorías textuales aparecen en el trabajo escolar es también muy dispar. Los textos correspondientes a las consignas de las tareas, los libros, las fotocopias y los textos que se les pide a los estudiantes que produzcan (ensayos, resúmenes, informes, explicaciones, etc.) se presentan en instancias muy diferentes. Es fácil identificar que en las situaciones de trabajo en la clase los estudiantes mayoritariamente leen textos que les indican qué tipos de tareas deben realizar (prescriptivos o conminatorios), pero es muy difícil que se les solicite elaborar este tipo de textos; en cambio, se les suele pedir que elaboren textos argumentativos o explicativos, pero es poco frecuente que los lean, ya que la mayoría de los pasajes que ofrecen los textos escolares suelen ser de corte más bien descriptivo.

Dentro de los diferentes tipos de textos, los argumentativos, los explicativos y los destinados a la justificación de afirmaciones tienen una particular relevancia, en cuanto exigen la elaboración de conclusiones sobre la base de datos significativos y de múltiples proposiciones que sean susceptibles de apoyar y conducir a dichas conclusiones. Las proposiciones presentadas exhiben un estatus epistémico que puede ser evaluado simultáneamente con la eficiencia que muestra el encadenamiento y la relación de dichas proposiciones en su función persuasiva, es decir, en la intención de convencer a los receptores del texto de la potencia y pertinencia de este (Kelly y Takao, 2002; Sampson y Clark, 2008).

El programa *escribir a través del currículum*, como ya vimos, enfatiza la importancia de enseñar a escribir en el seno de las disciplinas, por lo que el interés se centra en identificar y comprender en qué consiste la escritura científico-académica y cómo varía en diferentes esferas académicas; es decir, el foco está puesto en enseñar a los alumnos las particularidades que

exigen los textos en cada disciplina. En ese mismo sentido, Asoltfi (2001) plantea que muchas de las consignas indicadas a los estudiantes en el marco de las tareas escolares incluyen verbos del tipo “analizar”, “justificar”, “comentar” y “definir”, los que se corresponden con exigencias de diferentes tipos en las diferentes asignaturas. Así, estos verbos operan como una suerte de “comodines” que se convierten en una trampa para los estudiantes, ya que tienen distintas connotaciones y alcances de acuerdo con la asignatura. Varias investigaciones abordan estas disparidades entre las expectativas de los docentes y las de los estudiantes con respecto a qué se solicita en las consignas (Stagnaro y Chosco Díaz, 2013; Vázquez, 2007) y concluyen que es fundamental generar consensos explícitos en el aula respecto de qué se solicita y cómo se espera que se resuelva.

La tarea de escribir exige que se analicen evidencias, se ordenen ideas y se integren los elementos que se están incluyendo en el texto con el conocimiento que se tiene acerca del tema en cuestión, en oposición a dejar la información aislada. Esta integración podría explicar la razón por la cual la comprensión de los conceptos por parte de los estudiantes es significativamente mejor luego de la tarea de escribir, mucho más que luego de responder las clásicas preguntas que solo requieren una planificación “local”, que admite utilizar la información sin integrarla (Newell, 1984).

En el mismo sentido, Cannon (1990) advierte que los estudiantes que participan del aprendizaje de diferentes tipologías textuales en contextos disciplinares permanecen mucho tiempo pensando y reflexionando acerca de los contenidos con los cuales se trabaja y que este hecho impacta positivamente en el aprendizaje.

En la Argentina, las investigaciones sobre las características de los discursos de las disciplinas se han disparado en las últimas dos décadas. En general, se aborda el discurso académico, científico y profesional desde un punto de vista que combina

dimensiones contextuales, discursivas y lingüísticas (Navarro, 2012b; Parodi, 2007). El discurso científico-académico se considera una variedad funcional del lenguaje con rasgos lingüísticos concurrentes propios que circula en textos orales y escritos ligados a organizaciones específicas de las esferas científicas y académicas, y que presenta como objetivo general la producción de conocimiento (MacDonald, 1994: 9), especificado a su vez en los objetivos de los géneros discursivos propios. Este interés reciente por los discursos de las disciplinas sin duda se relaciona con la necesidad de aportar insumos para desarrollar las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes.

La mayoría de las investigaciones sobre el discurso científico y académico en español se centran en géneros como la ponencia, el *abstract*, la reseña académica o, en particular, el artículo de investigación. También es común el estudio de tipos textuales fundamentales para la escritura escolar y de formación, tales como la argumentación (Hael, 2012; López, 2012) o la explicación (Albano de Vázquez, Giammatteo y Ghio, 2001). Algunas investigaciones abordan explícitamente estrategias de introducción de los estudiantes en géneros expertos como la ponencia (Padilla y Carlino, 2010) o la reseña (Navarro y Abramovich, 2012), o contrastan, como se mencionó antes, las expectativas dispares de estudiantes y docentes sobre las consignas de escritura. También es común comparar los géneros expertos de las disciplinas y las profesiones con los géneros de formación que se ejercitan en la instrucción educativa (Cassany y Lopez, 2010; Parodi *et al.*, 2010).

Muchas de estas investigaciones y propuestas consideran que las prácticas de escritura son múltiples y se inscriben en complejas culturas disciplinares, definidas como grupos sociales que comparten prácticas comunicativas específicas que disputan, delimitan y mantienen marcos epistemológicos y académicos propios (Hyland, [2000] 2004; Hyland y Bondi, 2006; Navarro, en prensa a). Además, intentan identificar aspectos lin-

gúísticos típicos de los discursos especializados, que van más allá de la “jerga” propia, un rasgo más bien superficial. Como plantea Izquierdo Aymerich (2005: 116) para el caso de las ciencias naturales:

El lenguaje es central. El problema es que puede confundirse con las ideas y suscitar la creencia de que, si es riguroso, reproduce una verdad que existe objetivamente.

El reto es conseguir que los alumnos aprendan a “hablar y escribir ciencias” y para ello han de superar el mito de la “suprema verdad del lenguaje especializado” para descubrir que el lenguaje es un juego con el que pueden generar una realidad pensable sobre la cual pueden actuar, de acuerdo con una intención.

En este sentido, Halliday y Martin (1993: 15) señalan que el léxico especializado no constituye el atributo distintivo del discurso científico, sino que, más bien, lo es el encapsulamiento de hipótesis o afirmaciones en etiquetas nominales. De esta forma, el desarrollo de la jerga técnica y del pensamiento científico es, en realidad, un fenómeno que tiene una base gramatical: por ejemplo, la oración “el aerogel fue posteriormente desarrollado” se transforma en la nominalización “el posterior desarrollo del aerogel”, que permite su utilización como elemento en una nueva oración, más compleja conceptualmente, y que colabora así con la construcción de una teoría científica.

ESCRITURA Y TRABAJO EN EL AULA

Carlino, Iglesia y Laxalt (2010b) plantean que el trabajo con géneros discursivos durante el desarrollo de los contenidos disciplinares supone un proceso interactivo que “enlentece” el ritmo de enseñanza, lo que, a su juicio, contribuye al aprendizaje.

Así, el hecho de retornar sobre lo escrito, su revisión y reescritura redundan en el aprendizaje de los contenidos científicos.

En relación con la enseñanza de la escritura, se presenta en la actualidad un debate teórico que incluye posiciones algo disímiles y que se traduce en propuestas curriculares bien diferenciadas (Navarro, 2013a). Por un lado, se propone la enseñanza de la lectura y la escritura en cursos aislados de las materias curriculares, normalmente sin diferenciar entre orientaciones, intereses y necesidades de los estudiantes, y, en el ámbito universitario, ubicados al inicio de la formación de grado. Esta postura apuesta por la enseñanza y el aprendizaje de prácticas letradas transversales a todas las disciplinas y suele centrarse en aspectos textuales más bien básicos. Por otra parte, la concepción de la lectura y la escritura como prácticas sociales situadas propone su aprendizaje en situaciones de uso (Cassany, 2009). Esta postura reconoce la producción de textos como prácticas en acción, por lo que el trabajo sobre la lectura y escritura debe estar necesariamente vinculado a las prácticas epistémicas, las particularidades discursivas y lingüísticas, y las necesidades que imponen las diferentes disciplinas y materias, porque aquellas adquieren particularidades propias en cada uno de esos ámbitos (Bazerman *et al.*, 2005).

Carlino, Iglesia y Laxalt (2010a) proponen dos categorías para analizar las formas en que los docentes abordan la lectura y la escritura. Por un lado, se refieren a un “trabajo en los extremos”, en el que se llevan a cabo actividades de lectura al inicio o al final del curso, tales como la enseñanza acerca de cómo se elabora una monografía u orientaciones para producir los diferentes tipos de texto. Por el otro, plantean un “trabajo durante”, que supone un proceso interactivo que aminora la velocidad a la que se trabajan los contenidos, lo que contribuye a su aprendizaje, tal como hemos señalado. Para ilustrar estas dos modalidades, introducen la metáfora de “entramar o entretejer” la escritura con los contenidos disciplinares para referirse a la se-

gunda de ellas y, con relación a la primera categoría, proponen considerar la actividad como “coser”, es decir, como un proceso de añadido de contenidos foráneos a las asignaturas.

Nos alineamos con la postura que considera la escritura como práctica situada, es decir, en condiciones de uso, en el seno de cada una de las disciplinas escolares, si bien las posibilidades de transformar esta premisa en trabajo en el aula son múltiples y variadas, como se verá en los capítulos que siguen. Con ese mismo espíritu, Padilla y Lopez (2004) sugieren que la escritura académica favorece que los estudiantes revisen, controlen y reorganicen el propio conocimiento y generen nuevas formas, al tiempo que afirman que la escritura en las disciplinas considera la legitimación de los saberes de acuerdo con las convenciones de esas mismas disciplinas.

A pesar de la vasta producción de investigaciones y trabajos en relación con estas cuestiones, no han sido introducidas en las aulas de forma masiva. Según Carlino (2004), una de las razones que podrían atentar contra la aplicación masiva de la enseñanza de estas habilidades es la afirmación por parte de los docentes de que dicha enseñanza consume tiempo que no puede ser dedicado al desarrollo de los contenidos específicos. A propósito de esta afirmación, Thaïss y Suhor (1984) relatan la reacción de un profesor de Ciencias Naturales y Química de escuela secundaria al que le preguntaron cuánto tiempo “extra” gastaba en proponer a los estudiantes actividades de escritura y en guiarlos y acompañarlos en ellas. Confundido, el profesor preguntó: “¿Tiempo extra? No es tiempo extra, así es la forma en que yo enseño y así es como ellos aprenden. ¿Qué utilidad podrían tener los conocimientos sobre las rocas o los elementos químicos si los estudiantes no aprenden a pensar acerca de esos asuntos en el modo en que lo hacen los científicos?”. La historia que abre este capítulo también apoya esta postura.

Carlino (2004: 13) coincide en parte con estas posturas e invita a reflexionar acerca de cuál sería la utilidad de dictar un sin-

número de temas si estos no son entendidos y aprendidos por los estudiantes. Asimismo, propone reinterpretar la relación entre tiempo de enseñanza y enseñanza de contenidos atendiendo a cómo los alumnos leen y escriben los conceptos de las propias disciplinas, lo que contribuye a su aprendizaje. En sus propias palabras (2004: 10),

escribir no es volcar en el papel lo que ya se tiene pensado sino que, en situaciones desafiantes, escribir resulta el medio con el cual configuramos lo que sabemos, una tecnología para elaborar conocimiento y no solo un canal para transmitir lo ya conocido. Es esta la función epistémica de la escritura y para llevarla a cabo es preciso dedicar tiempo y reflexión.

El movimiento *escribir a través del currículum* tampoco ha logrado acceder a las instancias de educación secundaria, a pesar de haber impulsado recientemente la línea *hablar y escribir en ciencias en la escuela –talking and writing in secondary science–* (Keys, 1999; Prain y Hand, 1999; Rivard y Straw, 2000; Childers y Blummer, en preparación). Tal como Bazerman mismo señala (Bazerman *et al.*, 2005: 33), en este nivel las presiones administrativas son mayores y se evidencian a su vez mayores resistencias a su implementación, de manera tal que las experiencias áulicas se presentan más aisladas de lo que se observa en el nivel universitario. En el ámbito de la Argentina, son escasas las propuestas concretas que buscan habilitar espacios de trabajo sobre la escritura, o bien colaborativos entre materias, o bien hacia dentro de las materias. Vale la pena mencionar algunas iniciativas pioneras en diferentes puntos de la geografía nacional (Carlino, 2009; Desinano, 2007; Di Stefano, Rizzi y Axelrud, 2006). Lamentablemente, se trata de propuestas piloto o a corto plazo. Un aspecto poco analizado, y que puede explicar en parte la poca influencia del movimiento *escribir a través del currículum* en educación secundaria, es que muchas de las prácticas de

lectura y escritura relevantes para el escritor en la escuela no son específicas de tal o cual disciplina, sino que son comunes e indiferenciadas en el marco escolar, tal como detallamos en el capítulo 3. Es posible que el balance entre prácticas epistémicas y discursivas comunes a todas las asignaturas y prácticas específicas de las asignaturas y disciplinas tenga algún tipo de correlatividad con el nivel educativo del que se trate. En este sentido, es posible que sea necesario repensar el enfoque *a través del currículum* en su implementación escolar.

Otra de las hipótesis que plantea Carlino (2004) para explicar la razón por la cual no se generan masivamente instancias de enseñanza de este tipo de habilidades es que los docentes de las diferentes disciplinas no se consideran preparados para enseñarlas. En este sentido, la investigadora acuerda en que la afirmación puede ser tan cierta como la que sostiene que los especialistas en escritura tampoco están preparados para enseñar las particularidades que esta asume en las diferentes disciplinas, ya que desconocen sus marcos teóricos y sus conceptos. En función de estas realidades, sugiere que es necesario desarrollar un saber colectivo que en la actualidad no está en los expertos disciplinares, en los expertos en escritura ni tampoco en los programas de formación. Otras investigaciones en educación superior detectan que los docentes consideran que la escritura es un aspecto fundamental en sus materias, pero no habilitan ni curricularizan instancias o materiales de trabajo sobre ella (Navarro, en prensa b).

Nuevamente, la apuesta es por la colaboración, la negociación y la formación cruzada entre expertos. Nuestra perspectiva es que la enseñanza de la escritura debe hacerse en sus contextos de uso, esto es, indisolublemente ligada a las asignaturas escolares. Desde esta perspectiva se reconoce su función epistémica, es decir, el *impacto positivo* que tiene en el aprendizaje de los contenidos escolares la producción de ciertos tipos de textos (Revel Chion, Adúriz-Bravo y Meinardi, 2012). A su vez,

conforme los estudiantes son invitados a escribir en el marco de las clases de Historia, Geografía, Física o Biología, pueden desarrollar las prácticas retóricas específicas de esos contextos. Tal como plantea Alvarado (2001: 47),

es necesaria una práctica de escritura sostenida, que enfrente a los alumnos a tareas de complejidad creciente, en las que escribir sea un desafío que obligue a pensar y a establecer relaciones entre conocimientos, a experimentar con diferentes alternativas de resolución y a volver sobre sus textos para reformularlos con objetivos diversos.

La propuesta que presentamos aquí se sustenta en esta visión de la escritura como una competencia compleja y multidimensional, vinculada a los saberes disciplinares, y objeto necesario y privilegiado de enseñanza y aprendizaje. En los capítulos 2 y 3, proponemos un dispositivo concreto de trabajo colaborativo entre un docente especialista en el área de didáctica de la escritura y los docentes de otras disciplinas escolares, que van rotando a lo largo del año. La intervención busca instalar las prácticas de escritura de acuerdo con las particularidades de cada asignatura, a la vez que explora aspectos de la escritura escolar transversales a todas las asignaturas. Se trata de un dispositivo institucional posible para responder al desafío del trabajo y la formación colaborativa y bidireccional. El objetivo es que el docente de Escritura aprenda sobre las singularidades de las prácticas epistémicas y retóricas de las materias, los docentes de las materias aprendan sobre las dimensiones de la escritura que pueden incorporar a sus prácticas docentes, y los estudiantes se beneficien y desarrollen sus prácticas letradas a partir de estos espacios de confluencia y colaboración. Como exponemos en el capítulo 4, el desarrollo de estas colaboraciones y de este saber colectivo busca estimular e instalar la curricularización del trabajo con

la escritura hacia dentro de todas las materias de la escuela. En suma, el objetivo general es que los actores del aula de las materias asuman y exploten la función epistémica y retórica de la escritura.