

2. DISEÑO DE UN PROGRAMA DE ESCRITURA EN LA ESCUELA¹

Estudiante del primer año de implementación del Programa de Escritura:
*¿Por qué tenemos que hacer esta materia? Esta materia es un invento,
no conozco ninguna escuela donde exista algo así.*

Directivo de la escuela: *Sí, eso justamente, es un invento. Ahí está su interés.*

El Programa de Escritura en la Escuela se propone como una materia de la escuela secundaria, a cargo de un docente especialista en escritura, en la que los estudiantes leen y escriben para cumplir con los objetivos y los contenidos de otras materias curriculares. Puede pensarse como un espacio especial de Biología, Cívica o Matemática –o cualquier otra asignatura– en el que se ejercitan competencias comunicativas escritas, o como una materia dedicada a la lectura y la escritura que toma prestados los contenidos, las prácticas epistémicas y los materiales de otras asignaturas del mismo año. Ni lo uno ni lo otro, en realidad, sino una combinación de las dos cosas.

Aunque el programa ocupa un espacio áulico propio, se articula bidireccionalmente con otras asignaturas según dinámicas negociadas que dependen de los docentes participantes. Es una

¹ Algunas reflexiones preliminares a este capítulo aparecieron en Maldonado y Navarro (2012) y en Navarro (2013 b).

materia que no se focaliza en ejercicios de lectura y escritura aislados de las necesidades y las especificidades curriculares que enfrentan los estudiantes, pero tampoco se restringe a remediar las dificultades de lectura y escritura que las materias tradicionales decidan no asumir. El programa, por último, busca recorrer todos los años del currículum escolar, porque en cada etapa hay necesidades y objetivos vinculados con las prácticas letradas que la escuela debe reconocer e institucionalizar.

Para empezar a entender el Programa de Escritura en la Escuela, podemos adoptar el punto de vista del estudiante o el del docente. Para el estudiante, es una oportunidad de desarrollar sus prácticas de escritura escolar a partir de la resolución de necesidades concretas surgidas en las materias, de adquirir una conciencia metalingüística y un metalenguaje operativo² que le permitan revisar y mejorar su producción escrita de forma autónoma, y de reconocer el rol de la lectura y la escritura como prácticas fundamentales del desempeño escolar en las materias específicas. Este trabajo sobre la lectura y la escritura no tiene como objetivo solamente conseguir un mayor grado de adecuación a las prácticas letradas del ámbito escolar, sino también desarrollar una estrategia fundamental para aprender más y mejor los contenidos de los programas de las materias, tal como explicamos en el capítulo previo.

Lo interesante del programa es que esos tres objetivos –desarrollar las prácticas letradas, adquirir metaconciencia y me-

² La conciencia metalingüística se refiere a poder conceptualizar críticamente muchas de las estrategias y recursos lingüísticos que por lo general usamos de manera automática e inconsciente, esto es, tomar el control de muchas de nuestras elecciones lingüísticas. Por su parte, el metalenguaje áulico es un código específico que resulta útil para referirse a los fenómenos lingüísticos en clase (es decir, no es simplemente el lenguaje teórico experto de la disciplina). De esta manera, podemos ponerles nombre a los distintos fenómenos (“tilde”, “géneros discursivos”, “mitigadores”, “verbos modales”, “argumentos”, “persona gramatical”, “pasiva con ‘se’”, etc.) que estamos ejercitando o sobre los cuales estamos ganando conciencia metalingüística. Ambas cuestiones son fundamentales para el aprendizaje formal escolarizado, porque nos permiten nombrar y reconocer lo que aprendemos.

talenguaje, y jerarquizar la lectoescritura– también impactan de forma multiplicadora en la propia práctica docente de los participantes en la iniciativa. De esta manera, podemos también adoptar el punto de vista de los docentes de las asignaturas: el programa es una oportunidad para reflexionar, modificar y explicitar qué rol cumplen las prácticas letradas dentro de sus materias (cómo son, cómo se enseñan, cómo se evalúan) a partir del desarrollo de herramientas y objetivos específicos junto con el docente especialista en escritura. Asimismo, el docente de Escritura puede dar sentido a su trabajo con el lenguaje escolar escrito a partir de la incorporación de materiales y conocimientos de las distintas áreas.

ORÍGENES Y CONTEXTO

¿Dónde empezó el Programa de Escritura en la Escuela? ¿En qué experiencias se sustenta? En realidad, no estamos demasiado seguros. Las propuestas en la Argentina respecto de didáctica de la lectura y la escritura en las asignaturas o colaborativas entre asignaturas son informales e invisibles o, por el contrario, extraordinarias y de corta duración. En otros países, como Estados Unidos, las propuestas de escritura *a través del currículum* en educación secundaria no lograron el mismo desarrollo que en educación superior, asfixiadas por las dinámicas más burocratizadas de la escuela pública anglosajona, tal como explicamos en el capítulo 1.

¿Dónde empezó, entonces, el Programa de Escritura en la Escuela? Posiblemente resultó del cruce simultáneo y afortunado entre ciertas personas, ciertas propuestas surgidas en el aula, ciertas influencias de otros ámbitos, y cierta institución que consiguió vehiculizar estos intereses.

Primero, ciertas personas. Muchos docentes de educación secundaria en la Argentina apostamos por la adaptación de

los contenidos mínimos obligatorios de nuestras materias y la creación y selección de nuestros propios materiales didácticos. De esta manera, la práctica docente muchas veces busca un equilibrio entre los requisitos curriculares comunes y las necesidades e intereses de distintas perspectivas disciplinares, grupos sociales, docentes y ámbitos escolares. La exploración y transformación de nuestra práctica docente es un requisito necesario para la creación de abordajes nuevos, innovadores.

Segundo, ciertas propuestas surgidas tímidamente en el aula para responder a necesidades de nuestras materias. Muchos docentes de Lengua, de Inglés, de Biología, de Historia, de Física intentamos incluir en el aula algunas actividades específicas de escritura. Antes de tomar una evaluación integradora, dedicamos una o dos clases a ejercitar un simulacro de examen; a su vez nos interesa discutir resoluciones alternativas en la clase posterior a la evaluación. Los temas obligatorios del programa van acompañados de géneros discursivos poco prestigiados o poco comunes en el ámbito escolar (el currículum vitae, la carta de recomendación, ¡el machete!), pero que –creemos– permiten a los estudiantes desarrollar los objetivos clave de cada asignatura. Algunas materias convencionalmente asociadas a fórmulas matemáticas, como la Física, incorporan lecturas y películas desde la perspectiva de la historia de la ciencia que permiten un acceso alternativo a los contenidos; este acceso está lleno de sentido para los estudiantes, porque permite entender la verdadera naturaleza del pensamiento científico, sus disputas y configuraciones históricamente situadas. Estos son solo algunos ejemplos de propuestas innovadoras en escritura, incorporadas por docentes inquietos a los contenidos obligatorios de las materias en diferentes instituciones escolares. Estas propuestas permanecen en buena medida invisibilizadas, desprestigiadas, acotadas.

Tercero, ciertas influencias de otros ámbitos. En particular, los amplios desarrollos en educación superior –en los que algu-

nos de nosotros participamos– brindaron los fundamentos teóricos y las experiencias piloto concretas que permitirían adoptar un marco de referencia. El Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura Académicas a lo largo de la Carrera (PRODEAC), de la Universidad Nacional de General Sarmiento, desarrolla con éxito un trabajo colaborativo entre docentes de Escritura y docentes especialistas de todas las carreras. Los docentes se asocian y establecen objetivos y secuencias didácticas a partir de un diagnóstico de las necesidades de escritura de cada materia; luego, dictan conjuntamente alrededor de cuatro clases por semestre de la asignatura en cuestión. Este trabajo colaborativo se ha cristalizado en publicaciones interdisciplinarias en las que los autores dan cuenta de los géneros discursivos clave para sus materias (por ejemplo, Natale, 2012) y en proyectos de investigación financiados que combinan expertos de distintas disciplinas. Un aspecto importante del PRODEAC es que no solo se forman los estudiantes, se generan materiales didácticos y se llevan a cabo investigaciones interdisciplinarias, sino que también se forman los docentes participantes: el docente de Escritura empieza a familiarizarse con las prácticas epistémicas y retóricas de la materia en la que participa, mientras que el docente de la materia revisa, incorpora y explicita su ejercitación y evaluación de la lectura y la escritura dentro del aula. No es difícil hallar otras propuestas innovadoras en la universidad (puede consultarse, por ejemplo, Thaiss *et al*, 2012) que han colaborado con la construcción de un saber colectivo, detallado en el capítulo anterior, que sustenta el Programa de Escritura en la Escuela.

Cuarto, fue también necesaria una institución que articulara y potenciara estos intereses en común. El colegio³ en el que se

³ El Colegio de la Ciudad es una escuela bachiller de gestión privada ubicada en la ciudad de Buenos Aires, que funciona desde el año 2001 y a la que asisten alrededor de 300 alumnos.

implementa el programa hace una apuesta manifiesta por la integración de estudiantes con perfiles académicos diversos, lo cual redundaría en aulas heterogéneas con niveles dispares. Es decir, no se busca elegir a estudiantes con nivel académico más elevado, sino que se prefiere la convivencia de perfiles individuales y escolares diferentes que componen un aula variada. La propuesta pedagógica implica entonces, necesariamente, que los desafíos de los estudiantes para el desarrollo de sus prácticas de lectura y escritura sean en general entendidos como parte de los aspectos para trabajar en el aula, junto con el fomento del desarrollo de hábitos de estudio y de manejo escolar autónomos. A su vez, la escuela propicia instancias de elaboración de proyectos diversos que atraviesan los espacios curriculares y los conectan con otras temáticas. Además, apuesta por una organización en áreas, en lugar de departamental, que habilite la exploración de dominios comunes a las disciplinas. De esta manera, se ponen en marcha iniciativas transversales que rompen la lógica del aula, cruzan áreas y docentes, vinculan el plan de estudios con otros temas e intereses, y otorgan a los estudiantes roles de responsabilidad en su diseño e implementación.

Lo interesante es que, más allá del cruce afortunado entre estos factores que dio inicio al Programa de Escritura en la Escuela, no se trata de condiciones extraordinarias ni inusuales. Muchas instituciones de educación secundaria en la Argentina cuentan con docentes preocupados por reflexionar y actuar sobre su práctica docente, con estudiantes heterogéneos que necesitan un trabajo explícito y sistemático que acompañe su ingreso en las prácticas letradas de la escuela y de las materias, con propuestas esporádicas –en la propia institución o en instituciones vinculadas– que toman la escritura como objeto de enseñanza y aprendizaje, y con políticas pedagógicas que buscan vincular materias y áreas. Es decir, no parece difícil que el Programa de Escritura en la Escuela sirva de antecedente

para que otras escuelas pongan en marcha sus propios programas de escritura.

Sin embargo, los factores facilitadores del programa necesitaron un marco curricular específico que diera a la propuesta viabilidad e inserción institucional. Este paso resultó fundamental, ya que no se trató de una simple ampliación o modificación de las áreas y materias existentes. El origen del Programa de Escritura en la Escuela precisaba, por lo tanto, un dispositivo propio que habilitara su puesta en práctica.

INSCRIPCIÓN CURRICULAR

El Programa de Escritura en la Escuela tiene dos objetivos principales, que explican también dos tipos distintos de alcance para su articulación curricular. El primer objetivo es generar un espacio para enseñar prácticas de escritura y lectura escolar tanto específicas de áreas y asignaturas como comunes a la escuela secundaria. En este sentido, el dispositivo se propone como un espacio curricular y áulico propio que alcanza de manera obligatoria a todos los estudiantes del año o años escolares en los que se dicte. El programa busca formar mejores lectores y escritores a partir de necesidades comunicativas reales de los estudiantes. Algunas de estas necesidades son demandadas en todas las materias de la escuela, es decir, componen la caja de herramientas del escritor escolar en general; otras, en cambio, son específicas de las culturas disciplinares de áreas concretas. Ambas necesidades, generales y específicas, son fundamentales para la escuela.

El segundo objetivo es consensuar intervenciones didácticas de forma colaborativa con docentes de las diferentes áreas y asignaturas que permitan llevar a cabo el primero de los objetivos. Este aspecto pone el foco en la articulación de las prácticas de lectura y escritura con la especificidad retórica

y epistémica de las diferentes áreas que integran el plan de estudios escolar. Además, esta articulación supone un verdadero proceso de formación docente interdisciplinario. De esta manera, el trabajo colaborativo entre docentes expertos en escritura y docentes de las asignaturas instaura un proceso bidireccional de formación novedoso para la dinámica escolar, acostumbrada a la fragmentación de la formación docente, de las asignaturas y de la práctica docente. Como explicamos antes, el docente de Escritura puede familiarizarse con las prácticas escritas y epistémicas de las asignaturas con las que se articula el programa, y el docente de la asignatura puede reflexionar sobre las complejas dimensiones de la escritura (incluyendo la especificidad de la escritura en su disciplina y los aspectos generales de la escritura escolar), adquirir un metalinguaje para referirse a ellas e incorporarlas a su práctica docente diaria. El impacto del programa es, en este sentido, especialmente multiplicador: se busca formar docentes que desarrollen y amplíen su trabajo con la lectura y la escritura escolar y disciplinaria.

El diseño específico del dispositivo consiste en un espacio áulico propio y en un encuentro semanal de 80 minutos, dentro del horario curricular regular, es decir, como las demás asignaturas obligatorias. Este espacio está a cargo de un docente de Escritura que trabaja colaborativamente con docentes de distintas asignaturas y áreas del mismo año escolar. Cada trimestre, el curso de Escritura se articula con una asignatura y docente específicos. En su primer año de implementación (2011), el programa se dictó en los cursos de 4º año (estudiantes de 15 y 16 años) y colaboró con los docentes de Historia, Biología y Física. En su segundo año de implementación (2012), el programa se amplió también a los cursos de 1º año (estudiantes de 12 y 13 años) y sumó la colaboración con los docentes de Matemática, Cívica y Geografía. En su tercer año de implementación (2013), se sumaron los cursos de 2º año (estudiantes de 13 y 14 años)

y se apostó por dar continuidad a algunos cursos y docentes (Matemática y Geografía), mientras que se sumaron otros (Biología). Es decir, un estudiante que ingresa al 1º año del colegio atravesará necesariamente tres años de trabajo dentro del Programa de Escritura.

De esta manera, los estudiantes trabajan durante cada trimestre con lecturas, géneros discursivos, autores fuente, contenidos y marcos teóricos, y necesidades comunicativas de una materia que están efectivamente cursando en ese mismo momento. Si la propuesta sorprende a docentes y directivos, también sorprende a los estudiantes: “¿Qué es esta materia que es Historia pero no es Historia?”; “¿Por qué me evalúan cómo escribo en Biología si no me enseñan Biología?”; “¿Cómo es esto de que docentes de materias distintas estén dando el mismo tema?”. Parte del desafío del docente a cargo del curso es transformar las representaciones de los estudiantes sobre la organización, enseñanza, aprendizaje y evaluación del plan de estudios, de las áreas y de las materias. Por supuesto, el desafío es mucho más amplio: también hay que convencer a colegas y directivos. En esa tarea de modificar muchas de las dinámicas y las representaciones que existen en el sentido común sobre el rol de la lectura y la escritura en la escuela, el programa persigue un tercer objetivo, de más largo alcance.

La colaboración con cada docente de las asignaturas no puede acotarse a un trimestre de un año específico ni tampoco extenderse a lo largo de varios años. El diseño del dispositivo estipula que la colaboración se desarrolle durante alrededor de dos o tres años y que luego se rote a nuevos docentes. De esta manera, se busca lograr un impacto en una porción amplia de la comunidad docente y generar antecedentes y materiales didácticos duraderos. Además, se considera que el trabajo colaborativo es un proceso de formación que necesita un período mínimo de maduración y asentamiento, pero que también re-

quiere la independización de los participantes a mediano plazo, ya que el trabajo con las prácticas retóricas disciplinares debe pasar necesariamente del aula de Escritura a la escritura en el aula, tal como planteamos en el capítulo 4. El carácter rotativo de la colaboración entre docentes es uno de los mayores hallazgos de la propuesta: permite que participen los docentes realmente interesados, que otros comiencen a sentir curiosidad, que los docentes que no estén satisfechos con el trabajo tengan la opción de retirarse de forma ordenada, y que los menos convencidos de participar esperen a que llegue el momento indicado para sumarse a la propuesta.

COLABORAR PARA INNOVAR

La dinámica de colaboración negociada constituye un rasgo clave del programa. Pero, como otros aspectos del dispositivo, se contrapone a buena parte de las dinámicas propias de la educación secundaria. ¿Qué puede resultar del trabajo coordinado entre un profesor de Biología y un profesor de Lengua? ¿Cómo hacer confluir culturas disciplinares tan dispares? En realidad, los efectos de esta colaboración parecen ir más allá de la propuesta de escritura escolar, como dijimos antes: instauran posibles interrelaciones entre espacios curriculares normalmente estancos, invisibilizados entre sí.

La colaboración negociada del Programa de Escritura en la Escuela no es aislada ni está centralizada al comienzo del período escolar. Por el contrario, los docentes de Escritura y los docentes de las asignaturas deben negociar en mayor o menor medida a lo largo del período de colaboración. De esta manera, se habilita un espacio de experimentación e innovación educativa que, pese al esfuerzo extra que implica, resulta muy movilizador para los participantes. La tarea no es menor: se está creando el programa de una materia nueva que modifica mu-

chas de las representaciones y dinámicas existentes sobre la enseñanza y el aprendizaje en la escuela.

Antes del inicio de la colaboración, los docentes participantes definen aspectos como qué textos disciplinares se utilizarán, qué criterios de evaluación se seguirán y, fundamentalmente, qué prácticas de lectura y escritura resultará relevante trabajar. Esto último se relaciona directamente con qué elementos caracterizan a las prácticas de lectura y escritura de la asignatura, de la disciplina y de la escuela. Durante el trimestre, los docentes mantienen intercambios por teléfono, por correo electrónico y en persona sobre el desarrollo e implementación de la planificación de actividades, además de nuevas iniciativas que puedan surgir. Luego de finalizado el trimestre, los docentes se reúnen para evaluar la implementación de la colaboración, para acordar las notas finales de los estudiantes y para planificar modificaciones para la colaboración del año siguiente.

La asignatura no forma parte de los contenidos obligatorios del plan de estudios de la escuela, al menos por ahora. El diseño del dispositivo en un espacio curricular propio –aunque no aislado– permite imaginar que, en el futuro y después de los ajustes que la experiencia nos sugiera, podría pasar a ser una de las materias obligatorias en educación secundaria. Sin embargo, es importante implementar estrategias para que la asignatura se integre formalmente al marco escolar como modo de garantizar que nuestro “invento” sea aceptado por estudiantes y docentes, y tenga continuidad e impacto. Por este motivo, el curso es de asistencia obligatoria, se dicta en el mismo horario que las asignaturas curriculares, participan docentes de esas asignaturas y, sobre todo, su aprobación o desaprobación impacta en la nota final obtenida en la asignatura con la que se realiza la colaboración.

Este último aspecto también es negociado entre el docente de Escritura y el docente de cada asignatura: al final del trimestre, se comparan las notas de evaluaciones, tareas domiciliarias

y trabajo en clase de cada estudiante en ambas asignaturas, y se acuerda una nota final común. Este rasgo innovador surge de la necesidad de que los estudiantes asuman el compromiso de participar en una materia demandante y compleja, aunque no curricular en sentido estricto. Pero tiene un efecto menos esperado: colabora con la consolidación de la propuesta frente a los estudiantes ya que codifica, en un aspecto tan relevante como la nota trimestral, los lazos entre marcos epistémicos y prácticas de escritura, una de las premisas del programa.

Otro aspecto que se encuentra sujeto a profunda negociación es el método para evaluar a los estudiantes. El más convencional es un examen integrador de habilidades de lectura y escritura que evalúa de forma práctica lo que ha sido ejercitado durante el trimestre. Este examen, si bien integra temáticas y textos fuente de la asignatura con la que se realiza la articulación a lo largo de ese trimestre, es corregido por el docente de Escritura y se concibe como propio del espacio curricular del aula de Escritura. Otra modalidad implementada consiste en la incorporación explícita de dimensiones de lectura y escritura en los exámenes y en los trabajos domiciliarios de la asignatura curricular con la que se articula el programa. En este caso, el docente especialista de la materia o ambos docentes corrigen los textos estudiantiles y se llega a una nota final que considera las prácticas letradas de los estudiantes. Se trata, en realidad, de hacer explícito lo que normalmente se realiza de forma implícita, tal como explicamos en el capítulo previo: las competencias letradas de los estudiantes casi siempre impactan en su calificación. La diferencia está entre los docentes que quieren –y pueden– desarrollar estrategias para enseñar, ejercitar, pautar y evaluar explícitamente esas competencias, y los docentes que no lo hacen.

Por último, vale la pena mencionar que, para la colaboración que sustenta el programa, resulta muy importante la compatibilidad y flexibilidad interpersonal entre los docentes de Escri-

tura y los docentes de las asignaturas. Como decíamos antes, la colaboración negociada implica una modificación radical de la lógica compartimentada de las materias en el currículum escolar en educación secundaria. Por este motivo, los tiempos, espacios y alcances de la colaboración deben manejarse con buen pulso –y buena cintura– por parte de los actores involucrados en llevar a cabo el dispositivo. Uno de los criterios que facilitan la negociación en la implementación del programa es la ausencia de pautas estrictas fijadas a priori para la colaboración. Por ejemplo, las formas de evaluación son acordadas con cada docente según las necesidades, intereses y urgencias de cada materia y de cada momento del año. La imposición de alguna forma fija de evaluación para todo el año sin duda atentaría contra la generación de consensos de trabajo.

EVALUAR PARA MEJORAR

Si bien el Programa de Escritura en la Escuela se encuentra aún en una etapa preliminar de implementación, su propio diseño innovador y su dinámica flexible requieren una evaluación permanente de las experiencias, perspectivas y resultados que cosechó entre los participantes.

En su primer año (piloto) de implementación (2011), el Programa de Escritura en la Escuela generó en muchos de los estudiantes de 4º año rechazo y escepticismo: una materia “inventada”, con temas que “son de Lengua”, en la que “no se aprende nada de Historia o Biología”, que aumenta la cantidad de horas en la escuela y que “hace que me lleve las materias”.

En el segundo año cambió en gran medida esta percepción. Nos parece que varios factores confluyeron en este cambio. Durante todo 2011 hubo un fuerte apoyo de la institución y de los docentes que participaron en el proyecto, y una tarea ardua de validación desde dentro del aula. Además, en 2012 se amplió

el programa a otro nivel (1º año), se sumaron más docentes participantes de las materias y de Escritura, y se ganó en continuidad. Desde el punto de vista de los contenidos y materiales, se ajustaron y consolidaron las experiencias piloto realizadas el año previo. Seguramente los propios docentes participantes incrementaron su confianza respecto del proyecto. Todos estos factores derivaron en que las percepciones de los estudiantes pasaran a centrarse ya no en la (in)validez e (in)viabilidad del curso, sino en cuestiones puntuales y útiles, tales como qué aspectos ejercitar en él o con qué materias articularlo. Desde el inicio del curso de 2013, con el agregado de otro nivel (2º año) al programa y la aparición de los primeros materiales didácticos en forma de cuadernillos, esta tendencia se consolidó notablemente.

En una encuesta anónima entre los estudiantes realizada al final del ciclo lectivo 2012, el 80% señaló que el programa le sirvió en diferente medida (y un 42% que le sirvió bastante o mucho); este dato es relevante ya que se trata de la percepción subjetiva anónima de los estudiantes respecto de un curso sin tradición previa y con una elevada demanda de trabajo. La encuesta también mostró una fuerte heterogeneidad respecto de qué creían los estudiantes que les había servido más y qué menos de los temas trabajados. Es decir, los estudiantes mostraron a través de sus opiniones que sus percepciones sobre sus fortalezas y debilidades de escritura son totalmente dispares.

Respecto de las calificaciones, aproximadamente la mitad de los estudiantes obtuvieron notas similares en la materia que participaba en el programa y en el curso de Escritura. Esta tendencia general es interesante porque muestra que, en términos generales, la articulación curricular entre el Programa de Escritura y las materias se corresponde con un grado relativamente alto de consistencia en los desempeños de los estudiantes en los ámbitos articulados. La mitad restante de los estu-

diantes se distribuyó de manera más o menos equitativa entre estudiantes que consiguieron subir el promedio de la materia por su buen desempeño en el curso de Escritura y estudiantes que, a la inversa, redujeron el promedio de la materia por su bajo desempeño en el curso de Escritura.

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. Como exploramos en detalle en los capítulos 3 y 4, muchos estudiantes lograron reconocer y utilizar en su propia producción recursos lingüísticos propios del discurso escolar y académico (como mitigadores, reforzadores, citas, justificaciones); actualizaron e incorporaron normativas escritas (acentuación, puntuación, referencias bibliográficas) y formatos; reconocieron, elaboraron y transformaron géneros discursivos y tipos textuales diversos para diferentes interlocutores, contextos y objetivos estratégicos; distinguieron criterios académicos para evaluar fuentes en Internet y enviar correos electrónicos; borrarono marcas de subjetividad y reformularon frases y párrafos; desarrollaron competencias metacognitivas y metalingüísticas para reconocer variedades lingüísticas, ideologías y clases textuales, vinculadas a los contextos de uso, y para organizar su escritura en tanto proceso complejo que requiere planificación, revisión y transformación.

Por otro lado, el programa tuvo una excelente percepción por parte de los docentes participantes, que se volcó en las autoevaluaciones a fin de año y en las jornadas docentes, y que derivó en la decisión generalizada de mantener la participación en el programa. A continuación ofrecemos un correo enviado por el docente de Física con algunas perspectivas respecto de cómo resultó el intercambio:

Estoy contento. Los informes de este año fueron mucho mejores que en 2011. Realmente, la gran mayoría empleó recursos del taller de escritura y lo hicieron bien. En particular, las citas. Además el texto quedó más claro con el complemento de la película.

Desde mi materia, el tercer trimestre fue el mejor en cuanto al rendimiento en los 4° y sin dudas, el trabajo de articulación fue una de las claves. Aumentó el compromiso, dio un giro interesante a la materia en el momento más crítico del año (CS, 2012).

Además, el programa tuvo un importante impacto en las prácticas didácticas vinculadas a la lectura y la escritura de los docentes participantes. En el caso de Física, el docente modificó y complejizó parte de las consignas del informe de lectura y solicitó explícitamente que las resoluciones incluyeran las estrategias para citar, despersonalizar y argumentar ejercitadas en el Programa de Escritura, que luego fueron evaluadas. En el caso de Historia, el docente incorporó devoluciones de exámenes basadas en ejercicios de reformulación colectiva, como ilustra la historia que abre el capítulo 1. La experiencia en Biología se aborda en detalle en el siguiente capítulo. Estas son solo algunas de las manifestaciones, quizá las más evidentes, de la riqueza de la colaboración docente. Otras materias no involucradas directamente en el programa se sirvieron de algunos de los aportes: el uso de citas en Inglés, el diseño de la estructura de un trabajo práctico en Matemática o la evaluación de fuentes de Internet en Antropología Cultural.

Para el docente de Escritura, la colaboración permanente con los docentes de las otras materias sirvió para comprender algunas de las especificidades del discurso disciplinar; por ejemplo, la importancia de distinguir grupos sociales y sus intereses divergentes en las explicaciones de Historia. Además, los docentes de las materias aportaron conceptos e insumos para el manejo básico de sus marcos epistémicos en el curso de Escritura.

PROGRAMA DE ESCRITURA EN CUALQUIER ESCUELA

Cabe preguntarse si nuestra propuesta solo es posible en la escuela en la que se inició, receptiva a proyectos curriculares innovadores y con condiciones materiales y académicas adecuadas para su desarrollo y continuidad. Si ese fuera el caso, el impacto de la propuesta en el sistema de educación secundaria argentina sería prácticamente inexistente y toda la experiencia, al igual que otros interesantes emprendimientos piloto, se justificaría exclusivamente por su interés educativo intrínseco. Es decir, sería una especie de experimento acotado bajo condiciones institucionales excepcionales.

También puede objetarse que esta propuesta requiere la participación de docentes especialmente entrenados, con formación y experiencia en la temática. Desde este punto de vista, el programa solo podría existir en instituciones con docentes altamente calificados o especializados en estas cuestiones.

Creemos, por el contrario, que la propuesta sí es replicable en otras instituciones de características distintas y diversas. No se trata solo de una expresión de deseo –aunque deseamos profundamente que así sea–. Nos parece que los motivos para creer que sí es posible son de cinco tipos.

Primero, como decimos más arriba, las instituciones de educación secundaria en general cuentan con docentes preocupados por innovar en su práctica docente, directivos ansiosos de implementar políticas que sistematicen los vínculos curriculares, y antecedentes esporádicos o aislados que abordan la escritura escolar. La escritura es, justamente, una práctica transversal y compleja que permite aprovechar este caldo de cultivo e impactar directamente sobre los aprendizajes.

Segundo, este dispositivo responde a demandas de los organismos de gestión educativa, tanto porque asume el trabajo con la lectura y escritura de textos y contenidos disciplinarmente específicos como porque ataca problemáticas diagnosticadas

de forma repetida por las evaluaciones transversales en competencias letradas en la escuela. En este sentido, puede consultarse, por ejemplo, el proyecto reciente de evaluación de nivel secundario del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2012). Allí se identifican dificultades de los estudiantes para comprender textos académicos y sociales de estructura compleja y se concluye que:

Resulta entonces fundamental que en la asignatura de Lengua y Literatura se trabaje de manera más asidua con textos académicos y con la variedad de estrategias de comprensión que los alumnos necesitan poner en juego cuando se acercan a este tipo de discurso, que difieren sustancialmente de las inherentes al texto literario. Cabe recordar a su vez que los programas actuales prescriben que el trabajo con textos académicos de diferentes disciplinas debe abordarse como objeto de enseñanza en cada asignatura (2012: 58).

En esta cita, se recomienda que la materia Lengua y Literatura amplíe el corpus de textos con los que trabaja y las estrategias para encararlos, al tiempo que se insta al trabajo sobre textos académicos dentro de cada materia. El Programa de Escritura en la Escuela parte del mismo diagnóstico y propone un dispositivo que combina ambas recomendaciones: ampliar los aspectos tradicionalmente relegados al aula de Lengua a otras materias e integrar las materias en un aula de Escritura a partir de la colaboración interáreas y entre docentes.

Tercero, el dispositivo tiene una sólida fundamentación teórica y empírica a partir de bibliografía actualizada sobre el tema, tal como intentamos mostrar en el capítulo previo. El programa es una adaptación crítica de la propuesta del movimiento *escribir a través del currículum*: combina competencias y espacios áulicos específicamente disciplinares con competencias y espacios áulicos transversales a las necesidades de lectura y escritura escolar.

Cuarto, el propio diseño logístico del dispositivo brinda cierta elasticidad intrínseca que le permite ajustarse a distintos marcos institucionales y docentes. Concretamente, la existencia de un espacio áulico propio y con continuidad a lo largo del año, la rotación de docentes y áreas y la negociación de temas y objetivos componen un dispositivo flexible y adaptable a diversas culturas institucionales y a diferentes instancias en su desarrollo.

Por último, el dispositivo conserva un espacio importante para la experimentación y el descubrimiento de las necesidades que deben abordarse. Además, brinda pautas, herramientas e ideas, exploradas en detalle en el capítulo siguiente, para poder identificar esas necesidades. Esto significa que el programa no requiere que los participantes sean expertos en el tema, sino simplemente que tengan interés en aprender y desarrollar sus conocimientos a partir de la puesta en común de sus saberes específicos. Así, la colaboración entre docentes del área de Lengua y docentes de las disciplinas garantiza una base común y consensuada de conocimientos suficientes para llevar a la práctica el dispositivo. Esta base común debe ponerse en movimiento, transformarse en un espacio de capacitación común. Es decir, la yuxtaposición de conocimientos complementarios no es suficiente: hay que aprovechar la colaboración como oportunidad para capacitarse en didáctica de la lectura y la escritura escolar. El interés por la lectura de este libro puede ser parte, nos parece, de esa necesaria capacitación.

En conclusión, se trata de una iniciativa replicable en distintas coordenadas institucionales y socioculturales, ya que su diseño permite llevar a cabo los ajustes que los nuevos contextos requieran. Pero una condición de posibilidad resulta, quizás, insalvable: el apoyo institucional para habilitar el trabajo colaborativo entre áreas y asignaturas. Por eso, cuando comenzamos a pensar este libro, supimos desde el principio que debía tener entre sus destinatarios a los directivos y gestores de centros educativos que quisieran apostar por el cambio. Esperamos que así sea.

Todavía no tratamos un aspecto clave de cualquier programa de escritura: ¿qué escribir?; ¿cómo escribirlo?; ¿cómo enseñarlo y aprenderlo? Una iniciativa institucional de este tipo no puede dejar de mostrar en sus fundamentos qué concepción de la lengua, qué dimensiones lingüísticas y qué competencias letradas académicas específicas incluirá, y cómo se abordarán en el aula. Si no fuera así, la iniciativa caería en un voluntarismo de poco impacto porque carecería de contenido. En el siguiente capítulo, nos ocupamos de esta importante cuestión.