

LA ESCRITURA A TRAVES DEL CURRICULUM

Juana Marinkovich Ravena

Pilar Morán Ramírez

Universidad Católica de Valparaíso

Chile

La propuesta que se presenta surge de la necesidad de descubrir y utilizar la escritura como instrumento de reflexión y recurso valioso para organizar el conocimiento en áreas del currículum de la enseñanza básica, especialmente en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Pretende postular que la sistematización de la producción escrita no sólo es parte integrante de la asignatura de castellano o lenguaje, sino también de otras disciplinas en que la escritura constituye un instrumento afianzador del aprendizaje. En otras palabras, la propuesta apunta a un programa interdisciplinario de desarrollo de la escritura en que el especialista en producción escrita trabaja en forma conjunta con los responsables de otras disciplinas. Condición necesaria para este diálogo es el conocimiento que cada disciplina tiene de su propia relación con el lenguaje. Nos guste o no, al enseñar la producción escrita, enseñamos contextos, enseñamos nuestros mundos imaginarios, enseñamos nuestras disciplinas –sus definiciones, sintaxis, conjeturas, objetivos, código moral, sus modos de ser en el mundo intelectual–.

Para proporcionar a nuestros estudiantes una educación más liberal y liberalizante, no podemos privilegiar un contexto disciplinario único. No podemos dejar que un solo mundo controle la enseñanza de algo tan vital del lenguaje como es la escritura. Necesitamos un programa de producción escrita que se ocupe de las muchas maneras de construir significado. Se trata, entonces, de rescatar, por una parte, las muchas maneras de construir significado, es decir, la relación de cada disciplina con el lenguaje, pero, por otra, la convergencia de las distintas áreas hacia un objetivo común: expresarse por escrito eficientemente como un modo de aprendizaje.

Este planteamiento no es original. Surge a fines de los sesenta en Gran Bretaña como "el lenguaje a través del currículum" (LAC), en respuesta a la crisis de alfabetización. Posteriormente, se acuña el término "la escritura a través del currículum" (WAC) con el proyecto de desarrollo de la habilidad de escritura del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, a cargo de James Britton y colaboradores, quienes recogen 2122 muestras de trabajos escritos de 65 colegios secundarios, especialmente en Lengua Materna, Historia, Geografía, Religión y Ciencias. Los escritos se analizan según el propósito, la audiencia y la edad de los escritores. Esta investigación pionera centra su atención en la experiencia del individuo, su expresión simbólica, su desarrollo lingüístico y aprendizaje, pero no se cuestiona acerca de la diversidad sociocultural y la equidad en educación. El movimiento WAC pasa de Inglaterra a Estados Unidos a mediados de la década del setenta perdiendo su espíritu original y transformándose en una reforma superficial. Las complejidades e incertidumbres con las que se enfrentaron los primeros proponentes del WAC, poco a poco lograron que se constituyera en un "movimiento", término que definió Benford (1980) como "un esfuerzo colectivo de promover o resistir el cambio en una sociedad o grupo" (Walvoord 1996). La evaluación y las propuestas del movimiento se han realizado tanto a nivel macro como micro. A nivel macro, el WAC ha evaluado su relación con otros movimientos en términos de cooperación o competencia; ha definido cómo y con quién colaborará; cómo enfrentará el apoyo de "amigos" y la resistencia de "enemigos"; y cómo utilizará la tecnología para el avance de sus propósitos. A nivel micro, el análisis ha consistido en evaluar quiénes forman parte de la organización; cómo reclutar, motivar y mantener los miembros nuevos; cuál será la forma de organización; qué estrategias serán más adecuadas para cambiar el comportamiento individual; y qué técnicas se usarán para difundir la información.

Pero, a la vez que se hacían estas evaluaciones, se produjo incertidumbre y hasta amenaza. No todos los directores de instituciones estaban dispuestos a brindar el apoyo necesario, mientras que muchos profesores vieron este enfoque como una nueva exigencia sobre la ya pesada carga de trabajo. La estructura compartimentalizada de los organismos de educación tampoco brindó mucho apoyo a este intento de producir un aprendizaje global y significativo.

Sin embargo, en el establecimiento de las metas del WAC una idea fuerza intervino de manera particular en el nacimiento de este movimiento, como la creencia, de parte de los profesores, de que era inadecuada la redacción de los estudiantes: "Los objetivos del WAC se basaban en la frustración de la facultad en cuanto a las habilidades de redacción de sus alumnos; en los impulsos por evaluar a los alumnos;... para incrementar el uso de la expresión escrita y la integración del lenguaje del niño a la sala de clases; y

por la teoría del "proceso", entre otras (Walvoord 1996: 61). Aunque esta creencia era compartida por muchos, no surgieron instantáneamente los programas de WAC a través de Estados Unidos; más bien, se comenzó lentamente a diseminar la preocupación y el programa que se proponía mediante conferencias y talleres ofrecidos por profesores tales como Toby Fulwiler, Elaine Maimon y Bárbara Walvoord. Pero los primeros programas sólo ofrecían talleres en el campus universitario, siendo muy limitada la difusión de la información. Esta situación se vio agravada por el hecho de que el WAC se mantuvo aislado de los otros movimientos educativos, como paradoja a la integración que postulaba. Se descentralizó el movimiento y varias universidades establecieron centros de WAC. En estos centros se comenzó con entusiasmo y flexibilidad, según las necesidades propias. El peligro de este tipo de organización, sin embargo, yacía en que cada centro podía convertirse en un grupo con intereses específicos, limitándose a establecer metas demasiado estrechas. Teniendo estas consideraciones en cuenta, el movimiento se dedicó a ofrecer talleres para preparar a los profesores, "enfaticando el poder de 'escribir para aprender' y que la redacción provee un ambiente interactivo a la sala de clases" (Walvoord 1996: 63). El objetivo principal de estos talleres era persuadir y dirigir un cambio en el comportamiento de los profesores. También se fijó como meta proveer apoyo, cuando fuera posible, con la presencia y colaboración de profesores expertos en la formación de centros de redacción, o con equipos de profesores para la enseñanza de ciertas materias.

En estos talleres se trabaja directamente con los profesores. Esta decisión de dirigir la mirada hacia el desarrollo y preparación de las facultades se basa en la teoría "psicologicista" de Hargreaves, en la que uno de sus postulados apunta a que "los profesores son poco efectivos por falta de conocimiento o entrenamiento; por lo tanto, la manera de reformar la educación radica en entrenar efectivamente al profesorado" (Walvoord 1996:62). Los talleres, entonces, se convirtieron en la espina dorsal del movimiento.

Como resultado de los talleres y del progreso del movimiento hubo quienes quisieron arriesgarse y adoptar nuevas ideas y estrategias de enseñanza. Surgieron nuevas preguntas, tales como *¿Qué aprenden los estudiantes?* o *¿Cómo ayuda la escritura al aprendizaje?* Desde entonces, a instancias del WAC, se ha observado cómo es posible comprobar lo aprendido por medio de la escritura, sin establecer diferencias según la materia que se enseña. También se han ido revisando las redes curriculares, así como las estrategias utilizadas, para definir cómo se puede incentivar y ratificar el aprendizaje mediante la escritura a través del currículum.

CONSIDERACIONES

TEÓRICAS

La trayectoria del WAC suscitadamente expuesta permite esbozar algunas consideraciones teóricas que subyacen a dicho movimiento, sobre todo en lo que dice relación con los supuestos que lo orientaron en la década de los ochenta. Como señala Susan McLeod (1989) se producen dos variantes de la teoría y práctica del WAC, una "escribir para aprender" y otra "escribir en las disciplinas". Estos dos enfoques, designados como "cognitivo" y "retórico", respectivamente, existen en la mayoría de los programas de composición escrita en forma simultánea, a pesar de descansar en supuestos epistemológicos diferentes, aunque se reconoce que ambos pretenden alcanzar una misma meta: la acomodación de los estudiantes a varias disciplinas del discurso académico a través del texto escrito. El enfoque "escribir para aprender", centrado en el aprendiente y su referente social, se sustenta en teorías cognitivas, culturales y de desarrollo ético, como también en teorías acerca de la lectura y escritura. Proporciona un espacio donde se aprende a escribir como sujeto del discurso, posibilitando la práctica de una integración de sí mismo con la disciplina. En este marco, las actividades del "escribir para aprender" ofrecen un modo eficaz para aprender contenidos en las disciplinas. La noción de "cognitivo" de McLeod descansa en el énfasis puesto en la construcción del conocimiento individual. Esta tendencia es compartida por aquellos que sostienen que "escribir para aprender" es sinónimo de "transformar el conocimiento", que ha sido caracterizado también como un proceso transaccional. Esto último le otorgaría un carácter social al proceso. El enfoque "escribir en las disciplinas" complementa el "escribir para aprender", ya que refuerza la integración a la disciplina, proporcionando un cuerpo de instrucción explícita de cómo el sujeto debe escribirse a sí mismo para producir una prosa que refleje los discursos de otros sujetos productores de textos. Subyacente a este modelo está, por un lado, la noción expresivista de la escritura que privilegia al autor y valora la apertura, la originalidad, la voz auténtica y los tópicos personales, producto de una visión platónica del escribir. Pero, por otro, el valor retórico reside en la efectividad, el destinatario, la flexibilidad contextual, la persuasión y la transacción (Fulkerson 1990). Por otra parte, la perspectiva de "escribir en las disciplinas" pone el acento en el discurso de las comunidades disciplinarias y su construcción social. Al respecto, reconoce que las formas de expresión sirven de reflexión y constituyen los modos de saber e indagar en las disciplinas. Sustenta una relación dialéctica entre los textos y las epistemologías disciplinarias: las prácticas de conocimiento y las discursivas son inseparables. La adhesión a determinadas prácticas discursivas asegura que el conocimiento, generado al interior de un texto, sea el reflejo de epistemologías disciplinarias. De esta

forma, las prácticas de escritura sirven para asentar determinados supuestos epistemológicos, los que no pueden ser separados del referente ideológico. En esta línea se ubican una serie de investigadores acerca de la producción escrita que han intentado aplicar la noción de "comunidades discursivas", como Patricia Bizzell y David Bartholomae, quienes señalan "cuando los estudiantes escriben una disciplina determinada, escriben con referencia a textos que definen las actividades específicas de esa disciplina" (Faigley 1986). Las comunidades discursivas comparten valores, objetos y metodologías de investigación, contextos de evidencias, estrategias de persuasión, convenciones, formas y formatos conversacionales. Un planteamiento social de componer por escrito se encuentra fuertemente relacionado con lo que ya Paulo Freire postulara en 1969 en *La Educación como Práctica de la Libertad*, al concebir la educación como praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo, en que nadie educa a nadie, que nadie se educa solo y que los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo. Esta educación es eminentemente problematizadora, fundamentalmente crítica, virtualmente liberalizadora; coloca al individuo en un diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus descubrimientos, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión, que lo identifique con métodos y procesos científicos. ¿Cómo realizar esta educación? A través de un método activo, dialogal, crítico, utilizando estrategias de reducción y codificación. En resumen, la alfabetización y, por consiguiente, toda la tarea de educar sólo es auténticamente humanista en la medida que procure la integración del individuo con su realidad, en la medida en que le pierda el miedo a la libertad, en la medida en que pueda crear en el educando un proceso de recreación, búsqueda, independencia y solidaridad.

Anne Hass Dyson en "On Collaboration" (1989) señala que para promover el flujo del lenguaje entre las personas, se debe promover un sentimiento de estar participando entre sí y con fines comunes. Se crea una verdadera comunidad textual, un acto social que implica consideraciones de propósito, construcción de significado, monitoreo, evaluación y revisión de las construcciones que surgen.

Por su parte, James Moffet (1989) plantea que las escuelas han hecho de los estudiantes más consumidores del pensamiento de otros que pensadores originales. Se necesita un enfoque que considere a la lectura y a la escritura como prácticas sociales, como maneras culturalmente formadas de hacer, conocer y ser. En este sentido, se requiere aprender a participar en intercambios comunicativos, a asumir roles sociales particulares. Los esfuerzos de un escritor siempre están gobernados por las necesidades y deseos de un lector. Los déficits lingüísticos y cognitivos que muestran los niños se deben, en parte, a la falta de comprensión de los sistemas

lingüísticos y de la variación lingüística y cultural. La variación existe en los modos de hablar, de leer y de escribir de las comunidades particulares. El desafío de los educadores es establecer en la escuela una comunidad productiva de escritores y lectores eficientes. Surge también en esta línea una preocupación por los propósitos de los escritos elaborados por los estudiantes en las distintas disciplinas. En efecto, el propósito del discurso se refiere al efecto que se quiere lograr en el oyente o lector promedio al cual se dirige. Es la intención que está encerrada en el discurso, la intención del trabajo, como la llamó la filosofía tradicional. Cada propósito del discurso tiene su propia lógica, su propia referencia, su propio marco comunicativo, sus propios patrones de organización y sus propios estilos. Este interés por el propósito está unido a otro componente de la escritura, cual es, la audiencia o destinatario que debe estar presente en el momento de componer por escrito. Investigaciones recientes conciben el "escribir para aprender" como el desarrollo del conocimiento convencional de una disciplina, mientras que el "escribir en la disciplinas" combina lo retórico con lo cognitivo. Por su parte, Kirscht, Levine y Reiff (1994) postulan que el primero apunta a desarrollar el conocimiento procedural de la especialidad, es decir, qué es y cómo se construye el conocimiento. Le Court (1996) sostiene que las concepciones actuales acerca de la "escritura a través del currículum" deberán revisar sus planteamientos en dos direcciones:

(1) repensar y cuestionar la existencia de las comunidades disciplinarias;

(2) identificar al estudiante como participante activo de su comunidad discursiva, en una relación dialéctica de lo personal y lo disciplinario. Esta reconceptualización apunta a un análisis crítico de los discursos disciplinarios los que han sido articulados hasta el momento por una voz unificada que mitiga las voces de los que intentan aproximarse, silenciando las diferencias particulares, culturales, socioeconómicas, de género, los alfabetos alternativos o trasgresores y todas las formas posibles de conocimiento. Se plantea incluso que los discursos que se proporcionan a los estudiantes ya han sido normalizados o son restrictivos. En síntesis, toda propuesta acerca de la escritura a través del currículum debe sustentarse en un modelo que combine lo cognitivo y lo retórico, revalorizando el concepto expresivista del "escribir para aprender". Al respecto, se concibe el expresivismo como el modo de potenciar en los alumnos el desarrollo de una metodología reflexiva respecto a cómo el conocimiento de las disciplinas los afecta personalmente. Las concepciones expresivistas valoran lo que los alumnos saben y este aspecto es particularmente útil en un modelo crítico del WAC. En este

sentido, el aporte personal de los alumnos permite actuar pro activamente con los discursos disciplinarios, lo que se traduce en escribir desde múltiples posiciones desde una perspectiva crítica. La multiplicidad, al parecer, emerge en forma natural al interior de las disciplinas, fenómeno en el que converge lo personal con lo teórico.

CONSIDERACIONES PRÁCTICAS

Es evidente que el aprendizaje no radica en la enseñanza de una sola materia; por el contrario, el aprendizaje yace en la unión de varias áreas. Se podría decir que el aprendizaje se encuentra en la unión de muchas ideas que se integran para ser compartidas. La expresión de este conocimiento compartido se observa a través de los procesos de redacción. Tomando en cuenta estas observaciones, debe hacerse visible, entonces, la necesidad de brindar los conocimientos que se ofrecen al alumno de una manera integrada, enseñando y escribiendo a través del currículum. Para que el alumno tenga dominio de conocimientos en todas las materias, y no sólo en la lengua que se estudia formalmente, es indispensable que exprese dicho dominio en cada una de las materias; esto se puede hacer escribiendo. Es preciso dar a los estudiantes la oportunidad de escribir en las diferentes disciplinas. Sin embargo, como dicen Carroll y Wilson, "si la redacción en todos los contextos es una manifestación de la información que se ha apropiado el alumno, ¿por qué existe todavía alguna resistencia a la redacción a través del currículum?"(1993:472). Estamos conscientes que para implementar el WAC es preciso abrir los discursos para acomodar las epistemologías e ideologías disciplinarias en el marco de la retórica crítica y postular un programa interdisciplinario. Los alumnos deberán analizar críticamente los discursos disciplinarios, orientados hacia las prácticas retóricas de las disciplinas, en términos de conocimiento. Este análisis los conducirá a trasponer los espacios estrictamente institucionales de las diversas disciplinas. La participación del estudiante deberá complementarse con la del docente, quien deberá generar un "interior intratextual" respecto de la naturaleza de la tarea que asignó. No obstante, la propuesta es de difícil institucionalización dado que supone compromisos de investigación significativos, tanto disciplinarios como profesionales. Goodman (1979) plantea que para que una enseñanza interdisciplinaria sea exitosa se deben reestructurar diversos aspectos de la organización de una institución. Identifica cuatro aspectos: el sistema de autoridad, el sistema de toma de decisiones, el sistema de incentivos y el sistema de comunicación. Asimismo, es necesario idear estrategias de planificación que generen la convergencia de las disciplinas hacia un fin común, cual es, lograr utilizar la escritura como un instrumento de aprendizaje de cada disciplina en particular. Al respecto, Maute (1992) sugiere una jerarquía para establecer conexiones a través del currículum, que se inicia en un incidente puntual,

sigue en una actividad, luego pasa a una tarea y a una unidad, en donde se combinan los anteriores, para terminar en un evento. Con el mismo propósito, Worsham (1992) plantea el modelo "proceso de inclusión", cuyas etapas consideran los siguientes aspectos:

- (1) Análisis de los objetivos de las distintas asignaturas para determinar las categorías y niveles de pensamiento requeridos;
- (2) Evaluación de las necesidades cognitivas con respecto a los objetivos curriculares;
- (3) Establecimiento de un listado de habilidades intelectuales que deben ser aprendidas y enseñadas o selección de habilidades a partir de listados existentes;
- (4) Desarrollo de un plan interdisciplinario para la secuencia de la instrucción de las habilidades intelectuales;
- (5) Definición de cada habilidad
- (6) Establecimiento de las etapas requeridas para el desarrollo de cada habilidad
- (7) Aplicación del plan de desarrollo de las habilidades en forma interdisciplinaria;
- (8) Determinación de los procedimientos de evaluación del dominio de las habilidades.

COMENTARIOS FINALES

El potencial que presenta el WAC, al combinar los criterios de lo cognitivo con lo retórico, debe ser cuidadosamente estudiado para que una propuesta de esta naturaleza alcance los resultados esperados. Un modelo crítico del WAC debe procurar redefinir el pensamiento y el aprendizaje a través de la escritura en términos tales que se reconozca la viabilidad de los discursos de los aprendientes como también de las disciplinas. Existen estudiosos que postulan que cada disciplina es una opción cultural separada, en el sentido de estar delimitada por contextos generados a partir de lenguajes diferenciados. De esta forma, es preciso problematizar acerca de la posibilidad de la crítica reflexiva en la acción discursiva como proceso constante y la práctica de la acción sobre la acción y, en un enfoque dialéctico, incorporar la reflexión sobre la reflexión misma. En términos filosóficos, esto significa el pensar que se vuelve sobre el pensar de lo pensado. En otras palabras, según Schön, como la reflexión en la acción discursiva y la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión. Un programa WAC no sólo significa delimitar el marco teórico que lo sustenta, sino también evaluar los desafíos prácticos que implica. La planificación y puesta en marcha de un programa de esta naturaleza supone compromisos institucionales y personales. Nuestro sistema educacional no está familiarizado con una concepción del desarrollo del escrito como el propuesto en que, por un lado, se rompe el esquema de asignaturas aisladas y, por otro, se exige a cada una de ellas un trabajo de reflexión

acerca de sus contenidos y prácticas en pos de una tarea común.

BIBLIOGRAFIA

CARROLL, J. A. Y E. E. Wilson, *Acts of Teaching: How to Teach Writing*. Colorado: Teacher Ideas Press, 1993. [[Links](#)]

DYSON, A.H. *On Collaboration*. En A.H. Dyson (ed.), *Collaboration through Writing and Reading: Exploring Possibilities*. Illinois : NCTE, 1989. [[Links](#)]

FAIGLEY, L. *Competing Theories of Process: A Critical and a Proposal*. *College English*, 48, 1986. [[Links](#)]

FREIRE, P. *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI, 1969. [[Links](#)]

FULKERSON, R. *Composition Theory in the 80': Axiological Consensus and Paradigmatic Diversity*. CCC, 41, 1990. [[Links](#)]

GOODMANN, P. S. *Assessing Organizational Change: The Rushton Quality of Work Experiment*. Nueva York: Wiley & Sons, 1979. [[Links](#)]

HARRIS, M. *Historia de las teorías de la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica, 1990. [[Links](#)]

KIRSCHT, J., R. Levine y J. Reiff. *Evolving Paradigms: WAC and the Rhetoric of Inquiry*. CCC, 45, 1994. [[Links](#)]

LE COURT, D. *WAC as Critical Pedagogy: The Third Stage?* JAC, 16,3, 1996. [[Links](#)]

Mc LEOD, S. *The Second Stage, and Beyond*. CCC, 40, 1989. [[Links](#)]

MAUTE, J. *Cross-Curricular Connections*. En J.H. Lounsbury (ed.), *Connecting The Curriculum Through Interdisciplinary Instruction*. NMSA: Ohio, 1992. [[Links](#)]

PERITZ, J. *When Learning is Not Enough: Writing Across the Curriculum and the (Re) turn to Rhetoric*. JAC, 14,2, 1994. [[Links](#)]

SPEAR, M. y E. Seymour. *Towards a New Paradigm in Writing Across the Curriculum*. *New Directions for Community Colleges*, 73, 1991. [[Links](#)]

WALVOORD, RE. *The Future of WAC*. *College English*, 58,1, 1996. [[Links](#)]

WORSHAM, T. *The Natural for Interdisciplinary Instruction*. En J.H.

Lounsbury (...), *Connecting The Curriculum Through Interdisciplinary Instruction*. NMSA: Ohio,1992.

[[Links](#)]