

> Mirta Torres

Directora Provincial de Educación Primaria
Dirección General de Cultura y Educación

La enseñanza de la escritura en segundo ciclo de la escuela primaria

RESUMEN

La escuela primaria, para cumplir con su objetivo fundacional de enseñar a leer y a escribir, necesita acompañar a sus estudiantes a asomarse a la profundización de la interpretación de lo leído –*lo dicho y lo no dicho en el texto*– y a la apertura de oportunidades múltiples para que ellas y ellos, de manera oral y escrita, logren expresar eficazmente sus pensamientos, ampliar junto a sus compañeras, compañeros y docentes su visión del mundo, proclamar y reclamar sus derechos. La historia de la apropiación de la escritura por parte del pueblo soberano es la historia de los avances en el logro de la igualdad y de la participación de todas y todos en la vida de un país democrático.

Palabras clave: Leer, Escribir, Compartir lo producido, Saber y pensar para escribir, Releer lo escrito.

ALFABETIZACIÓN Y DEMOCRACIA

1983-2023: Cuarenta años de la Democracia Argentina

Todas las niñas y todos los niños que cursan hoy la escuela primaria han nacido en tiempos de Democracia. La escuela lo celebra y, a la vez, asume su gran responsabilidad en la formación de ciudadanos de un país democrático, en el que cada una y cada uno ejerce en plenitud sus derechos. En la escuela primaria tiene lugar el ingreso de las niñas y de los niños a *la cultura escrita*. Ciudadanas y ciudadanos acceden, también a través de ella, a la información de la vida social y política del país y del mundo, y al conocimiento de los derechos reclamados y adquiridos a lo largo de la historia. Planteamos, en este artículo, un modo posible en que la escuela pueda incidir para que todas y todos egresen con la autonomía suficiente en el dominio de la escritura, no solo

para expresar con eficacia lo que aprenden y atravesar de manera completa la continuidad de sus trayectorias escolares obligatorias, sino también para recurrir a ella cuando lo necesiten y lo deseen, sin sentir la escritura como espacio de inseguridad –o de *vergüenza*–, para dar a conocer sus pensamientos, sus deseos y sus reflexiones, para reclamar a sus representantes y representar a sus conciudadanos, es decir, para ser plenamente ciudadanos de la Democracia.

Por otra parte, en este año del cuarenta aniversario, mientras se estaba elaborando este artículo, Emilia Ferreiro (1937-2023) murió en México. Emilia integró una numerosa generación de exiliados que residieron, en los años de la dictadura, en países que abrieron sus puertas para acogerlos. En su concepción, cada estudiante ocupa un rol activo en los aprendizajes. Expresa que fue necesario cambiar su mirada ante la adquisición de la escritura y así poder ver en esa alumna o en ese alumno, a alguien que *trata de comprender, que pone en acto su pensamiento al poner una serie de letras en cierto orden*.

Quienes leímos las fotocopias borrosas de aquellas primeras investigaciones sabemos hoy, tantos años después, del desafío que significa reconocer en una niña o en un niño pequeños a personas que tratan de interpretar el mundo. Por otra parte, volviendo a Emilia:

El ejercicio del poder y la escritura siguen estrechamente ligados: leyes, decretos, reglamentos, son actos de escritura [...]. La identidad de las personas está garantizada por documentos escritos [...] el poder del voto popular se expresa en una boleta escrita depositada en una urna, [...]. Las niñas y los niños están ávidos por entender el mundo donde les ha tocado crecer. La escritura forma parte de ese mundo (2013, p. 23).

La enseñanza de la escritura fue y sigue siendo objeto de la disputa por el fortalecimiento de la Democracia.

ACERCA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO PRÁCTICAS SOCIALES

El propósito de la escuela primaria es integrar a todas y a todos los estudiantes a la *comunidad de los lectores y de los escritores*, es decir, al innumerable conjunto de niñas y niños, jóvenes y adultos que pueden valerse de la lectura y de la escritura para cumplir algunos de sus objetivos personales o compartidos y que, en consecuencia, se saben habilitados para ejercer plenamente su condición de ciudadanos.

La lectura y la escritura son dos procesos independientes y complementarios alrededor de un mismo objeto: *la lengua escrita*.¹ Ambas son *prácticas sociales*, importantes en la escuela porque lo son fuera de ella. *Prácticas sociales de lectura y de escritura* ya que los textos –producto u objeto de esas prácticas– circulan cotidianamente en la sociedad.

Ahora bien, ¿qué condiciones debe asegurar la escuela primaria para que la lectura y la escritura dejen de instalarse entre niñas y niños como una *técnica*, como un *código de transcripción de la lengua oral* y, en cambio, se establezcan como *prácticas*, como *saber hacer* de acuerdo con los propósitos de quien lea o escriba? ¿Cómo lograr que la escuela proponga *actos de lectura* y *actos de escritura* que permitan develar tempranamente los motivos que llevan a leer y a escribir a las personas adultas así como a niñas, niños y jóvenes? ¿Cómo establecer en la escuela la necesidad de enseñar a cada estudiante mucho más que *las letras*, los recursos y estrategias de los lectores expertos, como lo es *releer* desde el comienzo del párrafo cuando una expresión resulta incoherente con lo que se venía leyendo hasta allí?

Si bien los propósitos didácticos respecto a la *formación del lector* necesitan recorrer aún un largo camino en la vida cotidiana de las aulas, los libros –principalmente de literatura pero también manuales y otros textos– circulan entre las estudiantes y los estudiantes y movilizan un aspecto esencial de la *lectura en tanto práctica social*: se producen intercambios a partir de lo leído entre estudiantes y docentes; de ese modo, se abre paso a la profundización de lo interpretado, a la relectura y al reconocimiento de ciertos modos de decir propios del lenguaje escrito.

Pero queda una pregunta pendiente: ¿qué ocurre en la escuela con la escritura?

LA PRÁCTICA DE LA ESCRITURA

Habitualmente se dedica en las aulas de ambos ciclos mucho menos tiempo del requerido para que en la escuela se acceda a producir textos con relativa autonomía. Principalmente, en el 2° ciclo se plantean pocas experiencias de escritura. En muchos casos, con genuina convicción y responsabilidad, maestras

¹ A partir de esta constatación –certificada por múltiples investigaciones psicolingüísticas– evitamos referirnos a la *lectoescritura*, término frecuentemente empleado en los ámbitos escolares; optamos por hablar de la lectura y la escritura. Ambos procesos se complementan pero no siempre tienen lugar de modo estrictamente simultáneo.

y maestros se enfrascan en la enseñanza de contenidos de la lengua: sustantivos y verbos, convenciones ortográficas, la estructura canónica de los textos.

Se trata de contenidos apropiados, buenos *temas de reflexión escolar* pero que han perdido, en la organización habitual de la enseñanza, su relación primordial con la *práctica de la escritura*. Sin embargo, *la escritura* como práctica cotidiana de participación en la vida familiar y social –y de integración al mundo– pone en evidencia la necesidad de reflexionar sobre su enseñanza. La escritura es, *en sí misma*, un *objeto de conocimiento*. En palabras de Emilia Ferreiro:

Dije que mi objeto de estudio es la escritura. Sí, pero la escritura en movimiento, en ese incesante proceso de reconstrucción por el cual el sistema de marcas social y culturalmente constituido se transforma en la propiedad colectiva de cada nueva generación (2013, p. 21).

El trabajo en las aulas, así como los resultados de investigaciones relacionadas con la producción de textos, ha permitido identificar algunas de las *condiciones* que es necesario generar para favorecer el desempeño autónomo de las chicas y los chicos como *escritoras y escritores*.²

ALGUNAS CONDICIONES DIDÁCTICAS FAVORABLES PARA LA FORMACIÓN DEL ESCRITOR

En primer lugar, es importante tener presente que expertos y novatos tomamos *de la lengua escrita* la información que necesitamos para producir nuestras propias escrituras: *cómo se escribe un apellido; cómo iniciar el acta al cierre de una reunión de padres...* son buenos motivos para volver la mirada sobre otras escrituras. Las niñas y los niños necesitan también tener sistemáticamente disponibles *palabras seguras*, textos o libros ya leídos, carteles cuyo significado conocen, para aprender a escribir.³

Las paredes de las aulas de la Unidad Pedagógica⁴ muestran listados con los nombres de cada estudiante, los días de la semana y los meses del año;

² Nos referimos a sus posibilidades de comunicar por escrito aquello que necesitan o desean comunicar.

³ Contrariamente a la creencia escolar, la lengua oral no es la fuente de la que abreva la escritura; se necesitan modelos escritos que el escritor conoce para recurrir a ellos en busca de la información necesaria.

⁴ La Unidad Pedagógica (Resolución 174/12, CFE) es el período abarcado por 1° y 2° año de la primaria, dos años que constituyen un único bloque, sin decisión de promoción ni permanencia entre uno y otro año.

imágenes con rótulos y afiches con nombres de personajes de cuentos leídos. Se trata de listas de *palabras seguras* que pertenecen a contextos conocidos,⁵ pues se trabajan en el aula. La docente o el docente enseñan a recurrir a ellas.

Pero, las más pequeñas y los más pequeños también producen textos *antes* incluso de poder escribir convencionalmente. En 2° año trabajan cuentos; a partir de alguno de los títulos leídos, la maestra propone renarrar de manera colectiva cierto fragmento o un episodio. Discuten por dónde empezar y hasta dónde contar, planifican junto a la docente qué van a escribir y le dictan; ella toma a su cargo la escritura. En un momento, alguien de la clase propone: *“Hansel salió de su jaula y los dos se abrazaron”*. La maestra escribe, relee en voz alta y pregunta si recuerdan qué dice el narrador en ese momento de la historia. Ayudándose mutuamente, localizan el párrafo y releen: *“Hansel salió de un salto como un pájaro al que se abre la jaula”*. Optan, entonces, por incluir esa comparación poética en su propio relato. *Para apropiarse del lenguaje literario también es necesario abreviar de fuentes escritas.*

En la escuela, donde se enseña a leer y a escribir, es necesario proponer *volver al libro o consultar apuntes* para encontrar allí expresiones cada vez más adecuadas o más bellas y emplearlas en la propia producción. Empecemos con las condiciones didácticas:

La lectura de los textos precede a la propuesta de escritura y los libros o apuntes están disponibles al momento de desarrollar la producción

También las estudiantes y los estudiantes de 2° ciclo requieren que la lectura de los textos preceda a la propuesta de escrituras colectivas, individuales o en parejas y que los ejemplares estén disponibles porque necesitan releerlos *con la mirada de un escritor*.

Ana y Néstor, en 6° año, discuten acerca de cómo iniciar un texto en el que deben explicar aspectos de la conquista de América, el tema que están estudiando. Tienen en su mesa y releen los textos que se comentaron en clase: conocen el tema, pero necesitan decidir *cómo empezar a explicarlo por escrito*. Recién al hablar entre ellos sobre qué escribir, se dan cuenta de que el inicio

⁵ Niñas y niños saben que **allí** dice PATAS DELANTERAS y PATAS TRASERAS porque registraron lo estudiado sobre los animales. Son PALABRAS SEGURAS; es esperable que se advierta –con o sin ayuda docente– que PATAS **TRASERAS** da una pista para escribir **TRAJE**.

del texto del manual –“Los invasores llegaron a fines del siglo XV a las costas de Cuba”– se refiere al momento del *descubrimiento de América* y comienzan diciendo: “En 1492 los españoles llegaron a América...”.⁶

Al reformular el enunciado del manual, por un lado, logran enmarcar los hechos de modo espaciotemporal. Por otro lado, en la búsqueda de *otra manera de expresarlo*, comprenden efectivamente lo que el manual señala. Profundizan la reflexión por exigencia de la escritura y logran pasar de *reiterar lo dicho en el texto fuente a expresar, en su texto, lo que han comprendido*. Finalmente, la docente o el docente –por fuera del contenido de las Ciencias Sociales– retoma ese aspecto de la producción de sus alumnas y alumnos y entre todas y todos concluyen que –al comienzo de un texto histórico– habitualmente se localizan los sucesos en el tiempo y el espacio.

El conocimiento de los temas

Hasta aquí hemos visto que la lectura y la escritura alternan su aparición en el contexto de la producción de textos. Las chicas y los chicos de los primeros años buscan *las letras pertinentes y el orden en que se escriben*. Las estudiantes y los estudiantes de 6° año, como Ana y Néstor, en cambio, tratan de hallar *la estructura adecuada* para iniciar un texto del tipo del que quieren escribir. Esa búsqueda –reflejada en el intercambio entre ellos, en sus relecturas y sus dudas– los orienta en la *organización del escrito* y en la profundización de la interpretación del tema.

Ahora bien, solo si la docente o el docente contextualizó ese tema, propuso lecturas y relecturas y propició el intercambio sobre lo leído, las estudiantes y los estudiantes *saben qué poner*, es decir, tienen *globalmente* resuelto *qué escribir*. La producción del texto les da la oportunidad de profundizar en la comprensión del contenido estudiado y de explicar personalmente lo que han aprendido.

Como señalan Aisenberg & Lerner: “Vuelven a los textos leídos cuando necesitan encontrar respuestas o establecer nuevas relaciones, cuando el desafío que plantea la escritura les hace tomar conciencia de que no han comprendido bien algún aspecto [de lo leído]” (2008, p. 26).

⁶ Se trata del texto que leían Ana y Néstor; los nombres están cambiados para la publicación porque se tomaron diálogos y escrituras de estudiantes cuyas discusiones fueron registradas para una investigación didáctica (UBA).

Una de las condiciones didácticas ineludibles para que alumnas y alumnos se involucren en la producción del texto es haber asegurado –a través del trabajo en el aula– que disponen de *conocimientos* sobre el tema que van a desarrollar por escrito.

Escribir en parejas o en pequeños grupos para hablar sobre lo que se escribe

Más arriba nos hemos referido a *intercambiar sobre lo leído*, un diálogo en el que expresan su interpretación, escuchan la de las compañeras o los compañeros y amplían o vuelven a pensar la propia. Por su parte, la situación de escritura compartida entre dos o tres estudiantes –un modo diferente de organización de la clase– también favorece el intercambio, en este caso, acerca del texto y su progresiva producción.

Para acordar en grupo cómo expresar por escrito un tema conocido, *literario o de estudio*, se requiere pensar qué escribir, es decir, *planificar* “en voz alta” para *ponerse de acuerdo*, así como releer luego cada párrafo para aprobarlo a medida que se avanza.

El grupo (de 2 o 3 estudiantes) decide *cómo empezar, qué poner, cómo seguir*. En el momento de producir efectivamente el texto, alguien está a cargo de la escritura; el resto actúa como *lectores externos*. Al alejarse un poco de sus propias producciones empiezan a advertir *si algo no se entiende, si falta cierta información, si es necesario colocar un punto o reubicarlo...* y avisan a quien escribe, ya que suelen estar en condiciones de señalar errores locales –ortográficos, palabras faltantes o reiteradas– que tal vez no podrían tomar en cuenta si atendieran al trazado o al tipeado del texto.

Pero, principalmente, es importante volver a señalar que el acto de escribir, de organizar las ideas con la intención de comunicarlas por escrito, profundiza y transforma la comprensión de temas ya conocidos.

La escritura es *un acto de reflexión sobre el conocimiento*. Las reflexiones no siempre se plasman en la producción, pero circulan en el grupo y pueden quedar disponibles al momento de producir otras escrituras de manera grupal o individual.

Enseñar a releer los propios textos

Releer las propias escrituras es una práctica propia de quienes escriben. En el aula, esta práctica se constituye –o debería constituirse– en un *contenido de la enseñanza de la escritura*, a menudo ausente en la escuela. Las chicas y los chicos de 2° ciclo necesitan *releer una y otra vez lo que van escribiendo*. La do-

cente o el docente *enseñan a hacerlo* con el propósito de verificar si se están expresando efectivamente en el texto las ideas que se tenía previsto expresar.

Si la maestra o el maestro proponen escribir, seguramente lo hará a partir de textos o temas que se están trabajando. Esa condición didáctica –*las alumnas y los alumnos saben globalmente qué escribir*– es válida también para la docente o el docente porque, de ese modo, puede anticipar aspectos que aparecerán en las producciones de sus estudiantes y, a partir de ello, intervenir para que tengan presentes las ideas que van a desarrollar por escrito.

En los años de la escuela primaria, cada docente recorre las mesas mientras sus estudiantes escriben; observa la situación del grupo o de cada alumna y alumno respecto al desarrollo del texto e interviene según lo que puede discernir en unos segundos de acercamiento.

Si sus estudiantes discuten cómo empezar ante la hoja en blanco, ofrece opciones que ya tiene previstas; si en cambio conversan con entusiasmo sobre los sentimientos de un personaje, deja que avancen en sus decisiones; si le comentan que no saben cómo continuar después de varios renglones producidos, relee lo escrito junto a ellas y ellos para reparar qué de lo planificado ya fue dicho y qué falta agregar.

A continuación se detalla cómo se produce la intervención docente:

- *¿Discuten cómo empezar ante la hoja en blanco? Ofrece opciones que ya tiene previstas.*
- *¿Conversan con entusiasmo sobre los pensamientos y sentimientos de un personaje? Los deja que avancen en sus decisiones.*
- *¿Le comentan que no saben cómo continuar después de varios renglones ya producidos? Relee con ellas y ellos sus escritos, ven qué puntos de lo planificado ya están dichos y vuelve a la lista de “lo que no puede faltar”; sugiere –si es oportuno– poner punto y recurrir a un conector para avanzar.*
- *¿No se les ocurre cómo referirse a lo que pensaba o sentía el protagonista? Relee con ellas y ellos el afiche que se produjo anteriormente sobre las expresiones que revelan los pensamientos que el narrador manifestaba.*

Una vez concluida la producción, al día siguiente, vuelven a sus textos entre compañeras y compañeros, con *mirada de lector*: *¿se entiende lo escrito?, ¿falta alguno de los momentos previstos en la planificación?, ¿están expresados los sentimientos o pensamientos?*

Se pueden poner flechas para agregar al margen lo que falta o reemplazar

palabras reiteradas. La maestra recorre, relee y ayuda.

Reflexionar sobre el lenguaje

Finalmente, chicas y chicos vuelven a su texto focalizando la mirada en el desafío que se les plantea de acuerdo al texto que han producido. Por ejemplo, si desarrollaron una narración en primera persona, será imprescindible re leer para confirmar si se *ha sostenido la primera persona a lo largo de todo el texto*. Se retoman en el pizarrón ejemplos de las producciones de diferentes estudiantes y, entre todos, revisan los indicadores que marcan quién es el narrador.

Se empieza a cerrar el proceso de producción. Ayudándose mutuamente, revisan también aspectos ortográficos, del uso de mayúsculas, de ausencia de comas, y luego, si se va a dar a conocer a otras personas, pasarán en limpio.

Sin embargo, la *reflexión sobre el lenguaje* requiere de una nueva etapa. Al día siguiente o en la próxima semana, la docente o el docente dará por finalizado el texto que produjeron, pero retomará el tema, esta vez específicamente, de modo descontextualizado –tipos de narradores; indicadores que revelan si narra un personaje o un narrador externo a la historia– para sacar conclusiones provisionarias. El tema no concluye, en el próximo año o en la secundaria profundizarán sobre él.

Nuestras conclusiones provisionarias

La producción del texto es un proceso extenso. Se inicia una vez que todas y todos se han involucrado en la lectura de una obra literaria o en el desarrollo de un tema de estudio. En esas etapas de lectura e intercambios se intercalan situaciones de escrituras más breves que dan la oportunidad de revisar aspectos precisos, así como la reescritura.

En estas *escrituras* se focalizan aspectos relacionados con la puntuación, el uso de conectores u otros temas que hacen a la organización del texto. Se requiere de la docente o el docente, en este sentido, una actitud persistente. En la revisión de nuevas producciones por parte de sus estudiantes necesita remitirlos –de modo sistemático– a los ejemplos de aspectos de la escritura ya estudiados conjuntamente, hasta que progresivamente vayan apropiándose de los distintos aspectos que se le revelan al autor cuando relee su obra.

Para finalizar, queremos subrayar el lugar protagónico de la escuela, de las maestras y los maestros. El ámbito del aula ofrece la oportunidad de reflexionar sobre lo leído y sobre las producciones escritas elaboradas allí; la apropiación de los recursos o las estrategias para dar forma más o menos final a los propios textos es un logro compartido, una producción cooperativa; se

va produciendo entre compañeras y compañeros –con un docente atento– y, progresivamente, cada alumna o cada alumno va disponiendo de ellos. El secreto, probablemente, sea dar más oportunidades de ejercer la práctica de la escritura y los tiempos para completar el proceso de ir y volver sobre lo que se ha leído y sobre lo que se ha escrito entre otras y otros y a solas. El acceso a la lengua escrita es un derecho que se empieza a adquirir en la escuela.

Finalmente, compartimos una reflexión de Emilia Ferreiro: “En tanto que la lengua escrita no esté democráticamente distribuida entre la población, el acceso a la información vinculada a la lengua escrita tampoco es accesible de una manera igualitaria”.⁷

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aisenberg, B. & Lerner, D. (2008). Escribir para aprender historia. *Lectura y Vida*, 29 (3), 24-43.

Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y Vida*, 24, 4.

Castedo, M. (2003). Escribir, revisar y reescribir cuentos repetitivos. *Lectura y Vida*, 24, 1 y 2.

Castedo, M. & Ferreiro, E. (2013). Producción y revisión de epígrafes en situación didáctica con niños de 7 a 9 años. En E. Ferreiro (coord.), *El ingreso a la escritura y a la cultura de lo escrito*. Siglo XXI Editores.

Castedo, M. & Torres, M. (2012). Un panorama de las teorías de la alfabetización en América Latina durante las últimas décadas (1980-2010). En H. Cucuzza (dir.), *Historia de la lectura en la Argentina: del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Editoras del Calderón.

De Privitellio, L. et al. (2005). *La época moderna en Europa y América*. Editorial Santillana.

Dirección General de Cultura y Educación (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo*.

⁷ Tomé la cita, una genuina cita de Ferreiro, al reencontrarla –en ocasión de su muerte– en <https://www.argentina.gob.ar/noticias/emilia-ferreiro-la-pedagoga-argentina-que-fue-figura-en-el-mundo-por-sus-aportes-sobre-el>

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/diseniocurricularparaeducacionprimaria2ciclo.pdf>

Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2004). *Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Primer Ciclo*.

<https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/dep1.pdf>

Kaufman, A. & Perelman, F. (2000). El resumen en el ámbito escolar. *Lectura y Vida*, 20, 4.

Kaufman, A. & Lerner, D. (2015). Documentos Transversales 1, 2 y 3. En *En Alfabetización en la Unidad Pedagógica*. Ministerio de Educación de la Nación. <http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo>

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.

Luchilo, L. (2002). *La Argentina antes de la Argentina*. Ediciones Altea.

Torres, M. (2008). Leer para aprender historia: el lugar del texto en la reconstrucción de un contenido. *Lectura y Vida*, 29, 1.

Torres, M. & Larramendy, A. (2009). El papel de la lectura y la escritura en la construcción de conocimiento histórico. *XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue.

Torres, M. (2012). *La enseñanza como especificidad de la Institución Escolar*. Ministerio de Educación de la Nación.

Torres, M. & Castedo, M. (2012). Planificar el nuevo año: asegurar ciertas condiciones didácticas en el aula de primero. En C. Kuperman et al., *La enseñanza de la lectura y la escritura*, Módulo 3. Ministerio de Educación de la Nación.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005371.pdf>