

PROYECTO "SI YO ESCRIBO... ¿VOS LEÉS?". DE CÓMO INTERVENIR Y ANALIZAR LA EDUCACIÓN DESDE LA COMUNICACIÓN

Juan Isella y Adriana García

Universidad de Buenos Aires / Universidad Nacional de La Plata (Argentina)
juanisella@gmail.com / adrianaposgrado@gmail.com

Introducción

Este trabajo intenta mostrar el accionar conjunto de dos especialidades (comunicación y educación) en torno a un proyecto que se realiza en escuelas públicas del Distrito de La Matanza, Provincia de Buenos Aires y que tiene como desafío sistematizar los problemas comunicacionales que deben resolver las escuelas inscriptas en el mismo. El proyecto se define desde la formulación de producción de textos para ser intercambiados entre instituciones y niveles, e intenta establecer en sus destinatarios (docentes) la necesidad de analizar y reflexionar acerca del lugar de enseñanza de la lengua, posicionando a la institución como un centro de lectura y escritura, de habla y escucha y de construcción de pensamiento, en una nueva propuesta que supere acciones realizadas hasta el presente.

En este marco, pensamos a la escritura como la acción de redactar para comunicar algo a alguien. Es nuestra idea reconocer y reconstruir los problemas y las estrategias que se definen en la acción de escribir y de las resoluciones comunicacionales que tienen como interlocutores, no ya a la maestra, sino a la comunidad.

Se encuentra actualmente en proceso de investigación el análisis de los comportamientos estratégicos que definen a quien se dirige, cómo le conviene decirlo y en qué contexto va ocurrir la comunicación. Para ello fueron considerados los trabajos áulicos desarrollados en el proyecto que tomaron como interlocutora a la comunidad. Nuestras unidades de análisis -donde colocaremos el énfasis- serán las producciones escritas, entrevistas a los maestros y principalmente a los alumnos escritores de esas experiencias.

Primeros avances

La investigación, que aún se encuentra en etapa de recolección y análisis preliminar de datos, toma como fuente escuelas que participan en una experiencia que se está desarrollando en el Distrito de La Matanza, Provincia de Buenos Aires, denominada "Si yo escribo... ¿Vos leés?", título que responde a un proyecto que se propuso a principios de 2006 y cuya participación en él es voluntaria. Desde el lugar de la supervisión se invita a las escuelas a escribir textos para ser intercambiados con otras instituciones que deseen participar de esta experiencia, y por otro lado, se sostienen una serie de encuentros de capacitación y de monitoreo de los avances.

Los destinatarios son docentes, alumnos, directivos y bibliotecarios de distintas ramas de educación: inicial, primaria, especial, secundaria básica, polimodal y técnica. Durante el año 2006 participaron 61 servicios educativos y en 2007, 71 escuelas.

El proyecto intenta dar algún tipo de respuesta a la dificultad observada en la enseñanza de la escritura y aportar desde la capacitación, el intercambio y la reflexión conjunta, nuevas herramientas que permitan a las escuelas repensar juntas el espacio y tiempo dedicado a la escritura y la lectura, considerando que estar alfabetizado es *"mucho más que conocer las letras, sus sonidos y sus formas de combinación (...) es resolver problemas prácticos ayudados por la escritura o por intermedio de la escritura, es acrecentar la comprensión del mundo, es usar el poder del lenguaje para convencer o disuadir, es disfrutar de una realidad que escrita es más hermosa que realizada, es jugar a decir de maneras extrañas, es anticipar mundos utópicos con palabras..."* (Castedo, 2005, p. 84).

Además, formula el intercambio de producción de textos entre instituciones y niveles, con el objeto de establecer la necesidad de analizar y reflexionar acerca del lugar de enseñanza de la lengua. Intenta fomentar la producción de textos en forma cooperativa, por medio de la imaginación y el placer de escribir, poniendo en juego la función comunicativa de la lengua, propiciando situaciones de escritura que permitan que todos los alumnos se transformen en "personas que escriben", cuando lo necesiten y con adecuación y autonomía.

Plantea realizar escrituras con sentido e intenta posicionar a la escuela como un centro de lectura y escritura, de habla y escucha, de construcción de pensamiento superando las limitaciones del tiempo y el espacio.

Jerarquizando el rol de la escuela como posibilitadora del análisis de los discursos sociales, y por ende, de la comunicación y la escritura. De esta manera, se propone *“seleccionar la mayor variedad posible de situaciones en las cuales se lean y escriban textos diversos, para que el/la docente tenga oportunidad de enseñar y los niños la tengan de aprender la mayor cantidad posible de contenidos, y puedan reformularlos ante diferentes circunstancias”* (Castedo, 2005, pág. 83).

Como forma de declaración de principios no diremos ninguna novedad al manifestar que la práctica docente es compleja, que la misma pone en juego una variedad de condicionamientos: los institucionales propios de una organización verticalista, las posibilidades operativas de la práctica de los maestros, las realidades cognitivas de los alumnos y, principalmente, el posicionamiento social del maestro/a desde un determinado capital cultural que se manifiesta en la construcción del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La idea de este ensayo –prólogo a la profundización de una investigación- es preguntarnos qué sucede cuando la intervención pedagógica desde la escritura propia de la escuela, amplía su espacio hacia referentes poco significados como “la comunidad”. Cuáles son los elementos que determinan estas nuevas prácticas comunicativas hacia estos nuevos interlocutores.

En nuestro caso la intervención pedagógica ampliará los pasos tradicionales para enfocarse en:

- 1) La preparación y reflexión del trabajo en la escuela y en el aula.
- 2) El desarrollo de la práctica pedagógica en el aula.
- 3) La construcción de recursos didácticos que involucren a la comunidad.
- 4) Un espacio dedicado a la evaluación del trabajo desarrollado.

Esto indudablemente atravesado por varios condicionantes: las directivas de los documentos oficiales y un proyecto institucional denominado “Si yo escribo... ¿Vos lees?” (del cual formamos parte); la planificación del docente (“lo que se piensa que deba hacerse” más “lo que debe hacerse”), los actos del aula (qué se hace con “lo que se piensa que debe hacerse” más “lo que debe hacerse”) que llevará a un resultado que como decíamos en el desarrollo anterior necesitará de espacios para una evaluación.

Para ello es necesario determinar conceptualmente los procesos que se involucran en la escritura. Podemos señalar que la escritura se desarrolla en cinco etapas que implican estrategias complejas (Huera Alvarado 2005):

- a) La planificación de la estructura del texto,
- b) Relectura de lo que se va escribiendo,
- c) Correcciones del contenido del texto: las ideas expuestas, las ordenaciones gramaticales y ortográficas, así como la recursividad,
- d) A lo cual nosotros agregaremos, la construcción de un interlocutor imaginario o no, y
- e) la elección de los canales que vehiculizarán las producciones de los alumnos.

La escritura puesta en relación con nuevos interlocutores ofrece a los estudiantes la oportunidad de reescribir los textos de la cultura dominante cargándolos, no simplemente de sus propias experiencias, sino de una conciencia teórica perfectamente afinada. Pues es en el proceso de escribir donde se dan las posibilidades de que los alumnos entiendan cómo están inmersos en el lenguaje, qué significa volver a escribir el lenguaje como acto de compromiso crítico, y aprendan cómo escribir en diversas formas de alfabetización (Giroux.1996) (1).

En nuestro ensayo los puntos sobre los interlocutores y los canales que vehiculizan las producciones se vuelven relevantes porque comprendemos que la práctica narrativa no es un hecho aislado dentro del aula, sino una construcción que nos remite a otros/as. La escritura debe reconocerse como una conversación intertextual con otros. La práctica narrativa es una construcción entre dos o más hablantes por lo tanto se vuelven relevantes.

Si partimos definiendo que todo aprendizaje se construye y edifica sobre la base de conocimientos previos (concepción constructivista) debemos preguntarnos cuáles son los conocimientos que se poseen sobre estos nuevos interlocutores que genéricamente denominamos como “la comunidad”.

Por ello relevando los puntos en común que tenemos entre la educación y la comunicación –como áreas de conocimiento con un mismo objeto de estudio-, nos interesa reconstruir –para analizar y comprender- los diferentes elementos que se ponen de manifiesto: en la producción de los textos, en la distribución de acuerdos a los formatos elegidos (gráfica, periódico, revistas, en plataformas digitales, páginas web o blog) como así también cómo son utilizados los mismos por los destinatarios.

Como señalábamos párrafos anteriores partimos de una concepción de la comunicación (Schmucler. 1995) donde comunicar es “poner en común” lo que no significa simplemente “transmitir algo al otro”. No es repartir, no es

un pensamiento que se distribuye, sino que es la coincidencia en una presencia, en una manera de existir en el mundo. Que parten de la aceptación provisoria de ser miembros de un grupo social que comparten determinadas prácticas y orientaciones de valor, reconocen determinadas normas comunes que están habitadas a determinadas convenciones, etc. Sobre la base de cuatro presuposiciones básicas que permiten realizar la acción comunicativa (Habermas):

- Carácter público e inclusión; no puede excluirse a nadie que, en relación con la pretensión de validez controvertida, pueda hacer una aportación relevante;
- Igualdad en el ejercicio de las facultades de comunicación: a todos se les reconocen las mismas oportunidades para expresarse sobre la materia;
- Exclusión del engaño o la ilusión: los participantes deben creer lo que dicen;
- Carencia de coacciones. La comunicación debe estar libre de restricciones ya que éstas evitan que el mejor argumento pueda salir a la luz y predeterminan el resultado de la discusión.

En función de estos presupuestos indagamos en algunas de las escuelas que compartieran un proyecto común: la escritura de un determinado tipo de texto y la comunidad como destinatario.

Se tomaron como base las producciones del año 2006 por estar concluidas, permitiendo a los propios actores la objetivación para el análisis, pues consideramos muy dificultoso analizar un trabajo que se encuentre en desarrollo.

Realizamos entrevistas con los protagonistas con la finalidad de conocer las concepciones que preexistieron y posibilitaron la puesta en marcha de un proyecto de escritura conjunta entre dos Escuelas Secundarias Básicas de González Catán, Partido de La Matanza: la Revista "Abriendo caminos", de la cual se publicó sólo un número en noviembre del año pasado.

De la conversación con los directivos de ambos servicios pudimos realizar las primeras aproximaciones a un trabajo que requiere mayor profundidad.

El primer aspecto que llamó nuestra atención es la falta de continuidad del proyecto conjunto.

Si bien ambas escuelas recuperan como inicio de toda actividad la experiencia conjunta llevada adelante, cada una señala aspectos semejantes (y a la vez diferentes) sobre los motivos de la discontinuidad: mientras una explica a partir de señalar las diferencias de criterios como el hito fundante de un nuevo trabajo en la institución sin abordaje áulico (a cargo de la bibliotecaria con un grupo seleccionado de alumnos); la otra escuela señala que las diferencias de criterios fueron enriquecedoras, aunque desgastantes, y que a partir de ellas pudieron reconocer lo valioso del trabajo grupal, del proyecto común compartido en las aulas y de la profundización de los contenidos de la oralidad.

En ambas escuelas el impacto sobre la comunidad fue importante, considerando que pudieron superar prejuicios relativos a qué puede esperarse de "estos alumnos". Sobre este punto volveremos en otro trabajo. Pero, si podemos pensar a la práctica comunicativa como el desarrollo de acciones para significar el mundo que nos rodea y hacerlo significativo para ser compartidos, las narraciones que se elaboran tienen hablantes que a la vez son significados. En los casos analizados la forma en que las maestras construyen a los/as alumnas/as es desigual – con características diferentes- por ende los procesos de enseñanza y aprendizajes son diferentes.

La primera lectura que puede realizarse desvela dos formas de gestión diferenciadas. Si bien en ambas escuelas existe una iniciativa de proyectos a largo plazo, con indicadores claros de los ejes programáticos abordados, se diferencian en la organización y la diversidad de esos abordajes, en el enfoque pedagógico y en las estrategias subyacentes, lo que da cuenta de dos estilos de gestionar la tarea institucional de los alumnos.

Durante el 2006, pudieron concretar la producción de una revista en forma conjunta. La tarea sostenida se fundó en el trabajo áulico de los docentes de las distintas áreas de conocimiento. Cada uno de ellos realizó una propuesta didáctica pensada en el marco de una intervención macro (la institución) que servía de eje y sostén de la producción final. Sobre este marco institucional, y con carácter de superestructura, el proyecto común de ambas instituciones y el proyecto distrital.

Del análisis de las entrevistas mantenidas con ambos servicios, podría pensarse que el posicionamiento ideológico-pedagógico y el lugar asignado a los distintos actores (2) que son parte de la puesta en marcha de estos proyectos llevó a diferenciar las acciones seguidas durante en el 2007 líneas distintas de trabajo.

Con respecto a los ejes que propusimos abordar, también existieron posicionamientos diferenciados.

En todo momento se evidenció que ambas escuelas tenían diferentes posturas puestas en acto.

En la escuela A, la directora manifestó: *"el año pasado nosotros iniciamos un proyecto junto con la escuela B, que está ubicada a 20 cuadras de la nuestra. Si bien estamos muy cerca, somos comunidades muy distintas, entonces tuvimos que articular trabajo de dos polos opuestos porque cada uno tiene diferencias desde lo edilicio, diferencias desde la comunidad, entonces tuvimos que armar todo un trabajo que nos llevó (...) ¡mucho tiempo ponernos de acuerdo!. (...) Porque los chicos, (...) acuerdan más rápido que los adultos... Entonces armamos en conjunto esa revista. Nos llevó mucho tiempo, mucho sacrificio... no desde la dirección, sino desde los profesores"-.*

En la escuela B, en forma semejante la bibliotecaria dice: *"lo que yo sentí el año pasado es que teníamos profundas diferencias de criterio. En la forma de trabajo y en las decisiones finales. Entonces yo sentía que se nos dificultaba el trabajo..."*.

Las posturas a las que hacen referencia tienen que ver con las formas de abordar la tarea. Mientras para la escuela A resulta imprescindible el trabajo áulico y considera que es allí donde se desarrolla gran parte de la significatividad para el alumno: *"...ver plasmado en una hoja lo que ellos hacen...y uno escribe....Cuando vos ves, lo tuyo plasmado en una hoja que es para la comunidad o que es para los compañeros de otra escuela. (...) es que te reconozcan... es construir la identidad... te estás reconociendo a través de los otros... y eso a esta edad es importantísimo".* Para la escuela B, la historia institucional es otra: *"...Por ahí nos encontramos gente dentro de la escuela que no sabía que estamos haciendo una revista. Y por ahí tiene que ver con que no hay profes directamente involucrados, o el profe que está directamente involucrado está con licencia..."*

Estas frases extraídas de las entrevistas mantenidas, evidencian así mismo, cómo se desarrollan las prácticas en el aula.

Si pensamos que el alumno construye significaciones al mismo tiempo que atribuye un sentido a lo que aprende, entenderemos que las significaciones que construye no dependen sólo de los conocimientos previos que posea y de su puesta en relación con el nuevo material de aprendizaje, sino también del sentido que atribuye a éste y a la propia actividad de aprendizaje. En este aspecto cabría preguntarse cuáles son los aprendizajes que, ligados a los contenidos específicos del área, están aprendiendo ambos grupos desde el posicionamiento de la gestión institucional del proyecto.

Al preguntársele a la escuela B sobre el año 2006 (del que poca referencia quieren hacer), contestan: *"fue áulico. Entonces había profesores involucrados. Los profesores involucrados presentaban una sección. Diseñaban una sección. Armaban un informe. Armaban una nota. O el editorial. Un sector de la revista del año pasado estaba a cargo de un profesor. Entonces no había un grupo acotado de alumnos, sino que, de alguna manera, muchos chicos participaban..."* E insiste: *"El enfoque de este año es totalmente distinto... Dijimos: vamos a coordinar un grupo... Este grupo se va a ocupar del proyecto de la revista. ... por ahí es medio elitista el grupo que elegimos, pero tiene que ver con la coordinadora del grupo, que soy yo... pero en desmedro de la hora de cátedra... siempre hay un problema..."*. *"decidimos tomar a los alumnos que no les resultara tan difícil o tan complicado, ausentarse en determinadas clases... o sea, robándole tiempo a las clases..."*.

Podría pensarse que la postura de la escuela B, de alguna manera se contraponen con los principios de la educación basados en la construcción del conocimiento. Si esta escuela pudiera posicionarse desde este lugar, comprendería que un proyecto de esta índole posibilita la orientación a compartir significados y sentidos, y pensaría a la enseñanza como un conjunto de actividades sistemáticas mediante las cuales profesor y alumnos compartan parcelas progresivamente más amplias de significados respecto a los contenidos del currículum escolar, y que lejos de "perder tiempo de clases" se estaría ganando en calidad y significación del contenido, permitiendo a los alumnos vivenciar las prácticas del lenguaje en su totalidad. De hecho queda de manifiesto que durante el año en que produjeron la primera revista, los profesores conocían de antemano los significados a compartir con los alumnos planificando la enseñanza. Y los alumnos iban acomodando progresiva e ininterrumpidamente los sentidos y significados de construcción de conocimiento en el transcurso de sus actividades escolares.

En la escuela A la realidad es otra: *"Para nosotros fue 'Abriendo caminos'... Entonces uno se encuentra en un proyecto tan grande, que están todos... están todos de alguna manera... hay una interacción entre todas las áreas: el que aportó desde la estadística para llevarla a cabo cómo se iba a poder... tipear el material... y los gastos que iba a representar; del área de sociales hicieron un planteo de ver la comunidad qué intereses tenía; del área de artística desde una portada... Inglés que, uno a veces cuando ve una revista... que solamente tiene que estar abocada a la lengua estándar... cuando los chicos tienen una segunda lengua..."*

Como primera síntesis podemos señalar que las didácticas aplicadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje

están atravesadas tanto por prácticas comunicativas que producen sentido sobre los materiales que se elaboran, hasta el "consumo" de esos sentidos por la comunidad en la que los mensajes son un punto de pasaje que sostienen la circulación social de las significaciones.

Por ello, estas producciones no son menores en importancia, no sólo porque ponen en evidencia la complejidad de los procesos que significan, sino también por el reconocimiento que cada participante pone en juego sobre su propia identidad y la de los otros.

A este proceso Eliseo Verón (1992) lo denominó "dispositivo de enunciación" en el que podemos reconocer para nuestro ensayo los siguientes elementos:

- 1) La imagen de los que construyen estos proyectos áulicos –alumnos, docentes, directivos- denominado enunciador y que Verón define como el lugar o lugares que se atribuye a sí mismo quien construye un mensaje. Esta imagen contiene pues la relación del que escribe con lo que escribe.
- 2) La imagen de aquel a quien se dirige el discurso: el destinatario que en nuestro caso también son varios, no tan solo la escuela, los alumnos escriben para la maestra, para la institución escolar, para los padres, y recién luego aparece esta entidad difusa que es la comunidad. El productor del mensaje no solamente construye su lugar en lo que escribe; al hacerlo, también define a su destinatario.
- 3) La relación entre el enunciador y el destinatario que se propone en el discurso escrito y a través del mismo.

Para nuestro trabajo este último adquiere vital importancia porque es en las relaciones de la escuela con la comunidad donde se reconstruyen los discursos hacia su interior y donde se potencian nuevas relaciones.

Conclusión

Es esta investigación un camino que recién comienza, que no cuenta con dispositivos oficiales ni recursos para su sostenimiento, pero que parte de la inquietud de dos docentes que pretenden aportar reflexiones y conocimientos acerca del hecho concreto a través de un proyecto que propone la producción de textos para destinatarios concretos y externos, y cuyo impacto merece ser analizado; sobre todo, considerando la gran incidencia en el Distrito de La Matanza con una llegada a 71 servicios con un alcance promedio de 12000 alumnos.

Notas

- 1) Cita perteneciente al libro de ejercicios sobre Prácticas de lectura y escritura. Material elaborado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación.
- 2) Considerados en este caso: el docente, el alumno y la comunidad.

Bibliografía

- Cárdenas, Martha; Quitina, Gutiérrez Yolima. *Hojas de papel que vuelan*. Artículo de la revista Entre maestros, página 80. Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional. Vol. 5, núm. 14, otoño 2005.
- Habermas, Jürgen. *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. Buenos Aires: Paidós. 2003.
- Huerta Alvarado, María de los Ángeles. *La evaluación de la lengua oral y escrita desde la perspectiva de las competencias*. Artículo de la revista Entre maestros, página 58. Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional. Vol. 5, núm. 14, otoño 2005.
- Castedo, Mirta. *Leer y escribir en primer ciclo de la EGB*. En Kaufman, Ana María: Letras y números. Alternativas didácticas para Jardín de Infantes y Primer Ciclo de la EGB. Santillana. Bs. As. 2005.
- Cantero, G. y otros. *Gestión escolar en condiciones adversas*. Ed. Santillana. Bs. As. 2004.
- DGCyE. *El rol pedagógico del director en la gestión curricular institucional*. Argentina. Subsecretaría de Educación Provincia de Buenos Aires. 2004.
- DGCyE. *El rol del director en los procesos de gestión curricular*. Argentina. Subsecretaría de Educación Provincia de Bs. As. 2002.
- DIPREGEP *El director como orientador de los aprendizajes en Lengua y Literatura*. Argentina. Subsecretaría de Educación Provincia de Buenos Aires. 2003.
- Gimeno Sacristán, J. Pérez Gómez A. I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata. España. 1994.
- García, A. *Proyecto Si yo escribo... ¿Vos leés?* Bs. As. Jefatura de Región 3. 2005.

- Giroux, Henry. Estudios culturales y estrategias pedagógicas. El giro hacia la teoría. En Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular. Barcelona: Paidós. 1996.
- Schmucler, Héctor. *El imperio de la información como imperio de la banalidad*. Del libro. Comunicación y Educación como campos problemáticos desde una perspectiva epistemológica. Publicación del Centro de producción en Comunicación y educación de la Facultad de Ciencias de la Educación. 1995.
- Salomón, Gabriel (compilación). Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Amorrortu Ediciones. Argentina. 2001.
- Verón, Eliseo. Fragmentos de un tejido. Gedisa Editorial: Buenos Aires. Argentina. 2004.