



La enseñanza de la escritura en la escuela secundaria. Crónica de una investigación sobre la inclusión de los géneros digitales en los manuales de Lengua y Literatura

Eugenia Arana*

Empieza con una escena de aula: simple, cotidiana, pero que dispara, sin querer, una pregunta que gira en torno a las prácticas de escritura y a los mundos en común con nuestros estudiantes.

Fue durante una clase de Prácticas del Lenguaje. Un primer año en una escuela secundaria de la localidad de José C. Paz, en el conurbano bonaerense. El tema que tocaba trabajar ese día era la noticia: un clásico de los grandes hits del diseño curricular. Habíamos leído las definiciones y caracterizaciones propuestas por el libro de texto que nos acompañaba. Los invité –yo, la que cuenta esta historia, la que se hizo después, en casa, una de esas preguntas que siempre llegan tarde, cuando no hay nadie a quién decirle “che, ¿estás pensando lo mismo que yo?”– a compartir recuerdos o escenas de lectura de diarios en sus casas y me encontré con que ni uno solo de los cuarenta estudiantes presentes en ese salón de clases había interactuado en su vida con un diario de papel, pieza aparentemente arqueológica que el libro de texto describía con minuciosidad y detalle: reliquias, restos fósiles.

Les propuse que buscaran en diarios digitales noticias que ilustraran lo que habíamos leído y fue así como me encontré intentando conectar las características propuestas por el libro con titulares de noticias que no eran ni pertinentes ni oportunas, ni veraces, ni objetivas... Me sentí desconectada de los estudiantes. Fuera de onda. La vieja de Lengua que trae los pergaminos del Mar Muerto. “Miren, chicos, un diario”. Y los chicos... “Ah, sí... muy bonito”. Pero el problema no era yo. O sí, pero no sólo yo. Digamos que había que repartir la responsabilidad entre los dos: el libro –a esta altura ya un bicho raro, extranjero, obsoleto– y yo.

* Eugenia Arana es profesora superior en Lengua y Literatura, egresada del Instituto Joaquín V. González y diplomada en Ciencias del Lenguaje por la misma institución. Actualmente, trabaja como profesora en el nivel secundario, en las materias de Prácticas del Lenguaje y Literatura, y en el nivel universitario, dictando un taller de Lectura y Escritura. eugeniaarana93@gmail.com

En el marco de la realización de mi trabajo final de Diplomatura en Ciencias del Lenguaje del Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González, en CABA, me propuse darle forma a esta pregunta que había empezado a germinar en mi cabeza. Sabía, hasta ese entonces, que era una pregunta sobre la relación entre la enseñanza de la escritura en la escuela secundaria y los cambios propulsados por las nuevas tecnologías y los nuevos espacios de comunicación: blogs, redes sociales, plataformas de *streaming*.

Todas las preguntas sobre la enseñanza de la escritura se renuevan a medida que las prácticas del lenguaje escrito cambian. Es decir, si las prácticas cambian, tienen que cambiar también las preguntas. Y si entendemos, además, que las TICS y los espacios de la comunicación reconfiguran la dinámica social y que es justamente en esa dinámica donde se inscriben las prácticas del lenguaje, tenemos un punto de partida firme para iniciar el recorrido.

Pablo del Río (2006) plantea, en una conferencia titulada “Las tecnologías que nos cambian: la educación de las nuevas generaciones ante los nuevos marcos de desarrollo, los medios y las tecnologías”, que la escuela consiguió su prestigio poniendo al alcance de toda la población aquellas tecnologías que, en un primer momento, sólo estaban al alcance de unos pocos: leer, escribir y contar. En consecuencia, hoy en día, esas tecnologías no son para nada inaccesibles. Y es por eso que el desafío se vuelve otro. No podemos negar que la actualidad toda está signada por las tecnologías de la comunicación, que transformaron completamente la cultura escrita y, junto con ella, las ideas en torno a la alfabetización.

Para comprender –o al menos aproximarme a un intento de comprensión– qué era lo que estaba ocurriendo en la escuela secundaria con la enseñanza de la escritura y la presencia de las nuevas tecnologías y sus discursos típicos, decidí seguir un rastro: los géneros discursivos que surgen a partir del uso de las nuevas tecnologías –WhatsApp, tuits, stories, tutoriales– y configuran los contextos digitales, ¿aparecen o no aparecen en los libros de texto que usamos en la escuela secundaria para la enseñanza de la lengua escrita?

Me propuse, entonces, observar cómo se incluyen estos *géneros digitales* (Cassany, 2012) en las consignas de escritura propuestas en manuales escolares usados en primer año de la escuela secundaria para Lengua y Literatura.

Lo primero que hice, entonces, fue seleccionar el corpus de análisis: pilas y pilas de manuales de Lengua y Literatura o Prácticas del Lenguaje, de primer año o séptimo grado, de las editoriales con más presencia en el mercado: SM, Kapelusz, Santillana, Tinta fresca, la lista sigue. Préstamos de colegas, ejemplares en préstamo de bibliotecas escolares. Todo con el fin de seleccionar aquellos libros que tuvieran, al menos, una consigna que propusiera un trabajo con las nuevas tecnologías.

Con el mundo todavía en suspenso por la pandemia, las últimas ediciones de cada editorial eran las del 2019. Fue un proceso de selección arduo e indignante: libros que parecían a simple vista hechos para este trabajo, como que incluía en el título “Contextos digitales”, paradójicamente no presentaban ni una sola consigna que remitiera a los contextos digitales ni a sus discursos típicos.

Una vez finalizado este proceso de selección, me quedé únicamente con seis libros: dos de Santillana, uno de Edelvives, uno de Mandioca, uno Kapelusz y uno Maipue. Y ahí empezó el baile, digamos. Primer paso: describir las consignas. Eh... ¿cómo decirlo? Bueno, no tengo nada para decir sobre esta instancia. Quizás una imagen valga más que mil palabras: estás en una fiesta y no parás de pensar: “¿Para qué vine? Podría estar en casa eligiendo manuales”. Algo así.

Segundo paso: elaborar cinco criterios de análisis. Para esto, mi norte fue el marco teórico, que ya tenía medio cocinado, y la descripción (el baile que les contaba hace un ratito) de las consignas.

La aplicación de estos cinco criterios dio unos resultados que, una vez interpretados, me sirvieron para la elaboración de las conclusiones, que es lo que realmente nos importa. Pero para llegar a destino, primero hay que visitar el resultado que arrojó mi análisis hecho a partir de cada uno de los criterios. Ahí vamos:

El primer criterio de análisis fue el aspecto del contexto digital incluido en la consigna. Es decir, había que distinguir si en la actividad se indicaba la producción de un género digital (un chat de WhatsApp, la entrada de un blog, algún tipo de publicación de redes o tutoriales de video) o si, en cambio, se prescribía el uso de recursos digitales para resolver la consigna (por ejemplo, el uso de herramientas de edición audiovisual o de generadores de páginas web).

Nos encontramos con que la gran mayoría de las actividades analizadas no estaban orientadas a la producción de la escritura de géneros digitales; en cambio, su relación con los contextos digitales estaba dada a partir de la propuesta del uso de herramientas propias de estos espacios para su resolución. En todos los casos, aparecían instrucciones de uso para esas herramientas (una suerte de “paso a paso”)

acompañando las actividades, lo que me hizo pensar que el libro partía de la premisa de que esos recursos eran desconocidos para los estudiantes.

Por el contrario, dentro de la pobre presencia del trabajo con géneros digitales, predominaban, por escándalo, los discursos propios de las redes sociales: mensajes de WhatsApp, videos tutoriales, distintos tipos de posteos. A diferencia de lo que ocurría con las herramientas, en este caso no había indicaciones, lo que me llevó a suponer que los estudiantes estaban familiarizados con estos géneros. Sin embargo, y esto es una pena, no se aprovechaba esa familiaridad para reflexionar sobre las características propias de cada género –momento estrella y favorito personal, ese en el que los chicos se lucen mostrando lo mucho que saben sobre aquello que creían ignorar–.

Primera conclusión parcial: la presencia de géneros digitales en las consignas de escritura analizadas no tenía, *a priori*, el propósito de desarrollar habilidades específicas vinculadas con su dominio, ni mucho menos la intención de reflexionar sobre el lenguaje en uso.

El segundo criterio fue el soporte de la actividad presentada. Es decir, el insumo. En este caso, hice una distinción entre materiales escritos y materiales visuales o audiovisuales. ¡Oh!, sorpresa: en la mayoría de las actividades que incluían algún aspecto digital, se proponía el trabajo con textos escritos en formato físico.

Cada tanto aparecía algún recurso audiovisual que requería el uso de celulares o computadoras para acceder mediante links o códigos QR. Acá llegamos a un callejón sin salida: si las actividades dependen de la conexión a Internet en la escuela o de la disponibilidad de teléfonos celulares con datos móviles para poder ser resueltas, hay un gran riesgo de fracaso, porque las condiciones materiales suelen estar muy alejadas –y cada vez más, dadas las medidas presupuestarias en materia de educación de público conocimiento– del imaginario de aulas hiperconectadas.

El tercer criterio fue la relación de la consigna de producción escrita con las otras consignas que componían una actividad. ¿Para qué? Para determinar si había o no una conexión entre ellas y, si la había, determinar su naturaleza. ¿Resultado? En casi todas las actividades había, efectivamente, una relación evidente entre consignas y, en general, esa relación comportaba cierta progresión.

En este punto del análisis quiero hacer una pausa, porque fue aquí donde aparecieron dos aspectos interesantes para la reflexión. En primer lugar, me encontré con actividades pertenecientes a un mismo libro que usaban el mismo patrón progresivo para el trabajo con diferentes géneros discursivos solicitados. Por ejemplo, se proponía el trabajo con un género específico, no necesariamente digital, como la poesía, la noticia o el instructivo. Para producir un texto del género solicitado, el proceso era idéntico: observar una imagen, tomar nota, compartir lo anotado con los compañeros, bosquejar un borrador del texto requerido, corregirlo, pasar a limpio y socializar la producción utilizando algún soporte digital, como un blog del curso. Raro... porque la enseñanza de la escritura debería articularse en torno a un género discursivo determinado teniendo en cuenta varias cosas: sus características específicas, su contexto de producción, su intención y sus posibles destinatarios. Considerar esos aspectos favorece el aprendizaje de un género con sus particularidades y con aquellas que son propias de las situaciones comunicativas en las que el género se emplea.

En segundo lugar, en las consignas analizadas no sólo no había descripciones de las características del género que se trabajaba, sea cual fuere, digital o no, sino tampoco una relación entre las indicaciones y los objetivos didácticos de la actividad. El viejo y querido “¿Para qué estamos haciendo esto, profe?”. Esto me llevó a concluir que, si bien las consignas que conformaban las actividades mostraban cierta relación de progresión entre sí, esa progresión no parecería estar orientada a graduar la enseñanza y el aprendizaje de las características específicas del género discursivo que se estaba trabajando, sino a la resolución lisa y llana de la actividad: el devenir de las consignas conduce a la resolución de la actividad, pero no acompaña el proceso de escritura en sí. Llegaremos al final, pero ¿cómo?

El cuarto criterio es, en cierta forma, pariente del anterior, solo que aquí hice énfasis en las indicaciones para la resolución de la consigna de escritura en sí. Había dos tipos de consignas: las que no ofrecían instrucciones para la realización de la tarea propuesta y las que sí. Por fortuna, había una respuesta a la necesidad de acompañamiento y sistematización que requiere el aprendizaje del lenguaje escrito, que además daba cuenta también de su naturaleza procesual: la gran mayoría de las actividades presentaba algún tipo de indicación. Ahora bien (o no tan bien), estas indicaciones no estaban orientadas al reconocimiento, por parte de los estudiantes, del carácter procesual de la escritura, sino que se limitaban a regular la resolución de la actividad misma.

El último criterio, pero no el menos importante, fue el propósito de la actividad. En este caso, puse la lupa en su objetivo. Mi intención era diferenciar las consignas que se proponían la enseñanza de la escritura

del género discursivo digital con el que se trabajaba de las que, en cambio, estaban orientadas a la enseñanza de otro contenido y para ello planteaban la producción de un género digital o el uso de alguna herramienta como insumo para la ejercitación.

Los resultados del análisis, por supuesto, mostraron que la gran mayoría de las actividades no estaba orientada a la enseñanza de la escritura de un género digital, sino que tenía como propósito la enseñanza de otro tipo de contenido. Como vimos en la primera de estas conclusiones parciales, en la mayoría de las actividades los contextos digitales están presentes, sí, pero en forma de herramientas y no tanto a partir de sus géneros típicos.

Sólo seis actividades, sobre un total de dieciséis analizadas y muchas otras descartadas, incluían los entornos digitales a partir del trabajo con un género digital. Ahora bien, sólo tres de ellas presentaban como propósito la enseñanza del género discursivo digital en cuestión. Y en todos los casos se trataba del mismo género discursivo: la reseña para redes sociales, puntualmente para YouTube o Instagram. El género “reseña” es anterior a todo el universo digital y se fue adaptando al formato de las distintas plataformas, audiovisuales o escritas. Pero no nos entusiasmemos. En línea con la falta de reflexión sobre los géneros digitales específicos de las redes sociales presentes en las consignas (señalada a partir del análisis producto del primer criterio), el género “reseña para redes sociales” no se presenta tampoco como una oportunidad para reflexionar sobre el uso de la lengua ni para incentivar el desarrollo de la forma de pensamiento argumentativa, potencialmente presente en la necesidad de enunciar un problema, posicionar al enunciador y apuntalar una tesis, acciones que se desprenden de la producción de una reseña, digital o no.

Nos acercamos al final del recorrido. Estas conclusiones parciales fueron decisivas en la elaboración de la conclusión final. No es un *spoiler*, a esta altura, admitir que los resultados no fueron los que esperaba. En lo personal, creía que iba a encontrar una representación de los géneros digitales un poco más a tono con el escenario sociocultural actual, pero en los diseños curriculares abundan los hiatos y las leves anacronías. Los datos arrojados me mostraron algo muy alejado de mis intuiciones –ahora puedo nombrarlas sin pudor: erróneas o simplemente ingenuas–.

Aunque en los diseños curriculares se alude explícitamente a la necesidad de integración de las nuevas tecnologías en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, la presencia de elementos propios de los contextos digitales (ya sea en forma de géneros o de herramientas) en los manuales de Lengua y Literatura

es realmente muy pobre. Como si esto fuera poco, dentro de la escasez, los géneros digitales no son propuestos ni como objeto de enseñanza, ni como soporte de las consignas de escritura en la gran mayoría de los casos. Por el contrario, se privilegian las herramientas de las nuevas tecnologías. Incluso, en términos más generales aún, siempre predomina lo analógico por sobre lo digital. Claro que esto último responde a una crisis de mayor profundidad, vinculada, como hemos dicho, con las condiciones materiales, edilicias, presupuestarias de la educación.

Así, resultó que los géneros digitales se encuentran, cuando aparecen, a disposición de la enseñanza de otro contenido, como ocurre con las herramientas digitales. Incluso, al no estar atravesados por la reflexión sobre el lenguaje y su uso, los géneros terminan funcionando como recursos para el trabajo: se vuelven, por lo tanto, meras herramientas.

Un poco parte de mi experiencia personal y docente, otro poco producto de las reflexiones que fueron surgiendo durante este largo recorrido, considero que el trabajo con géneros digitales puede ser un recurso interesante en la enseñanza de la escritura si tenemos presente que el lenguaje se aprende vinculado siempre a las diversas actividades concretas en las que se participa y nunca como un producto envasado al vacío. Es decir, si entendemos que el lenguaje se aprende en el uso y se materializa en la producción de los distintos géneros discursivos disponibles en la comunidad lingüística a la que el hablante pertenece.

En este aprendizaje, que no termina nunca y continúa tanto en el marco de la educación formal como en el uso cotidiano, es elemental la posibilidad de enseñar a leer y escribir dentro de un contexto que remita al mundo que los estudiantes habitan y que esté en relación con las prácticas discursivas concretas que ellos puedan poner en juego desde la propia experiencia. Como docentes, para llevar adelante este aprendizaje sistematizado, contamos con las consignas de escritura que articulan la enseñanza y la evaluación mediante la comunicación de propuestas didácticas y la elaboración de los contenidos que se hayan trabajado anteriormente en las clases. En el caso de las actividades observadas durante mi investigación, es posible objetar que, si lo que se busca es el desarrollo de capacidades mentales y el aprendizaje en contexto, para que la inclusión de estos géneros resulte provechosa debería estar acompañada de una guía para su apropiación, ya que es completamente necesario regular, ordenar, dirigir y prescribir los procesos escriturales, reconociendo las características típicas del género que se esté trabajando.

En un nivel más general, quienes enseñamos –y también quienes disponen los lineamientos a partir de los cuales enseñamos– no podemos ignorar la irrupción de las nuevas tecnologías y los cambios que generan en las formas de leer y escribir. No podemos hacer como que no existen ni renegar de ellas aludiendo que todo tiempo pasado fue mejor, porque, nos guste o no, son parte de nuestra cotidianidad y la de nuestros estudiantes. Entonces, sin caer en el hechizo de pensar que son una solución mágica que viene a resolver todos nuestros problemas, consideremos sus ventajas.

En el año 2000, Beatriz Sarlo ya había advertido, frente a la aparición de las computadoras, que la única forma de lograr un real acceso a ellas era con un manejo más agudo de los procesos de la lectoescritura que estaban –en aquel momento, pero podremos coincidir unánimemente en que lo siguen estando– realmente en peligro. Palabras más, palabras menos, ella sostiene que no hay alfabetización virtual que no presuponga una alfabetización en la lectura y en la escritura como condición excluyente. Veinticuatro años después, y con la tecnología más presente que nunca en nuestras vidas, esta intuición no ha perdido actualidad.

En este escenario, podemos decir que hoy, más que nunca, es necesario seguir enseñando a leer y escribir, pero considerando genuinamente en nuestras propuestas didácticas –aun si los manuales de uso más frecuente no lo hacen– los géneros de estas nuevas tecnologías de las que los estudiantes son perfectos contemporáneos. Busquemos fomentar la reflexión sobre el lenguaje, incluso en los contextos digitales; plantear actividades de lectura y escritura que incluyan a conciencia las nuevas formas de leer y escribir teniendo en cuenta los rasgos generacionales de la época, para que los estudiantes puedan apropiarse de ellas, haciendo uso de todas las herramientas que, como forasteros que somos en esta experiencia digital, podamos proponerles a ellos, los nativos de ese mundo.

Bibliografía

Cassany, Daniel (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona, Anagrama.

Del Río, Pablo (2006). "Las tecnologías que nos cambian: la educación de las nuevas generaciones ante los nuevos marcos de desarrollo, los medios y las tecnologías". Conferencia invitada. *Actas del II Congreso Iberoamericano de EducaRed*. Buenos Aires, Fundación Telefónica. 28 de junio a 2 de julio de 2006.

Sarlo, Beatriz (2000). "La lectura interpela a la imaginación". *El monitor*, Año 1, n° 1, julio 2000. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación (pp. 32-35)