

MAESTRO, TEXTOS, ESCRITURA. CONVERGENCIA DE LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

GRACIELA HERRERA DE BETT VILLAFANE

Las reflexiones del presente trabajo desarrollarán , núcleos de análisis referidos a proyectos de investigación sucesivos y de carácter relacional: 1) Formación docente y producción editorial. Condiciones de accesibilidad y consumo de textos; 2) Los manuales escolares y las propuestas de escritura: su incidencia en la práctica docente de Letras(1)

1) Formación docente y producción editorial. Condiciones de accesibilidad y consumo de textos.

La Reforma Educativa de la década de los noventa en Argentina generó una demanda de capacitación y actualización de los conocimientos de los docentes, que alteró las formas tradicionales de acceso a nuevos contenidos disciplinares. La responsabilidad casi excluyente de los organismos oficiales en la capacitación docente, dejó lugar a otras instancias de mediación entre las necesidades genuinas de formación de los profesores y las nuevas exigencias para cualificar el trabajo docente.

Los libros de texto especializados y los manuales ofrecidos por la industria bibliográfica, se constituyeron en fuente privilegiada de acceso a nuevos contenidos del campo cultural y científico para el desarrollo de las prácticas de transmisión escolar.

En este marco, nos propusimos indagar la particular relación entre el mercado de producción editorial y el proceso de formación profesional de los maestros.

Resulta pertinente recobrar en esta instancia las preguntas que nos planteáramos al inicio del proyecto:

¿qué circuitos sociales de producción editorial atienden la fabricación de textos para el consumo directo del maestro y formadores, y qué instancias conforman el sistema de mediaciones entre la capacitación y el consumo?

¿qué actores sociales inciden directa, cualitativa y cuantitativamente, en ese proceso de rediseño de saberes pedagógicos y disciplinares y de qué modo?

¿qué impacto acusó la industria bibliográfica, a partir de la fabricación de materiales para la reforma y cuál es la lógica de edición de los textos sometidos a las leyes del mercado?

Los interrogantes planteados orientaron la indagación de las diferentes perspectivas de los actores involucrados en los procesos bajo estudio, librerías, editoriales, docentes, autores, distribuidores, en la medida en que estos actores representaban posiciones en disputa en el campo editorial.

En este sentido, las técnicas de recolección de datos más pertinentes para captar la multidimensionalidad implicada en el campo de referencia fueron:

entrevistas en profundidad: aplicadas a los responsables del proceso de fabricación y distribución, a librerías; a los autores de textos; y a los consumidores de textos.

encuestas: aplicadas a docentes de nivel medio y nivel terciario.

El material empírico recolectado fue sometido a un proceso de análisis y sistematización teniendo en cuenta la instancia de fabricación, la procedencia institucional de los autores convocados, la serie discursiva y los destinatarios; en este sentido se construyeron categorías analíticas para abordar la complejidad del objeto de estudio desde distintas perspectivas teóricas.

Recuperamos en esta apretada síntesis como las más relevantes: *formación discursiva y reforma educativa, mercado editorial y recontextualización de los saberes, condiciones de accesibilidad y consumo de textos, público lector y modos de lectura, estrategias y mercado.*

Síntesis del proceso y referentes analíticos aludidos

El mercado que regula los bienes y servicios educativos quedó estructurado en gran medida por una fuerte demanda en la instrucción de nuevos saberes para la práctica docente y una oferta editorial de nuevos productos, legitimados no sólo por su impronta académica, sino también y particularmente por nuevos parámetros que definieron su existencia en dicho mercado: producción masiva, distribución comercial, existencia en librerías especializadas, etc..

Nuevas necesidades que generan nuevas búsquedas, nuevos agentes capaces de satisfacer nuevas demandas: *el mercado* se erigió así en la matriz de nuevos significados para pensar la educación en general, y los procesos de formación de los docentes, en particular.

El espacio público de distribución de saberes desde los organismos especializados hacia las instancias de su divulgación se fragmentó en recorridos disímiles que no sólo afectaron el arribo de dichos bienes al campo social, sino también las formas de acceso de los agentes interesados en dichos bienes. Se configuraron de este modo nuevas instancias de selección, difusión y legitimación de los saberes que reorientaron los dispositivos clásicos de la formación docente. Diversos productos, *textos especializados, revistas, manuales*, captan las necesidades del público consumidor, orientan su lectura, crean nuevos lectores y ofrecen una vía ineludible de presentación de los conocimientos. Surgen así diversos interrogantes: cómo los saberes legitimados por estas formas de circulación de textos se imponen como discursos verdaderos; qué saberes descalifican, qué perspectivas privilegian, qué normas establecen para la elaboración

de conceptos y la apropiación de los conocimientos, cuál es su incidencia en la formación docente, cómo es objetivado el docente en tanto sujeto de conocimiento.

El *mercado editorial* se presenta de este modo, como un espacio complejo que media entre la producción del campo cultural y científico, las nuevas exigencias instituidas desde las políticas educativas, y el saber efectivo de los docentes.

Esta desregulación del campo de la formación profesional de los profesores, a partir de nuevas determinantes contextuales impresas por las lógicas mercantiles, abrió algunos interrogantes interesantes.

La supuesta “libertad” que la lógica mercantil imprime en las acciones de los miembros de una sociedad en sus posibilidades de elección, parecería potenciar las decisiones individuales acerca de la propia formación por sobre las colectivas y orgánicas.

La conformación de un profesional “libre” en la elección de materiales para su propia formación parecería entrar en consonancia con el imperativo de la “autonomía” docente instalado desde el discurso de la reforma. Estos elementos constituyeron significados extendidos en el discurso oficial que inauguran imágenes para la formación y el desempeño de los profesores, y recrean –al decir de Popkewitz- nuevas formas de gubernamentalidad, nuevos dispositivos discursivos de “administración de la libertad” que no representan modalidades de acción contrarias al poder, sino que, por el contrario, constituyen piezas claves del ejercicio del mismo. ¿Quién orienta la adquisición de textos para la capacitación profesional de los docentes? ¿La genuina necesidad de los agentes o el mercado del libro regido por el interés material de venta?.

La respuesta a esta pregunta constituirá sin dudas la médula de una nueva forma de pensar la educación y la formación de sus agentes: una nueva forma de *governabilidad* entre la autoridad, los saberes y los maestros.

En síntesis, los textos para maestros y profesores producidos por las editoriales instauran un sistema de *control* en la dinámica de los procesos de reforma dado que, generalmente, acompañan las *regulaciones* del conocimiento oficial y muestran los nuevos encuadres bajo los cuales se ordena el saber que se deberá enseñar en las escuelas. El mercado establece una conexión inmediata y presuntamente eficaz entre las políticas de Reforma y las escuelas cuyo impacto hemos estudiado en este proyecto.(2)

2) Los manuales escolares y las propuestas de escritura: su incidencia en la práctica docente en letras.

El proceso de cambio curricular en el contexto de las reformas educativas de los noventa, priorizó enfoques disciplinares y abordajes metodológicos que no sólo promovieron el debate en los campos de la formación docente y de las didácticas específicas, sino que también impactaron en gran medida las políticas de producción editoriales destinadas a la escuela, incidiendo fuertemente en las definiciones de los saberes a enseñar y su metodología.

En el campo específico de la enseñanza de la lengua, el fuerte proceso de cambio curricular implicó el ingreso de nuevas perspectivas y categorías que conmovieron su aparente estabilidad, hasta entonces amparada por perspectivas estructurales y normativas.

Así, los procesos de *lectura* y *escritura* ocupan un lugar hegemónico y se constituyen en ejes vertebrales explícitos del curriculum; su complejidad teórico-metodológica concentra hoy expectativas claves para hacer efectivos la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje; de allí su relevancia como objeto de investigación del presente proyecto.

Resultó interesante indagar, entonces, la manera en que tales procesos se redefinen en las propuestas efectivas para la enseñanza de la lengua, particularmente las incluidas por los manuales escolares que prescriben el contenido y los modos de su concreción.

En este sentido, la incidencia de las propuestas editoriales en la formación de los docentes y en las prácticas escolares, fue puesta en evidencia en el estudio realizado por este equipo en un proyecto anterior.(2)

Una vez establecido el corpus, nuestro objetivo fue analizar en las *actividades de los manuales*, los modelos y prácticas de escritura que se presentan con carácter innovador. De la programación didáctica expuesta, fue posible inferir no sólo las representaciones teóricas que subyacen en torno la *escritura*, sino también la manera de concebir el trabajo de los sujetos para la apropiación de procesos complejos, en tanto la escritura, articula cuestiones de orden técnico, cognitivo y expresivo.

Conclusiones sobre los casos analizados

En el análisis de los manuales escolares, se pudo observar de modo coincidente la desproporción entre *actividades didácticas* destinadas a la *producción de escritura* y actividades referidas a la *comprensión lectora*. Si bien lectura y escritura constituyen prácticas interdependientes, los trabajos solicitados en los manuales focalizan en mayor medida las tareas relacionadas con el proceso de *leer* más que con el de *escribir*.

De modo recurrente con el análisis efectuado resulta problemática la posibilidad de señalar analogías entre una y otra propuesta editorial, para delimitar “tendencias” generales en la didáctica de la escritura. Ello vuelve difícil la tarea de comparar actividades y arribar a una interpretación crítica homogénea de su diseño, sus supuestos y las posibilidades de su resolución.

Sin embargo, es posible advertir recurrencias, tanto en el formato como en sus supuestos teóricos y metodológicos, que permiten reconocer cierta "sistematicidad" en la manera de pensar y proponer la enseñanza de la escritura.

En ese sentido, fue posible recuperar las categorías que articulan los desarrollos de la investigación de los procesos de escritura con los de su didáctica, y que resultan parámetros válidos para analizar las actividades propuestas por los manuales.

1) La idea de la escritura como proceso. La escritura de textos conforma, efectivamente, un *proceso cognitivo* complejo; conforma una actividad compuesta de “momentos” cognitivos diferenciados.

Esta caracterización del proceso de composición escrita, se observa en los casos analizados donde por lo general se disponen momentos diferenciados y sucesivos para el trabajo de escritura, y no como una única actividad posible de realizar en un solo paso o momento. Sin embargo, esta concepción de la escritura como proceso, no se corresponde con una propuesta didáctica que “oriente” con claridad a los alumnos a producir textos tras un trabajo diferenciado y sostenido organizado en secuencias de complejidad creciente.

Las *estrategias* didácticas observadas en los manuales constituyen un intento –a veces poco claro– de *articular* la teoría constructiva acerca del aprendizaje de la escritura con unos modos de enseñanza que orienten un proceso de trabajo. En casi todas las actividades destinadas a la producción de escritura analizadas, en particular las relativas a la composición de textos completos, se disponen tiempos específicos ya sea para *generar ideas*, para definir anticipadamente la *estructura* del texto, como para tomar decisiones relativas al contexto de comunicación: los *destinatarios*, los *fines específicos*; también para *redactar*, para corregir, pasar en limpio. En casi ningún caso la tarea de escribir un texto parece poder resolverse en un solo paso. Sin embargo, las propuestas para escribir textos resultan imprecisas, en relación con los aspectos técnicos del proceso de escritura; se observa mayor apuesta a la generación o invención de ideas.

Es en el momento de pautar la "redacción" de los textos, cuando las propuestas didácticas de los manuales analizados se tornan más "débiles" didácticamente y las actividades indicadas a los alumnos resultan más cuestionables.

2) La "redacción" de los textos. Un componente medular del proceso de producción de escritura de un texto, lo constituye sin dudas el de su *redacción*; en este momento singular del proceso, se trata de asumir un conjunto de acciones referidas al nivel de la *expresión* del texto deben resolverse simultáneamente en su ejecución escrita.

Las decisiones referidas al plano de la expresión constituyen puntos básicos para la posterior evaluación, revisión y reescritura de un texto. Se trata de articular una serie de significados, informaciones e intenciones decididos previamente, con un conjunto de posibilidades y de restricciones del sistema de escritura.

Ahora bien, en los manuales estudiados, el momento de la *redacción* de los textos, también constituye uno de los aspectos más débiles de las propuestas didácticas. Si bien se instruye a los alumnos sobre estos procedimientos "técnicos" de la escritura y se realizan ejercitaciones sobre estas cuestiones del nivel local de la expresión escrita, en muchos casos no se retoman estas ejercitaciones en la difícil tarea de "revisar" los textos producidos.

Resulta pertinente relacionar este trabajo con investigaciones en didáctica, que han demostrado que cuando menos puede un escritor detectar los "errores" lingüísticos expresados en su trabajo, menos posibilidades tendrá de repararlos. Las actividades analizadas en los manuales, no instruyen ni orientan claramente sobre el tipo de "errores" que es posible detectar y reparar en los borradores realizados. La solicitud de "*corrige tu texto...*" será poco productiva si aquél que aborda tal actividad no tiene suficientemente explicitado qué corregir y cómo hacerlo

3) Géneros del discurso, saberes y construcción de los textos. En relación a este eje conceptual, consideramos de gran relevancia el conocimiento de los tipos textuales más difundidos en el tratamiento escolar(expositivo-explicativos y argumentativos) para los procesos de escritura.En ese sentido, en los manuales estudiados la cuestión de tipos textuales se observa como “lo dado” sin indicaciones procesuales y graduales que lleven a su producción.

Respecto de los géneros literarios, en sus visiones canónicas o en sus variaciones textuales, son presentados en los manuales como núcleo organizador de los tópicos que desarrollan, alrededor de los cuales se hallan subordinados los contenidos y las actividades de lectura, escritura, gramática.La "obra literaria" aparecería con valor hegemónico, jerarquizando los saberes del campo y a la vez recuperando la visión tradicional de las programaciones didácticas.

Las investigaciones cuyos resultados hemos presentado sintéticamente permiten conjeturar que los textos no son materia neutra, "naturalmente" constuidas como vehiculo del conocimiento.Por el contrario, son la materialización de una pugna de perspectivas teóricas y políticas inherentes a la construcción de los sentidos sociales.

NOTAS

1 y 2-Proyectos de investigación interdisciplinarios del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, con aprobación y subsidios de la Secretaría de Ciencia y Técnica) UNCórdoba.Argentina.

Bibliografía

- Barthes, R. (1987): *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*.Paidós. Barcelona.
- Bernstein, B.(1993): *La estructura del discurso pedagógico*.Morata.Madrid.

- Birgin, A(et al)(comp)(1998) *La formación docente.Cultura, escuela y política*.Serie Flacso. Acción.Troquel.Buenos Aires.
- Bourdieu, P.(1988) *La distinción*.Taurus.Madrid.
- (1985)*¿Qué significa hablar?.Economía de los intercambios lingüísticos*.Akal Universitaria.Madrid.
- Camps, A.(1995): Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela. Revista Textos nº 5.Grao.Barcelona.
- Cassany, D.(1999): *Construir la escritura*.Paidós.Barcelona.
- Chartier, R.(1996): *El Orden de los libros*.Gedisa.Barcelona.
- Faab, (et al)(comp)(1989): *La Lingüística de la Escritura*.Visor.Madrid.
- Ferreyro, E.(1997): *Proceso de alfabetización.La alfabetización en proceso*.CEAL.Buenos Aires.
- García Canclini, N.(1992): *Culturas Híbridas*.Siglo XXI.México.
- Herrera de Bett, G., Alterman N., Giménez G.(2004): “Formación Docente y Producción Editorial.Condiciones de accesibilidad y consumo de textos”; en Edelstein, G. y Aguiar,L. (comp.)*Formación Docente y Reforma.Un análisis de caso en la jurisdicción Córdoba*.Brujas.Córdoba.
- Van Dijk, T.(1988, 5ª edic): *Estructuras y funciones del discurso*.S.XXI.México.
- Verón, E.(1993): *La semiosis Social.Fragmentos de una teoría de la discursividad*.Gedisa.Barcelona.