

La escritura en la elaboración de culturas identitarias. La escritura en la elaboración de culturas identitarias. Problemas teóricos y metodológicos.

Adriana Falchini

Facultad de Humanidades y Ciencias, UNL.
Santa Fe, Argentina
falchiniadriana59@gmail.com

Abstract

In this paper we present advances in the construction of theoretical and methodological tools that allow, in the field of education, dimensioning writing as a possibility of development of psychosocial capacities of individuals and the groups they belong. (Caid + D 2011.FHUC.UNL). It begins with the analysis and interpretation of observable phenomena in real situations of socio projects involving writing in their design.

This analysis aims to identify the knowledge of reference relevant, legitimate and effective for the development of a teaching program that allows the appropriation of the technology of writing based on the socio-subjective participant of human activity needs.

On the other hand, building a design program teaching writing as system operators located, ie addressing learning objects that integrate the emotional and the rational constitutive of human language is presented.

These two constructs have allowed us to produce knowledge located about conditions relevant production to make writing while, language experience and social experience. And, thus, can assist in building partner-subjective recognition identities - through praxis - the relationship between culture, thought and language

Keywords: writing cultural environment -education

Resumen

En esta comunicación exponemos avances en la construcción de instrumentos teóricos y metodológicos que permitan, en el ámbito de la enseñanza, dimensionar la escritura como una posibilidad de desarrollo de las capacidades psicosociales de las personas y sus grupos de pertenencia. (Caid+D 2011.FHUC.UNL). Se parte del análisis e interpretación de los fenómenos observables en situaciones reales de proyectos socioeducativos que involucren a la escritura en su diseño.

Este análisis se orienta a identificar los saberes de referencia pertinentes, legítimos y eficaces para la elaboración de una programación didáctica que permita la apropiación de la tecnología de la escritura en función de las necesidades socio-subjetivas de los participantes de una actividad humana.

Por otro lado, se presenta la construcción de un programa de diseño de enseñanza de la escritura como sistema de operadores situados, es decir, abordar objetos de enseñanza que integren lo emocional y lo racional constitutivo del lenguaje humano.

Estos dos constructos nos han permitido de producir conocimiento situado acerca de las condiciones de producción pertinentes para que la escritura sea, a la vez, experiencia de lenguaje y experiencia social. Y, de ese modo, pueda colaborar en la construcción de identidades socio-

subjetivas en el reconocimiento – a través de la praxis – de las relaciones entre cultura, pensamiento y lenguaje.

Palabras claves: escritura- cultura- enseñanza

1. INTRODUCCIÓN

En el marco del proyecto de investigación “La escritura en la elaboración de culturas identitarias” (Caid+d 2011.FHUC.UNL) nos proponemos activar la construcción de instrumentos teóricos y metodológicos que permitan, en el ámbito de la enseñanza, dimensionar la escritura como una posibilidad de desarrollo de las capacidades psicosociales de las personas y sus grupos de pertenencia.

Nos interesa especialmente el análisis de los procesos de mediación formativa, es decir, las diversas formas de intervención que se realizan en situaciones reales de clases; procesos que apuntan a transmitir esos preestructos históricos que son las formas de actividad, los géneros de textos y los corpus de saberes.

En esta comunicación expondremos el análisis de determinadas mediaciones pedagógicas y sus efectos relevados en un proyecto experimental *Gestión, producción y edición de un texto de carácter publicable* en la cátedra ‘Producción y Lectura de textos académicos’ de la Facultad de Humanidades y Ciencias. UNL. Focalizaremos en la relación indisoluble entre experiencia de lenguaje y experiencia social; en la distinción entre texto comunicable y texto publicable, y en el rol de un docente-editor.

Este análisis nos ha permitido sistematizar un sistema de operadores culturales (sociales-instrumentales) que estructuran el trabajo didáctico en tanto promueven, *una mente territorializada* que se construye a través de la acción de mediadores culturales que estructuran la actuación social. (Del Río y Alvarez, 1997).[1]

2. LA ESCRITURA COMO EXPERIENCIA SOCIAL Y DE LENGUAJE

En el marco de estas consideraciones se construye un problema didáctico: los géneros de textos no pueden ser enseñados como una prescripción externa y hegemónica sino que las experiencias de escritura deben poder promover la interiorización de *un saber de escribir perdurable* que avance en la consideración de que la escritura es, a la vez, una experiencia de lenguaje y una experiencia social. Desde el reconocimiento de los límites de perspectivas sólo lingüístico- textuales para abordar el problema de la enseñanza de la escritura resituamos a la escritura como un objeto conceptual complejo que implica distintas variables:: psicológicas (en tanto tecnología de la mente), sociales (tecnología social y cultural), semióticos (en tanto sistema de signos gráficos de significación) y lingüísticos (en tanto la escritura permite ver la lengua en funcionamiento). En términos de Harris(1999) [2] la escritura no puede pensarse como un preceso de transferencia de pensamientos o mensajes de una mente individual a otra sino como *la integración contextualizada de actividades humanas por medio de signos*.

Al considerar esta perspectiva socio-semiótica, se fue resituando – a lo largo de la investigación- el objeto de enseñanza como un “saber de escribir” (Jitrik, 2000) [3]. Este saber no es un saber dado de antemano; por el contrario es una transferencia concertada en el contexto de actividades sociales. Las personas aprenden a escribir si es necesario hacerlo, si descubren que escribir es *un poder* que se transfiere a la escritura. Resulta, entonces necesario detenerse en la cuestión de la apropiación de ese saber, en todas sus variables tal como lo sintetiza Jitrik “además de consagratoria, como símbolo del poder, la escritura muestra su cualidad apropiatoria sobre todo en la escritura de las relaciones entre las personas y de ellas con las cosas.” [4]

En función de considerar estas dimensiones, nos planteamos construir un dispositivo didáctico que hemos dado en llamar *Proyecto de escritura. Gestión, producción, edición y circulación de un texto ‘publicable’* que configura una macro- arquitectura que sostiene y da sentido global a las acciones internas que se realizan hacia la consecución de fines socio-comunicativos específicos. Este diseño didáctico experimental se implementó en torno a distintos géneros de textos en distintos contextos (Escuela de Arte, Licenciatura en Periodismo, Taller de Lectura y producción de textos académicos, Trabajos de memorias barriales, aulas de ingreso a la Universidad) Los datos relevados y su análisis nos han permitido, en primer lugar, reconstruir y consolidar un diseño de secuencia didáctica modélica. En segundo lugar, analizar variables de esta estructuración de la actividad en cada contexto. Y, por último establecer algunas generalizaciones válidas para problematizar la enseñanza de la escritura.

En la elaboración del diseño distinguimos cuestiones centrales:

- el análisis de la actividad social de pertenencia
- la elección de los géneros de textos más pertinente para cada contexto. Esta elección no está dada de antemano ni prescripta en ninguna programación sino que surge del propio análisis de la actividad social del grupo. Se prioriza aquel que cumple con los fines comunicativos que hacen a la identidad de trabajo y acción social del grupo de pertenencia.
- los materiales empíricos que modelan la actividad
- el diseño de la secuencia didáctica organizada en torno al género elegido
- la organización de tiempos y espacios para el trabajo de las diferentes dimensiones implícitas en la producción de textos vistos como ejemplares de un género, por un lado, y como acciones de lenguaje, por el otro. (en una relación dialéctica)
- los operadores culturales puestos en juego
- los acuerdos de trabajo que construyen ‘el espacio mental compartido’ (Bronckart, 2007) [5]

Estos proyectos tuvieron como mínimo de cuatro meses de duración y se extendieron, según los casos, hasta un año. A partir de la experimentación y sucesivos reajustes se pudo construir una secuencia de acciones de orden general:

- Observación y análisis de textos ejemplares en contextos de publicación
- Investigación de las distintas formas de comunicación de la actividad de pertenencia
- Cotejo de casos
- Presentación del proyecto : orientaciones, encuadre y metodología
- Producción del plan 1 (socio-discursivo)
- Producción del plan 2 (textual)
- Producción del plan 3 (estrategias discursivas)

- Producción de versiones
- Cotejo de versiones y análisis metaescritural
- Reescrituras
- Producción del texto de carácter ‘publicable’
- Producción de una reflexión metaescritural escrita en torno a la toma de decisiones en los distintos niveles de textualización .
- Producción de una autobiografía de escritor/a
- Coloquio final en torno a los materiales producidos, puesta pública o publicación según los casos.

Las variables de los distintos contextos en los que hemos trabajado secuencias experimentales nos han orientado hacia la construcción de algunos criterios respecto de cómo se decide la pertinencia de un género de texto y cómo se inserta la conceptualización de sus rasgos identitarios en un proyecto de escritura. Aludiremos, a modo de ejemplificación, al caso de la cátedra Producción y Lectura de textos académicos (Facultad de Humanidades y Ciencias. UNL) en el que se elaboró un proyecto de escritura en torno a la exploración y experimentación de escritos encuadrados en la divulgación disciplinar.

El grupo de estudiantes había experimentado y reflexionado acerca de la producción de un género de textos: informes de estudiantes. En ese proceso se había podido visibilizar y problematizar cuestiones específicas de la actividad de estudio e investigación: gestión explicativa, intertextualidad, construcción de párrafos, progresión temática, el discurso teórico de procedencia, responsabilidad enunciativa, inserción de voces ajenas y operaciones de modalización propias de la comunicación académica.

Pero, se advirtieron *límites en la reflexión* acerca de las operaciones implicadas en la construcción de autorías intelectuales y discursivas en tanto los temas eran prescriptos, los textos se originaban en la demanda discrecional de los docentes, quienes tenían por finalidad evaluar el contenido de las diferentes asignaturas y, normativamente, los modos correctos de escribir. El efecto que pudimos relevar es que la indagación y el análisis acerca de las prácticas escrituras naturalizaban las pautas de valoración escolar de las mismas y soslayaban poner en cuestión el proceso de escolarización acerca del escribir. Los escritos que se pensaban dirigidos a pocos lectores (profesores u otros estudiantes) producían una débil interpelación en el yo escritor.

Desde el conocimiento construido en una experiencia más formalizada de la comunicación disciplinar, se intervino proponiendo la gestión, producción y edición de un texto de divulgación disciplinar de carácter *publicable*. Bajo la denominación general de divulgación científica se agrupan una gran cantidad de textos que difieren mucho entre sí y podríamos pensar la divulgación científica como un continuum, una línea sobre la que se inscriben diversos “ejemplares”; podríamos visualizar un polo próximo a la divulgación científica menos especializada y otro polo próximo a los textos académicos que necesariamente requieren otro tipo de construcción y razonamiento.

De todas maneras, lo que caracteriza este género es su organización en torno a una explicación que funciona como “traducción” de otros textos llamados textos fuente. El divulgador es siempre un sujeto explicador profundamente preocupado por el receptor, es decir, por el modelo de lector que ha establecido como destinatario, entonces podríamos decir que el objetivo de base es modificar el estado epistémico del lector-oyente sobre el tema en cuestión. En ese esfuerzo comunicativo, se

combina fragmentos del discurso teórico, teórico interactivo y fragmentos narrativos. El modo de combinación de estos fragmentos depende de la publicación y los destinatarios.

Desde estas consideraciones, se construyó una hipótesis de trabajo: este género podía resultar productivo en función de que los estudiantes desarrollaran capacidades específicas para la apropiación de la tecnología de la escritura, por un lado. Y, por el otro, para propiciar modos de lectura más autónomos, flexibles y creativos.

A partir de allí, comenzamos a operar en dos direcciones: observar cómo están escritos diversos textos provenientes del discurso teórico pero en diversos contextos de publicación y experimentar reflexivamente su producción.

Este marco promovió acciones más ligadas al oficio de escritor y orientó hacia la *reconstrucción* de cómo los estudiantes se apropiaban y usaban la escritura, es decir, lo que hacían efectiva y autónomamente con ésta fuera del aula. Estudiar las prácticas de escritura no-académicas en el aula habilitó la posibilidad de observar procesos de producción escrita que se articulaban con prácticas y significados apropiados y construidos en otros ámbitos sociales. Los estudiantes proyectaron, ensayaron escritura en vista a su efectiva publicación. Uno de los aprendizajes que permitió la experiencia de constituirse en un estudiante-divulgador es que el autor transfiere a la instancia de enunciación la *responsabilidad* del enunciado. La creación de un sujeto discursivo expositor es una operación de autoría cuando se comprende que quién habla en el texto no es un sujeto exterior a él y, análogamente, tampoco lo es el lector. Ambos son sujetos discursivos y las huellas de su presencia están en el texto: pronombres, deícticos, subjetivemas, estrategias discursivas y distintas operaciones de modalización. Y esta operación que confronta las representaciones personales con las representaciones de los demás, no puede efectuarse exclusivamente en el “espacio mental” del autor, sino que exige la creación de **un espacio mental común o colectivo**. En este proceso se instituye la operatoria básica de la escritura: la contextualización.

El examen final – donde los estudiantes presentaron su escrito ‘de carácter publicable’- fue considerada la última clase. El objetivo de la conversación fue transparentar la toma de decisiones, las dificultades, las estrategias utilizadas en la resolución de problemas y el sustento teórico de ese proceso. La conversación de la última entrevista se constituyó en una conversación entre escritores y los autores en la que se pudo incorporar el “habla de un escritor”. Los estudiantes refirieron a la toma de decisiones en los distintos niveles de la textualización y sus efectos. La escritura pudo ser vista como una operatoria compleja que implica procesos de objetivación. Los estudiantes asumieron la tarea de ‘editar’ su propio texto en vistas a su publicación efectiva..

3. HACIA EL TEXTO PUBLICABLE

Pensar un proyecto de escritura en el contexto de una publicación real del centro de estudiantes, de un periódico de su pueblo o de su región, para un congreso, de una revista electrónica o gráfica impactó en la dinámica social del grupo: obligó a familiarizarse con el mundo de las publicaciones, conversar con editores asistir a presentaciones de revistas o libros, participar como oyentes en congresos o jornadas de la Facultad. Esta interacción trajo a la clase problemas de escritura que fueron más allá de lo ‘comunicable’. Con distintas modalidades las consideraciones de ‘publicable’ no sólo refieren a cuestiones formales (extensión, tipografías, diseño visual, normas de citación)

sino que aluden explícitamente a otros parámetros, como por ejemplo: abordaje claro y sustentado de una temática, actualidad del contenido, aportes al nuevo conocimiento, pertinencia y rigurosidad de la bibliografía consultada, carácter inédito y originalidad de la obra, coherencia sintáctica y claridad expositiva, impacto y pertinencia que pueda tener la obra en los espacios - académico, social, político y científico.

La escritura pudo ser enseñada como una permanente operación de contextualización que es posible cuando se escribe efectivamente para lectores. El escrito no sólo debía ser ‘comunicable’ (coherente y cohesionado textualmente) sino posible de ser ‘publicado’ en un contexto situacional real. La variable de ‘publicable’ se recupera de la conversación técnica del mundo editorial. Con distintas modalidades las consideraciones de ‘publicable’ no sólo refieren a cuestiones formales (extensión, tipografías, diseño visual, normas de citación) sino que aluden explícitamente a otros parámetros, como por ejemplo: abordaje claro y sustentado de una temática, actualidad del contenido, aportes al nuevo conocimiento, pertinencia y rigurosidad de la bibliografía consultada, carácter inédito y originalidad de la obra, coherencia sintáctica y claridad expositiva, impacto y pertinencia que pueda tener la obra en los espacios - académico, social, político y científico.

Las dimensiones de ‘publicable’ y ‘no publicable’ presentifican a la escritura como una actividad de permanente contextualización. Evidencian, además la tarea de compleja revisión – en distintos niveles- que los autores deben realizar para convertir un original en texto publicable.

La noción de “publicable” puesta en dimensión didáctica permitió convertir en “enseñables” dos problemas de escritores muy complejos. Por un lado, la distinción de la escritura privada y pública en ese sentido pensar la tarea de la textualización como “la organización de una praxis argumentativa pública” (Habermas, 1982) [6]. Por otro lado, las variables que se ponen en juego para que un texto sea *editable*. Las mismas acepciones que se utilizan en las publicaciones se incorporaron naturalmente al aula: *publicable, semi-publicable sujeto a revisiones y no publicable*.

Este marco socio-lingüístico de la actividad áulica tuvo consecuencias en la organización del trabajo y obligó pensar la cuestión de las mediaciones pedagógicas que colaborarán en el proceso de planificar, textualizar y editar un texto.

4. CONCLUSIONES

Los escritos producidos en las distintas etapas del proyecto de escritura fueron vistos como *versiones* (no borradores) que se ajustaban y supervisaban hasta que encontraran la forma de ‘publicable’. Fue necesario organizar tiempos, espacios e instrumentos para que la conversación y reflexión acerca de lo que se producía posibilitara una conversación meta- escritural sistemática.

En el desarrollo del proyecto se planificaron y evaluaron diferentes dispositivos de mediación que permitieron la profundización de la conciencia lingüística de los autores y la sistematización de hábitos de supervisión personales.

- a- La devolución ‘pública’ de los escritos: Estas clases tipificaron recurrencias y pusieron en escena las distintas formas de semiotización que fueron explicadas socio-discursivamente.
- b- Las entrevistas individuales y colectivas: se conversaron en ellas los planes y las versiones. Los temas emergentes de estas tutorías se volvieron objetos de enseñanza y reflexión en los momentos ya citados.

- c- Las clases de enseñanza explícita de temas lingüísticos textuales y discursivos emergentes.
- d- Reescritura de versiones y cotejo de las mismas.
- e- Lectura entre pares y producción de enunciados metalingüísticos orales y escritos.
- f- Autobiografía de escritor

Esa actividad transversal impactó en distintas direcciones. En primer lugar, fue una fuente de datos empíricos acerca de cómo los estudiantes- autores se representan la actividad social en la que participan y en relación con ella cómo se representaban la actividad de escritura

Estas mediaciones colaboraron en construir una comunidad de actividad y de conciencia (Del Río, Alvarez, 1997). La acción o efectos de estos operadores fueron diversos y con distinta temporalidad. Estos operadores culturales y simbólicos tienen base física, situada de modo que, en principio, “la directividad está fuera”: es una red de noticias y de movimiento. Pero, en la medida que la acción se vuelve más específica y dirigida pueden hacerse conscientes y “pasar a construir meta-operadores relativamente interiorizados” (op.cit: 122, 123) En el caso que nos ocupa: permitieron hacer más conscientes las operaciones inherentes a construir un *yo textualizador*.

El rol de un docente- editor se fue consolidando a través de estos espacios de consulta técnica, asesoramiento y estudio de problemas emergentes. Este diálogo colaborativo tomó la forma propia de la tarea de un editor: el docente como un lector atento que interviene con comentarios orientados hacia un objetivo: que el autor realice el texto que desea y que ese texto pueda ser publicado.

La tarea de materialización concreta de los planes previstos promueve una fase de escrituras y reescrituras: escribir, leer, reescribir son acciones inherentes al oficio. Leemos como escritores; nos ponemos en lugar de los lectores; ajustamos el texto a su contexto; cortamos o cambiamos de lugar segmentos del texto o palabras; reponemos conectores; quitamos palabras innecesarias o buscamos términos más precisos; reconstruimos párrafos; entre otras tantas cosas. Zonas de duda, de incertidumbre pero también de hallazgos y descubrimientos. En esta actividad metadiscursiva se activan los conocimientos específicos y también los modelos de otros textos.

Noé Jitrik define al escritor ‘*como quien sabe lo que hace mientras lo hace, hasta sus consecuencias últimas*’. Para aclarar esta afirmación dice que como sujeto, quien inicia el proceso, asume sus ocurrencias y da forma al resultado, es el actor del acto.

Ese universo está formado por el saber de la experiencia, del conocimiento y de la posibilidad. Sobre esta complejidad creemos que es necesario seguir investigando en función de propiciar aprendizajes más flexibles y autónomos en las aulas de educación superior y por sobre todo habilitar en nuestra praxis docente un saber de la imaginación, que autoriza la organización de otros saberes en el acto de escribir. En suma, el saber de la posibilidad permite, en su doble vertiente, que la acción de escribir- y no otra cosa- pueda llevarse a cabo en el nivel discursivo, que posee un rasgo superior porque en él se trata de producir significación (Jitrik, 2000) [7]

Aunque no siempre resulte tan simple, tal como lo enuncia Gabriela, estudiante de letras:

“Mi mayor problema fue la ambición. La gran soberbia de querer abarcar todo, de querer vomitar las palabras en un solo texto. Seleccionar el tema me implicó numerosas discusiones con mis amigos y, en especial, conmigo misma (...) me interesaba abordar cómo se construye la identidad a partir del discurso publicitario. Apareció otro problema: el recorte. Volví a leer para tomar decisiones de acuerdo con mi intencionalidad. En las consultas aparece la necesidad de formular preguntas, de focalizar en una cuestión específica y el

análisis de casos. La elección de las imágenes publicitarias tuvo en cuenta el contrato comunicativo de la revista *Mural, Papeles que hablan*, editada en la ciudad Rafaela. (contexto de publicación)

Después de haber realizado los planes y de transformar mis ideas en un proceso de textualización, puedo decir que este arduo trabajo me implicó tomar conciencia del trabajo de la escritura. Desde saber qué escribir y saber cómo escribirlo, hasta pensar siempre en el lector como otro que completa y “abre” todo lo que enuncio.

Mi escrito está hecho de lecturas. Está hecho del encuentro con los otros. En lo inabarcable, en “no hacer pie”, para mí, está el poder de la escritura.”[8]

Referencias

- [1] Del Río, P. y Alvarez, A. ¿Saber o comportarse? El desarrollo y la construcción de la directividad. En: *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vigotski en la educación*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997
- [2] Harris, R. *Signos de escritura*. Madrid:Gedisa, 1995/1999
- [3] Jitirik, N. *Los grados de la escritura*. Buenos Aires, Manantial, 2000
- [4] op.cit: 26
- [5] Bronckart, J.P. *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, 2004.
- [6] Habermas J. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Taurus, 1982/1999.
- [7] op.cit: 19-20
- [8] Extraído de una autobiografía de estudiante “Creo más en el poder del mar cuando no hago pie, un recorrido por mi experiencia de escritura”, Gabriela Baralle., 2013, Facultad de Humanidades y Ciencias. Santa Fe.