

TESINA

Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad de Flores

Autoridades

Rector Emérito: Dr. Roberto Kertész

Rector: Néstor H. Blanco

Vicerrectora Académica: Arq. Ruth Fische

Autoridades de la Unidad Académica

Decana: Lic. Beatriz Labrit

Directora de Licenciatura en Psicopedagogía: Lic. Laura Waisman

Tutora metodológica: Lic. Mariela Muller

Tutora temática: Lic. Liliana Volando

Nombre: *Experiencias de escritura y prácticas docentes en una escuela de educación especial de CABA.*

Autora: Mariel Adán

Número de legajo: 21381

Lugar y Fecha: Buenos Aires, Marzo de 2018

Índice

Resumen-----	3
1. Introducción-----	4
2. Marco Teórico-----	5
3. Antecedentes-----	11
4. Planteo del problema-----	15
5. Objetivos-----	17
6. Método / diseño, participantes, técnicas de recolección-----	18
7. Resultados-----	20
8. Discusión y Conclusiones-----	25
9. Referencias-----	31
Anexo-----	33

Resumen

Esta investigación tiene como punto de partida la profunda valoración del acto de escribir. Entiendo el escribir como herramienta de producción de sentidos, como uno de los motores y transmisores de cultura y también como una vía de pensamiento y creatividad del sujeto en distintas instancias de aprendizaje.

Así como la clínica psicopedagógica me ha llevado en muchas circunstancias a revisar qué pasa con los padres en las instancias de tratamiento de los niños, en esta oportunidad me encuentro pensando qué pasa con los docentes y sus escrituras cuando tienen el maravilloso horizonte de que sus alumnos puedan escribir... aunque sea su nombre.

Como creo en la historización de los procesos, en los nombres propios, en las ilusiones y en las utopías es que entiendo necesario rastrear en sus propias historias, para observar justamente cómo las palabras tomaron cuerpo, cómo crearon imagen o fueron registro.

Esto en el campo del quehacer docente puede dar un material cualitativo significativo, y además replica a la escritura como un proceso cognitivo que se concibe como un conjunto de procedimientos mentales. Los mismos están en la línea de concebir ideas, seleccionar y jerarquizar información y tener en cuenta ciertos requerimientos discursivos además de aquellos que hacen al contexto institucional.

Así, como proceso historizante o como proceso cognitivo, la escritura hace que el sujeto, en este caso el docente, ya no sea el mismo después de escribir porque su palabra se transforma en la textualidad de la escritura y el que escribe se transforma por la vía de las elaboraciones de la palabra escrita.

Palabras Claves: Experiencias de escritura – Práctica docente.

Introducción:

El ejercicio profesional en instituciones escolares me marca territorios de experiencias en relación al aprendizaje, variadas y muy valiosas.

Así la mirada psicopedagógica no solo hace foco en los procesos de aprendizaje de niños y jóvenes, sino que da un espacio para que quienes enseñan encuentren lugares de producción de pensamiento en la instancia casi mítica de la transmisión de conocimientos.

En esta articulación particular se me abren preguntas dentro de la educación especial, cuando intento pensar qué les sucede a las maestras cuando escriben; maestras que dedican gran parte de su trabajo al proceso de enseñanza de la escritura, en un contexto de muchas dificultades y de muchos desafíos a la vez. La escritura es valorada como un marcador de superación y autovalimiento en los alumnos pero, qué hay de sus propias escrituras.

En este sentido y casi como un contrapunto, me pregunto qué hay de las maestras y sus posibilidades de escribir; cómo transitan la escritura en su práctica diaria ya que muy a menudo encuentro que tienen más a la mano palabras de otros que palabras propias. Muchas veces los actos creativos tienen que ver con el armado de ciertas ideas a modo de proyectos pero que eso pocas veces tiene una narrativa consecuente en el plano escrito.

Considero que reflexionar sobre las prácticas de escritura dentro de la actividad docente tracciona, sin duda, sus aprendizajes previos, sus experiencias y recuerdos y también aquellos espacios del cotidiano escolar donde se permite hacer correr o no las palabras por los lugares inciertos... los de un texto que se empieza a construir.

Marco teórico

Como el amor, la escritura transcurre en el tiempo, con lo cual hay que concebirla en desarrollo. Como acto en sí mismo ha cursado en la historia de la humanidad por diferentes etapas de construcción, estando en manos de unos y alejada de otros, grupos, clases y géneros; se formalizó con diferentes técnicas y materiales. Esto es, se fue haciendo en el tiempo.

La escritura representa un adelanto muy tardío en la historia del hombre. La primera grafía o verdadera escritura que conocemos apareció entre los sumerios en la Mesopotamia apenas alrededor del año 3500 d.C. Antes de esto los seres humanos habían dibujado durante innumerables milenios. Así mismo, diversas sociedades utilizaban diferentes recursos para ayudar a la memoria: una vara con muescas o hileras de guijarros (Ong, 1996).

Sin embargo, la grafía es algo más que un simple recurso para ayudar a la memoria; no consiste solo en imágenes como la representación de cosas. La escritura representa enunciados, palabras que alguien dice o se supone que dice. Así en su sentido más estricto se concibe la escritura como un sistema codificado de signos visibles por medio del cual el escritor podía determinar palabras exactas que el lector generaría a partir del texto. Por otro lado no es un apéndice del habla, puesto que cuando traslada el habla del mundo oral y auditivo al mundo visual, transforma el habla y también el pensamiento.

Para algunos la escritura alfabética, en este caso, es una tecnología ya que necesita un equipo de herramientas: estilos, superficies, útiles. Por otro lado viene a reducir la dinámica del sonido de un espacio inmóvil, del mismo modo que se convierte en el único lugar donde existen las palabras habladas. (Ong, 1996).

Como acción individual también se sostiene en el tiempo, no solo porque requiere la revisión, sino porque lo pensado va llegando en etapas y de diferentes modos al campo de la palabra escrita. En tal sentido, "... el escribir es una actividad intelectual que se realiza por medio de un artefacto gráfico manual para registrar, para comunicarse, para controlar o

influir en la conducta de los otros”. (Teberosky, 2000, p. 26/27). Estas funciones pueden llamarse funciones hacia afuera o respecto del mundo.

Luego están las funciones que tienen que ver con el efecto de la escritura en tanto objeto material. La materialización del mensaje produce un efecto de distanciamiento, a esta función se la llama reidificación. Las ejecuciones de escritura que reproducen las de otro pero que al mismo tiempo producen novedad están ligadas a la función productiva. La materialidad de la escritura que permite al escritor volver sobre su obra para retocarla, para mejorarla, habla de la función estética.

Todo esto desde un análisis pulcro y formal del objeto escritura, pero al otro lado: quien escribe. “El escritor no inventa, ni desenmascara, ni descubre. Lo que hace el escritor es re-encontrar, re-petir y re-novar lo que todos y cada uno hemos sentido y hemos vivido ya, lo que nos pertenece en lo más propio...” (Larrosa, 2017, p. 56). Estos mundos posibles de decir y de mirar son los que aparecen en las palabras de otro como propias. La escritura da curso a un colectivo imaginario que se reinventa en cada palabra, activando la capacidad pensante del que escribe y del que lee, casi como un acto inaugural.

A la vez tiene ese momento individual, privado, un momento de silencio. La escritura conlleva un silencio; ese de acotar todos los mundos para sumergirnos solo en uno. Implica concentración y selectividad para no caer en lo anecdótico, en las fórmulas, en la rutina.

“Para escribir... habrá que percibir ese sabor amargo que queda en la punta de la lengua cuando la vida o la muerte no pueden ser aprisionadas por las palabras, cuando nada es blanco o es negro, cuando la paciencia ya está perdida, cuando el azote ya castigó y sigue en libertad” (Skliar, 2017, p. 132). En la escritura una parte se acalla y otra parte grita.

Emilia Ferreiro (2012) habla del aprendizaje de la escritura en los niños postulando un cierto paso mágico entre la técnica y el arte. A esto lo denomina escritura eficaz, como lugar desde donde la técnica se entrecruza con el arte de poder localizar y transmitir intenciones.

Así la escritura nos refiere al artefacto manual-intelectual, que permite dejar marcas no naturales sino intencionales, que permiten estar allí en lugar de la cosa. Es una marca que le

hace lugar a algo, de lo que existe, de lo pensado, de lo soñado. En tal sentido, es claro que, así como un niño no solo escribe para aprender a escribir, algo similar ocurre con la práctica docente.

En el caso del docente podemos armar el enunciado de la siguiente manera: el docente no solo escribe para detallar cómo se enseña a escribir. Escribe para narrar lo sucedido desde su punto de vista, para armar y desarmar lo que se está pensando. Es decir que es una auténtica situación comunicativa que afecta no solo al que lee la producción sino al que escribe, ya que el acto de imaginar, elegir, seleccionar formas, actualizar ideas promueve una serie de procesos cognitivos. Revisar cómo circula dentro de la cultura escolar ese artefacto de poder, que es la escritura, no solo interpela las prácticas de escritura en el aula sino que necesariamente nos encuentra ante los propios recorridos de escritura del maestro contruidos por dos materiales valiosos: *su historia personal y su oficio de enseñar*.

Escribir en la escuela para un maestro puede ser la vía para sistematizar información, pero también puede ser el espacio simbólico donde encontrarse con mundos lejanos de la mano de sus propias palabras en marcos ficcionales, o llegar a partir del recuerdo a formalizar lugares donde el pasado lo acerque al presente y le permita pensar el futuro.

Ahora bien, enseñar y aprender a escribir en la escuela configuran una cultura específica: la cultura escolar. El análisis de la misma permite encontrar efectos y significados sobre los alumnos pero también sobre los maestros.

La escritura entra a la escuela como una práctica en el discurso pedagógico. En tal sentido queda sometida a otras reglas, a otra gramática: la gramática didáctica. Con esto me refiero a que estará orientada y provista de intenciones del orden de la transmisión y de la adquisición, además de estar pulsada por una carga ideológica.

La escritura en la escuela puede ser un punto de inflexión, en ciertos procesos por lo que apuesta y lo que exige subjetivamente y aún más. Atendiendo a los diferentes formatos de escritura y entendiendo a la escuela como lugar de la transmisión y de la conservación, el caso de la escritura de ficción, por ejemplo, puede ser territorio de rupturas y creación.

La escritura de ficción no entra a la escuela solamente de la mano de la literatura en la hora de Lengua o haciendo de recurso didáctico en los proyectos transversales de áreas. La ficción en la escuela es más que esto. La escuela está habitada de ficciones y una de esas es la práctica docente, viviente que requiere registro, recuerdo y emancipación por la palabra escrita.

De allí la importancia de que los maestros tomen la palabra (Brito, 2003); que puedan habilitar una práctica que incluya su escritura personal y genuina de manera de situarse en un lugar activo promoviendo la construcción de movimientos de transformación de la cultura escolar. A partir de las experiencias con la palabra escrita que se acumula en las biografías personales y en las líneas pedagógicas en las que se inscriben esas experiencias, se va elaborando junto con otros una representación compuesta de pensamientos, palabras, emociones, acerca de qué implica escribir.

El problema es que muchas veces la escuela en sus mismas prácticas orgánicas está cargada de lo prescriptivo y normativo. En la década del '60 por la vertiente tecnicista se instala como género de escritura escolar la planificación. Como escritura, la planificación es un texto que anticipa lo que pasará; no cuenta, no historiza ni reflexiona. Esto fue generando ciertos estereotipos que frenan los procesos constructivos. Allí puede alojarse el trabajo psicopedagógico justamente para acompañar cierto corrimiento en el planeamiento y en la ejecución de proyectos en los que se pueda probar otra agenda de aula; donde las propias escrituras sean para los maestros material para pensar.

Esta manera de abordar las escrituras docentes hace lugar al complejo proceso en el que se tramita justamente la comunicación didáctica. Hacer lugar a la reflexión por la vía de las propias escrituras, no solo pone en valor al conocimiento y a los procesos constructivos de los alumnos, sino que instala en el Hacer Docente la posibilidad de pensar críticamente la práctica, buscar conocimientos y generar acuerdos en un marco de creatividad. Este gesto de la reflexión y del pensamiento crítico puede ocurrir con un tempo particular, el tempo mismo que propone la palabra en una cierta detención. O dicho de otro modo, lejos de llenar espacios con palabras claves o jerga, de fijar términos clausurando sentidos, la palabra aporta allí la detención; la pausa para que algo suene y algo quede en lo expectante del discurso (Skliar, 2017).

En tal sentido, la práctica docente no sería solo un proceso instrumental que sirve para determinados fines, sino que es pensada como una actividad fluida en donde existen elecciones guiadas por valores y criterios respecto a qué se entiende por enseñanza y qué se entiende por aprendizaje.

Como punto articulador entre la historia personal y el oficio de enseñar está el tiempo formacional. Allí se pretende inscribir la formulación de la adquisición de la escritura y de sus estrategias de enseñanza apostando al código lingüístico y escritural, a los aspectos gramaticales y estructurales. Es una discusión política abierta, cómo incluir en este tiempo de formación académica la transmisión de herramientas cognitivas, artísticas, políticas, que puedan posicionar y hacer circular a la escritura como herramienta de creación y pensamiento crítico del acontecer docente.

Cuando digo acontecer me tropiezo en el lenguaje con la idea de acontecimiento. El acontecimiento es definido como el campo de lo posible, no de lo de antemano (Lazzarato, 2017). En la enseñanza, en ese tiempo formacional, podemos tomar al acontecimiento como paradigma de aquellos encuentros con figuras significativas que dejan marcas que claramente notifican de la novedad y en ese punto afectan la identidad del que enseña y del que aprende. Se trata de la acción de un sujeto sobre un objeto no buscando su transformación sino la actualización de los efectos, de aquello que puede advenir, como producción de lo nuevo. “La actualización de los posibles no remite a la producción, a la exteriorización de un sujeto en un objeto, sino a un proceso de doble individuación, de doble creación, de doble invención...” (Lazzarato, 2017, p. 53). Eso posible, suspende y neutraliza posiciones binarias, más bien abre una bifurcación.

Siguiendo al autor recientemente citado, enseñar tiene la dirección de una acción política porque distribuye posibles, se consuma en espacios institucionales y genera agenciamientos colectivos.

A la par de esto y tomando las palabras de Larrosa (2017) es muy interesante pensar el proceso de la formación como un viaje, como una aventura. Se toma de estas imágenes la idea de que no se sabe exactamente qué pasará; algo está planeado y algo queda en manos del devenir. No hay puntos de llegada, ni siquiera se sabe si se va a llegar a alguna parte. Lo

que sí se sabe es que “... lo que acontece en un viaje y que tiene suficiente fuerza como para que uno se vuelva sí mismo, para que el viaje sea un viaje interior” (Larrosa, 2017, p. 63).

Ambas imágenes, el viaje y el acontecimiento, capturan en un sentido lo que promueven de nuevo, de inédito en sus protagonistas. Así en una nueva serie para pensar el acontecimiento, el viaje, el tiempo formacional “...se expresa en las almas, en el sentido que produce un cambio en la sensibilidad (transformación incorpórea) que crea una nueva evaluación: ha cambiado la distribución de los deseos” (Lazzarato, 2017, p. 54).

La práctica docente y en particular las prácticas de escritura tienen de acontecimiento como de acto amoroso. Ambas promueven lo inédito, qué más inédito que lo que produce un acto de amor.

Antecedentes

La investigación de Peña González, J. (2001) en la Universidad de los Andes Mérida- Venezuela, presenta consideraciones teóricas sobre el proceso de escritura. Describe cómo dicho proceso se aborda en el programa de lectoescritura de la mención básica integral, con el objetivo de que esto desarrolle competencias en el docente que orienten la enseñanza en el aula.

Promueve que la formación docente sea un proceso de desarrollo individual que tiene que ver con una construcción de saber concebida entre capacidades de sentir y de actuar. Un año más tarde Morales, Oscar (2002) en el mismo centro de estudio, Universidad de los Andes/ Mérida/ Venezuela se propone conocer por la vía de la investigación qué cambios experimentaban en las conceptualizaciones teóricas de la lectura, escritura y su aprendizaje, en un grupo de docentes que participaron en un II Plan Universal de Actualización.

La investigación fue de corte cualitativo con modalidad metodológica etnográfica utilizando herramientas como: observación participante, entrevistas no estructuradas, análisis de documentos escritos. Como resultado se encontró que los docentes experimentaron cambios en su discurso y en algunos aspectos de su práctica tales como: incorporación del trabajo grupal, reconocimiento de la necesidad de resolver los problemas de lectura, incorporación de la lectura en la práctica cotidiana, mayor interés por las opiniones de los niños así como de desarrollo de proyectos.

No obstante estos cambios solo llegaron a lo superficial de las prácticas, debido a la incongruencia entre la teoría que se prescribe y la práctica que se lleva a cabo en el proceso de actividad docente.

En el 2005, Ribot de Flores, Silvia desde: “Una metodología para el análisis de los saberes del docente en lectura y escritura” Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas- Venezuela, dirige una investigación sobre una muestra docente de un municipio. Dicho trabajo se enmarca en la modalidad investigativa de carácter

descriptivo. La población fue conformada por 46 docentes de la I etapa de la Educación básica, de 13 escuelas del municipio de Girardot, estado de Aragua. Se utilizaron como herramientas encuestas y cuestionarios.

Los resultados se organizaron en cuatro aspectos: perfil profesional, saberes del docente, docente como usuario de escritura y estrategias de enseñanza. Se concluyó en la importancia de la reflexión de los docentes sobre este proceso y la necesidad de tomar acciones contundentes tanto para su formación inicial como su capacitación permanente.

Al igual que esta, posteriores investigaciones comenzaron a introducir en el análisis cierta condición del perfil docente para que la práctica de escritura tenga un anclaje y una repercusión en las prácticas.

Domínguez de Rivero, M. J (2007) en la revista universitaria de investigación *Sapiens*, presenta un trabajo donde se propone que el docente debe poseer un perfil axiológico, cultural y académico que le permita desarrollar sus propias habilidades escriturales: a través de la aplicación de diferentes estrategias y en consecuencia promover en los alumnos el manejo de esas estrategias para la producción de textos. Llama a promover la reflexión del docente de manera de percibirse como parte de la solución del problema; aclara que el cambio debe producirse desde los institutos de formadores de educadores para gestar desde allí la transformación, en el sentido de modificar el pensar y la acción. Esto como horizonte, en el sentido de pensar al docente como parte de la solución, parecía alentar políticas que tuvieran en cuenta su potencial creativo y simbólico para poner a trabajar desde los institutos de formación variantes en los espacios de producción de escritura.

Rostein de Geller, B. y Bollasina, V. (2008) desde la Universidad Abierta Interamericana Argentina, hacen foco en las marcas escriturales tratando de encontrar qué hay en ellas desde su proceso constructivo individual. Dicha investigación tuvo como objetivo general revelar conceptualizaciones y prácticas de escritura puestas en juego por los docentes. Sus objetivos específicos estuvieron ligados a: revelar experiencias de escritura atravesadas por los docentes en su historia personal y escolar que los constituyan como sujetos que escriben; describir las prácticas de escritura que implementan en sus clases; revelar nociones que tienen

respecto de la escritura; explorar el sentido que le dan a la escritura de sus alumnos. El número de casos fue de 20 docentes abordados en el año 2008 en tres encuentros; el criterio de selección: diversidad de escuelas, de edades de los maestros y de campos disciplinares. Los instrumentos utilizados fueron relato autobiográfico y entrevista en profundidad. Como parte de los resultados, los propios maestros valoran la impronta de la investigación en su ser escritores. En las prácticas de aula consideran a la escritura como un medio para; señalan su carácter instrumental ya que procesa la información; mencionan el carácter administrativo y de supervisión que tiene la escritura en su tarea.

Hernandez Zamora, G. (2009) en la Universidad Autónoma del Estado de México plantea cuál es el valor de la escritura académica. En este trabajo se analizan las dificultades en la producción de escritura académica de los estudiantes de educación, futuros profesores. Aparecen resultados en cuanto a los obstáculos a la hora de revisar y procesar sus conocimientos académicos por escrito. La alfabetización académica implica el dominio de un tipo de lenguaje escrito y se direcciona a ligar y legitimar la producción de conocimientos.

Hernandez Machuca, D. C. (2012) en Bogotá plantea una investigación abordada metodológicamente desde el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo. La recolección de datos en escuelas primarias de Bogotá se hizo con cuestionarios como instrumento para explorar “el decir docente” en relación a cómo concebían la escritura. Luego para valorar “el hacer docente” se utilizaron grabaciones y transcripciones de clases de tres maestras de diferentes grados de primaria. Los resultados de este proyecto develan una fuerte pervivencia de concepciones tradicionales en las que se privilegia la enseñanza del código escrito y sus aspectos gramaticales como principios indispensables para promover ejercicios de escritura.

Botello Carabajal, S. (2013) “La escritura como proceso y objeto de enseñanza” Universidad de Tolima. Dicho trabajo de investigación tuvo como objetivo analizar las concepciones que tienen sobre la escritura académica algunos maestros de diversas instituciones educativas, se desarrolló un estudio de carácter cualitativo basado en un método de cinco fases, desde la recolección de información, pasando por caracterización y contraste de conceptos de escritura hasta el planeamiento de

algunos lineamientos curriculares para la enseñanza de la escritura de manera transversal. Se emplearon instrumentos como: cuestionarios semiestructurados y entrevistas en profundidad con los docentes.

Reyes Angona, Sergio (2015) analiza en un trabajo investigativo la alfabetización académica como desarrollo de habilidades de lectoescritura académica. Se analizaron los reportes de investigación de una muestra de 26 participantes y se realizaron 10 entrevistas en profundidad. Los mismos revelan el potencial que los maestros encontraron en la escritura académica para dialogar con sus propios compañeros profesionales y generar cambios en sus escuelas.

El modelo emergente de la alfabetización académica es entendido no solo como dominio retórico de ciertos géneros discursivos, sino como participación en las prácticas sociales de la comunidad hacia un conocimiento más experto. Se sostiene así que el saber se construye histórica y socialmente; apoyado en la línea clásica de la obra de Kunt (1998) y tomado como importante para poder insertarse en la conservación de una disciplina, poder insertarse en una conversación. Aquí los aportes del dialoguismo bajtiano que supera el discurso vertical de una ciencia autoritaria y monologuista y por el contrario entiende el discurso científico como un discurso abierto al desarrollo y a la confrontación con otras posturas para resolver un problema.

Goyes Moran, A. y Klein, I. (2016) señalan en “Alcances, limitaciones y retos de la enseñanza de la escritura en la universidad” cómo la escritura y la lectura son dos ejes transversales en la formación profesional y académica de los estudiantes. Este trabajo de la Universidad de Bogotá contó con la colaboración de la Universidad de Buenos Aires. En ambos sitios se aborda el tema de la escritura argumentativa en la universidad, con el fin de dar cuenta de puntos de encuentro y divergencias que evidencian los alcances, limitaciones y tendencias en el proceso de enseñanza de la escritura en la universidad.

Se evidencia en esta investigación la necesidad de incrementar en la educación superior la escritura como herramienta potencializadora del pensamiento.

Planteo del Problema

Abordar las prácticas de escritura nos pone en la perspectiva inicial de enunciarlas como un artefacto cultural de elaboración subjetiva asociada a la actualización de herramientas cognitivas puntuales. Direccionar el tema al campo docente nos deja incluir sus relatos biográficos, por ejemplo sus historias escolares en la configuración de esa experiencia como aprendi-escribientes. Por otro lado ir a buscar algo de ello en su hacer docente nos permite no solo pensarlo desde lo vivencial sino vislumbrar un entrecruzamiento de discursos sobre el que se asienta su práctica cotidiana en el aula.

En otro orden de cosas el problema de este proceso de investigación está circunscripto al recorte particular que elegí como muestra: maestras de educación especial/ nivel de primaria de recuperación. Allí existe un gerenciamiento particular de la escena de leer y escribir y es un objetivo nodal en el plan escolar y en sus expectativas de logro, pensando que esto vehiculiza el patrimonio cultural y fundamentalmente da lugar al autovalimiento de los alumnos, por la vía de saber leer y escribir.

Ahora bien, en la práctica cotidiana el verbo “escribir” suele reducirse a la técnica de la escritura con ciertos complementos como puede ser la enseñanza de las reglas ortográficas. Esto en general oprime cualquier perspectiva que active la enseñanza de la escritura, por ejemplo desde el lugar del placer por escribir e inventar historias y así recrear otros mundos posibles.

A partir de esto comencé a preguntarme qué les ocurre a las maestras del nivel de recuperación de una escuela especial de CABA con sus escrituras en su práctica docente. Entiendo que el desarrollo de este problema como nudo de la investigación permitirá profundizar los conocimientos al interior del quehacer docente.

Aportar un material de cierta originalidad respecto de este tema daría la oportunidad de ser utilizado para poner en cuestión ciertas políticas de capacitación dentro de la escuela, por ejemplo. Por otro lado, sería una vía para mejorar las condiciones de la

enseñanza de la lengua, vinculadas a las mejoras en los procesos de enseñanza de la escritura.

Objetivo General

Analizar la influencia de las experiencias previas de escritura de los docentes en sus recorridos de aprendizajes, respecto a sus prácticas de escritura actuales como docentes del nivel de recuperación de educación especial de CABA.

Objetivos específicos

- ✓ Identificar el armado histórico de su vínculo con la escritura.
- ✓ Detallar tipos de prácticas de escritura que aparecen en la práctica docente diaria.
- ✓ Examinar oportunidades que tiene el docente de dejar registros de escritura genuinas en su práctica.

Método

Para la presente investigación se utilizará el diseño de Teoría Fundamentada. Se entendió pertinente, a partir de la recolección de los datos, poder realizar con ese material el trazado de diferentes líneas de análisis respecto a las prácticas de escrituras en el cuerpo docente.

Las mismas darán lugar a la construcción de ciertos conceptos en relación a cómo transcurre la práctica de escritura en el quehacer docente y qué de eso encuentra alguna resonancia con sus experiencias de escritura como alumnas en los diferentes niveles educativos.

La escritura como objeto de estudio tiene un valioso contorno sociohistórico al que haré una breve referencia porque entiendo que de esto quedan inscripciones en las representaciones individuales y colectivas.

Por otro lado, entiendo que considerar la interacción simbólica entre vivencias, experiencias escolares y prácticas dentro del espacio de la enseñanza puede darnos ciertos marcadores de cómo se consolidan los estilos, modalidades y usos de la escritura en la práctica docente.

Esto sin duda puede presentarnos un material muy interesante para teorizar sobre los contactos experienciales con la escritura, las huellas cognitivas y emocionales que estas prácticas dejan para abordar nuevos campos de escritura. En el mismo sentido, es una oportunidad a futuro de pensar nuevas formas y modalidades de los que enseñan en la plataforma escrita.

Los participantes de la misma serán 12 docentes del nivel de Recuperación de Educación Especial, entre 25 y 45 años, de sexo femenino.

El consentimiento se solicitará en una reunión previa donde se presentará a las docentes el proyecto de investigación, subrayando el carácter colaborativo de la propuesta.

Se utilizará como técnica de recolección de datos una entrevista, con el espíritu de poder pesquisar su contacto con la escritura en los diferentes niveles de la escolaridad y de la formación, como así también los usos y aplicación de la escritura en su labor como docente.

Las mismas se administrarán durante el mes de octubre a contra turno de sus horarios de trabajo en la institución; tendrán una duración de entre 45 minutos y 60 minutos.

Resultados

Los materiales recogidos en las entrevistas contaron en primera instancia con la adhesión de las docentes entrevistadas para relatar y hacer historia de sus historias de escritura, participando en algunos casos casi desde un lugar lúdico. La convocatoria las puso precisamente en juego pudiendo articular placer y autonomía de pensamiento.

Por otro lado aparecieron ciertos marcadores en las respuestas docentes que dan lugar a deslizar ciertas categorías en el análisis de los datos. Las mismas las denominaré de la siguiente manera: 1- Discontinuidades y formatos; 2- Alguien que motiva; 3- Práctica diaria.

1- Discontinuidades y formatos.

Uno de los indicadores de los procesos de escritura que aparecen en las entrevistas, son las discontinuidades a las que se ven sometidas las experiencias de escritura en los diferentes tramos de escolaridad y formación.

Las docentes pueden referirse a cada tramo y caracterizarlo según el modo de acceso a la producción escrita. Ubican sus niveles educativos como diferentes cortes de tiempo donde el escribir ocurría de una manera particular en cada uno. Así las formas de acceder al acto de escribir de la educación primaria no eran retomadas en la escuela secundaria y lo mismo en el Nivel Terciario. Todas las experiencias formulan algo que se hacía y se deja de hacer al acceder al siguiente nivel, o algún aspecto que era motor incondicional de las prácticas se desvanece apareciendo el foco productor de palabras escritas en otra ejecución.

Al referirse a la escuela primaria la mayoría explica la escritura a partir de los haceres propios del proceso de la alfabetización. En tal sentido se describen experiencias ligadas directamente a la ejercitación por repetición, la copia, la descomposición de la lengua escrita como modo de acceso a ella, la aplicación de reglas y modos correctivos. Solo una minoría, la que representa a las docentes de menor edad coetáneas a las prácticas psicogenéticas, es la que evoca sus prácticas de escritura en la escuela primaria como aquellas que estaban relacionadas con prácticas que estimulaban la creatividad, por ejemplo

escribir cuentos y poesías o jugar con las palabras a modo de caligramas. También señalan con agrado que se podía escribir sobre la vida cotidiana, condición que les permitía contar lo que le pasaba a cada niño, incluyendo al lenguaje más autorreferencial y vivencial dentro de las palabras del cuaderno, aumentando además la comunicación entre pares.

Una sola maestra recuerda de su pasaje por la primaria las actividades en la biblioteca lideradas por la bibliotecaria a la que puede recordar por su manera de hablar y por el análisis que hace a la distancia, de las actividades lúdicas y creativas que le proponía.

La escuela secundaria trae a la escritura casi estandarizada en inmensos pizarrones de los que hay que copiar. Así las descripciones de experiencias de toda la muestra, en este nivel, se circunscriben en copiar del pizarrón y resumir de los libros como el mayor volumen de producción escrita del nivel.

Como contra cara de eso, nuevamente en la franja de maestras de menor edad/coetáneas a la práctica constructivista, aparecen las experiencias de escritura ligadas solo a las asignaturas específicas de lengua y literatura, vinculadas a talleres literarios, concursos de poesías, ejercicios teatrales que inducían a escrituras de obras cortas.

El esquema paradigmático de la escritura, durante el profesorado aparece delimitado en el apunte, el resumen y el trabajo monográfico. En un caso, una de las docentes detalla todo el trabajo cognitivo de signos que tenía construido para poder tomar registros más ajustados y voluminosos de la palabra oral de sus profesores. Estos signos servían también para el resumen. Aquí se le agrega la operación de clasificar y jerarquizar la información verbal o escrita, de manera que solo quede en el papel aquello referido a lo más importante. Las prácticas monográficas según lo relatan tienen condiciones similares al apunte y al resumen, solo que en este caso se elabora una textualidad dentro de un modelo de ejecución escrita que además arranca la información de un esquema textual diferente, el texto de estudio.

Solo una minoría hace referencia al tomar nota, como diferente al tomar apuntes, poniéndolo en consonancia con el estilo del profesor/a en tanto diera lugar a una perspectiva dialógica de la clase y en tal sentido aparece la nota como registro de eso.

2- Alguien que motiva

En los relatos recogidos insiste la caracterización de una diferencia experiencial colocada en la presencia de otro.

En esas temporalidades, las prácticas de escritura en sí mismas en general estaban cifradas por ciertos patrones de ejecución que había que cumplimentar para luego ser sometido a correcciones.

Otro modelo estaba más vinculado a reproducir patrones de manera lo más idéntica posible para que la reproducción de las matrices de estudio sobre todo se mantuvieran.

En un último caso aparece como condición distintiva la presencia de otro que motiva y estimula.

Una imagen de esto es la figura de un adulto que propone actividades originales y salidas del rango de la copia o la repetición. Relevan como significativo la preparación de ciertos contextos de trabajo más o menos cercanos al ámbito del aula, pero que tienen como efecto también promover propuestas llamadas originales y creativas. Así se valora la inclusión del marco teatral para generar materiales y contactarse con vivencias de escritura donde el cuerpo también tiene lugar y es vehículo para generar palabras y textos escritos.

Tanto en las experiencias de la escuela primaria como secundaria, se ubican como un sesgo de valor y motivación aquellos maestros y profesores que tenían un saber hacer que les permitía recuperar experiencias y vivencias propias de los alumnos a la hora de escribir.

Ese otro que motiva o que tracciona hacia experiencias positivas de escritura, puede presentarse del lado de los pares, en el emprendimiento grupal de trabajo, en el formato de talleres. Esto según las entrevistadas aumentaba el rango de intercambio y de colaboración entre las producciones; permitía hacer circular las producciones con la consiguiente repercusión en las posibilidades de acrecentar el vocabulario, manejar más formas de intercambio verbal entre pares, encontrar formas cada vez más rigurosas para expresar sus propias ideas.

Práctica diaria

En la práctica diaria, las docentes entrevistadas señalan que la escritura se reserva para elaborar planificaciones, informes de alumnos y el registro de observaciones en el aula.

En estos formatos puede haber una mayor o menor incidencia de la producción creativa y de pensamiento por parte de la docente, pero en general tienen la intencionalidad de inventariar información para otro, al punto de informarlo o ponerlo al tanto.

En ocasiones se escribe sobre sucesos que aún no ocurrieron y en otros casos de aquello que ya ocurrió y así se lo describe con la mayor fidelidad posible, en general poniendo el acento en el alumno y no en el hacer docente.

En el caso de los informes de alumnos, además del componente descriptivo, la escritura tiene además un cierto compromiso en relación a develar qué se piensa sobre ese alumno.

Sobre esto las docentes más jóvenes de la muestra entienden que estos tres formatos de escritura son herramientas que permiten organizar sus ideas para comunicarlas de mejor manera. En estos casos agregan que la escritura también les permite comunicar experiencias a modo de divulgación, intercambio y reflexión con otras maestras.

Otro formato que aparece en menor medida en la muestra es la escritura de notas a los padres; en general suele tener un modelo informativo (respecto de actividades, sanciones, etc.) y formal, además de tener la supervisión de autoridades o ser una escritura colectiva.

Como en el apartado anterior, las docentes del margen inferior en edad señalan además como prácticas de escritura formatos que se escapan de la escritura prescripta por la función. Mencionan soportes como: libreta personal donde anotan inquietudes respecto de sus clases, resultados obtenidos en alguna práctica de aula o resultados obtenidos en las mismas con sus alumnos. Describen que registrar sus reflexiones por escrito les permite ordenar sus ideas.

Desde un ángulo más pedagógico didáctico, hacen referencia a las adaptaciones de materiales y a la escritura en el pizarrón. Respecto a las adaptaciones comentan que esa

instancia del trabajo les permite seleccionar y diseñar no solo las mejores maniobras para enseñar, sino encontrar los mejores modos desde el lenguaje escrito para aproximarse a las necesidades de sus alumnos.

La escritura en el pizarrón es solo mencionada por dos maestras de la muestra, y comentan que es una herramienta para presentar el contenido a los alumnos, teniendo un seguimiento del procesamiento de la información pudiendo además plantear diferentes niveles dentro de un mismo concepto a enseñar.

Discusión y Conclusiones

Cuando digo que la escritura se hace en el tiempo, me refiero no solo al proceso de construcción singular que implica, sino que es llevado en el tiempo, por una subjetividad que guarda su impacto.

La presente investigación da cuenta de cómo se reconstruyó un recorrido de contactos con la escritura y cómo se habitó ese tiempo en las diferentes experiencias de formación. Por otro lado, se identificó cómo conviven en esta línea histórica la enseñanza del código y de aspectos gramaticales y correctivos, con aquellos espacios de experiencia donde la capacidad de sentir y actuar también promueven habilidades y competencias para escribir y para enseñar a escribir.

Escenarios donde el ejercicio mecánico y la copia se trasladaban de la educación primaria a la secundaria, cobrando arquitecturas más sofisticadas en lo mecánico y la copia en la monografía y el apunte del profesorado. En este último caso, aunque volviendo sobre la palabra de otro, se insiste en no ser-hacer palabra propia. Así las palabras escritas están solo para conservar al modo de repetir, como guarda cierto ideario histórico de la educación especial. (La enseñanza especial tiene aún dentro de sus formas habituales de resolver o entender fenómenos la repetición mecánica; de allí que el escenario de la práctica de las maestras de la muestra tiene en sí mismo un lugar asegurador del éxito bastante peligroso). No obstante esta caracterización convive con otra, propia de las palabras y es que las palabras están también para salir de su camino habitual, disparar novedades y sorpresas en un territorio ficcional como es la escuela. (L. Di Marzo 2017).

Si bien investigaciones previas citan la hiancia entre el discurso formacional docente en relación a la escritura y sus prácticas diarias de escritura, diciendo que lo primero solo afecta un nivel superficial de lo cotidiano en las aulas, esto no es lo que precisamente aparece en los relatos de esta muestra. Las historias recogidas expresan claramente cuál fue el impacto que fue teniendo cada paso formacional y qué quedó de eso, en términos de efectos sobre sus prácticas actuales de escritura.

Expresan un rasgo importante para esta investigación: la discontinuidad en el bagaje de experiencias positivas. Se evidencia cómo el sistema educativo como tal no tiene una línea de continuidad respecto al tratamiento del escribir en la escuela.

En esa temporalidad aparecen modelos o matrices de contacto con esos objetos de aprendizaje, diversos y oscilantes; se observa el lugar que la palabra del otro y la motivación tienen como efecto traccionante en la producción. Esto se vislumbra claramente en el relato de experiencias en la escuela primaria y secundaria.

Por otro lado es claro que aquellas maestras que fueron sometidas en esas etapas iniciales de la alfabetización a prácticas psicogenéticas recuerdan esas prácticas desde el placer y desde lo aprendido. Como una auténtica adaptación inteligente, lo aprendido es tomado como eje creativo y retomado en su práctica para generar canales de observación, pensamiento y escritura sobre los alumnos, los contextos de enseñanza y sus propias prácticas. Pero esto tiene un plus, algo que como signo marca la escena particularmente.

A esto es lo que llamo, en ambos casos – la potencia del acontecimiento- al encuentro con un otro. Es decir hay algo del acontecimiento que tiene lugar en sus historias de aprendizaje al referirse a sus escrituras. Los señalan como encuentros de dos, en distintos tramos de la escolaridad, que han sido lo suficientemente estimulantes, genuinos y prometedores, de la mano de un maestro o profesor muy significativo desde su posición pedagógico didáctica y su estilo de enseñanza. Las docentes, que hicieron la experiencia de “estar juntos” como experiencia de compartir la potencia del encuentro con su enseñante, cuentan con herramientas para de-construir y reconstruir pensamientos en escrituras. Muestran cómo hacer de la práctica diaria un lugar donde, desde la incertidumbre se problematiza y se busca afanosamente a partir de escrituras varias alternativas, para que la vida allí en el aula sea más placentera. “El acontecimiento se expresa en las almas, en el sentido que produce un cambio en la sensibilidad que crea una nueva evaluación: ha cambiado la distribución de los deseos” (Lazzaratto, 2017, p. 54).

A la luz del material de investigaciones que preceden a esta, es claro que el cuerpo docente sobrevalora ciertos aspectos instrumentales de la escritura, en tanto le permite procesar información; el carácter administrativo de la misma y la revisión de otro a modo de corrección. Agregan que es objetivo fundamental del proceso de formación docente en este aspecto alentar políticas que tengan en cuenta el proceso creativo y simbólico que significa escribir para una docente.

Plantean necesario partir de sus marcas escriturales para encontrar allí cierta matriz, como proceso de construcción individual haciendo que se deslicen hacia un saber que tiene cimientos históricos y socialmente construidos. En tal sentido se intenta pensar la escritura como un objeto de trabajo, de estudio, de pensamiento, como un problema que requiere diálogo.

Ahora bien ¿cómo problematizar la palabra escrita? ¿Cómo dar lugar a las posiciones, entre el estilo y el material semántico permitiendo correr lo analítico? Una idea posible de incluir aquí es la idea de estrategia discursiva como la reconstrucción analítica de un plan de acción que el escritor en tanto objeto discursivo pone en funcionamiento cuando combina un conjunto de recursos gramaticales y discursivos para obtener una finalidad interaccional. De esta manera lo escrito no será réplica de la realidad y por otro lado lo incluye al otro en esa interacción invisible donde tal vez escribir pudiera ser también pensar con el otro al cruzarse en la lectura.

Considero que de esto hablan las maestras de la muestra cuando recuerdan experiencias placenteras de escritura. La caracterizan como la escritura que las incluía desde la dramática de sus vidas cotidianas; esto no solo las entusiasmaba sino que les permitía entre otras cosas aumentar los contactos sociales. Algo del entramado social, como tratamiento de la palabra con otros (otro que motiva, otro que acompaña, otro que piensa conmigo cuando me lee) es recuperado de estos aprendizajes cuando así lo replican en sus experiencias como enseñantes. Ejemplo de esto podría ser cuando son capaces de deconstruir objetos de conocimiento y redefinirlos con otros en nuevas textualidades, a partir de lo epistémico y de lo creativo; cuando hacen de su cuaderno de notas un registro de sus

pensamientos (qué pasó en sus clases, qué palabras de sus alumnos le resultaron más impactantes o cómo diseñar fantaseando nuevas intervenciones).

En cuanto a los formatos de escritura, en términos generales las docentes señalan que la escritura en su quehacer docente viene a representar sus acciones. En este decir por escrito queda plasmado no solo un suceder, algo de lo que hacen, sino en algunos casos lo que piensan y sienten. Esto ya es parte de sus prácticas.

Por otro lado, es soporte de la oralidad en sus prácticas diarias, en tanto permite fijar ideas y comunicarlas, muchas veces con el propósito de someterlas a revisión, como es el caso de la *carpeta didáctica*. En este caso es una herramienta para procesar el material de sus acciones y de su idea en potencia o de ciertas decisiones, pero en definitiva sometida allí al parecer de otro. Y aquí caben muchas preguntas, por ejemplo: ¿Cómo hacer genuina una escritura tan diferida en el tiempo y sin el componente contextual? ¿Cómo se podría nutrir ese relato para dejarle lugar al campo de posibilidades que se abren cuando esa palabra actúa con los actores reales de las aulas a pura interacción? ¿Qué valor tiene ese relato de lo que no pasó... tal vez solo cumple con la función ideativa de la escritura pero deja por fuera otras metafunciones de la escritura?

La práctica cotidiana indica, eso sí es puesto desde aquí como un problema, que estas tres vertientes pocas veces están articuladas. En general el escribir de la carpeta didáctica y las planificaciones queda sesgado a una serie de enunciados declarativos que no permiten ni tomar ni reconocer posiciones. De allí que se propone desde estas conclusiones reconsiderar el valor de silencio que conlleva la palabra, en términos de pausa, de espacio para pensar y pensarse eligiendo sentidos y transitarlos en el proyecto, en el oficio de enseñar.

Por otro lado se lo considera un silencio que, en la presencia ausencia de la palabra, dará lugar a dialogar. Cuando digo dialogar me refiero a abrir diálogos al interior del aula, diálogos con uno mismo y diálogos con los que leen ese material.

Como fue mencionado, la carpeta didáctica es un soporte de la práctica diaria pero también apareció el pizarrón, del mismo modo que en la memoria estaban los apuntes, lo monográfico. Todas esas escrituras pueden tener diferentes procesos que explicitan cómo

desde la operación de vaciar y llenar de sentido con la palabra escrita, plantean una relación al conocimiento, describen recorridos de cómo hacen circular o no al conocimiento, o cómo pueden tomar la palabra del otro.

Casi a modo de ejemplo, de ideas que se concluyen y otras que quedan abiertas, articulando los tres ejes propuestos en los resultados de esta investigación -discontinuidades/alguien que motiva y práctica diaria, tomo el apunte como soporte paradigmático que dispara una diferencia con la toma de notas. En una progresión ascendente y a la luz de los resultados, se puede concluir que quienes han hecho la experiencia de tomar notas, pueden en su práctica cotidiana hacer uso del pizarrón como un escenario del encuentro.

Se propone desde aquí que el apunte sería la anotación que fragmenta; en él muchas palabras se pierden; el estilo queda barrido por la economía de palabras o las palabras claves que sujetaran del recuerdo de ideas o conceptos, empobreciendo la construcción gramatical y prosódica cargada de la poesía propia de la impronta personal. En cambio, al decir de Larrosa en su abecedario escolar, el tomar nota tiene que ver con marcar señales, flujos y pausas, como una tecnología muy especial entre la oralidad y la escritura. Allí está algo del otro que acompaña y conduce, con el tempo del que escribe. Ambos portan y aportan palabras en el flujo del intercambio, promoviendo el acontecimiento.

Algo de esto se reedita en el uso del pizarrón cuando quien enseña escribe y escribe enseñando. No solo apoya a la oralidad escribiendo, sino espacializa el pensamiento, da a ver en esa escritura, planteando un pensamiento compartido.

Es posible que parte de nuestra intervención psicopedagógica en la orientación y acompañamiento de docentes tenga que ver con tratar de que sus escrituras, aún las técnicas-administrativas, guarden lugar para el intercambio, para lo colaborativo y empático con el lector, para la incertidumbre propia de los espacios de escritura. Es decir, que sea una escritura que arme un espacio interpersonal donde se valoran las relaciones sociales y las variaciones de roles; donde en lo textual el lenguaje establece relación entre sí mismo y el contexto, haciendo de la palabra escrita una asociación de sentidos múltiples con quien acercar al maestro a sus propias escrituras va en la línea de convocarlo a una exploración lúdica para la construcción de sentidos, donde atravesar la instancia de colocar pensamiento

en palabra escrita, le requiere nuevos recorridos a su imaginación y creatividad. Por otro lado, estas producciones donde construir sentidos llaman a lo que podríamos denominar: una escritura de autor. Esto es la escritura como espacio donde ser autores, donde colocar la potencia de la autoría.

La aventura de escribir como travesía nos permite recorrer lo conocido y lo desconocido en una cierta simultaneidad. Nos permite atravesar con la palabra escrita los desafíos de los espacios vacíos; nos permite entrometer la inquietud, la molestia de la materialidad de la palabra escrita y por sobre todo en las aulas nos acerca a consumir un encuentro entre dos diferentes, eso lo hace acontecimiento... eso lo hace un acto de amor.

Referencias

Abramowski, A. (2014). *Maneras de querer*. Ed. Paidós, Argentina

Badiou, A. (2012). *Elogio del amor*. Ed. Paidós, Argentina

Di Marzo, L. (2013). *Leer y Escribir en la escuela*. Ed. Paidós, Argentina

Duschatzky, S. (2017). *Política de la escucha en la escuela*. Ed. Paidós, Argentina

Elgueta, V. (2012). *Preeminencia de la planificación/las prácticas de escritura en educación* –Revista Confluencia-

Ferreiro, E. (2012). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Ed. Fondo de Cultura Económica, México

Finocchio, A. M. (2014). *Conquistar la escritura/Saberes y prácticas escolares*. Ed. Paidós, Argentina

Larrosa Bondia, J. (2017). *Pedagogía Profana/estudios sobre lenguaje, subjetividad y educación*. Ed. Miño y Dávila, Argentina

Lazzarato, M. (2017). *Políticas del Acontecimiento*. Ed. Tinta y Limón, Argentina

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

Litwin, E. (1997). *Las Configuraciones Didácticas*. Ed. Paidós, Argentina

Ong, W. (1996). *Oralidad y escritura/Tecnología de la palabra*. Ed. Fondo de Cultura Económica, México

Skliar, C. (2017). *Pedagogía de las Diferencias*. Ed. Noveduc, Argentina

Teberosky, A. y Tolchinsky, L. (2000). *Más allá de la alfabetización* Ed. Santillana- Aula XXI, Argentina

ANEXO

Consentimiento informado

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes de esta investigación una clara explicación sobre la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es llevada adelante por la psicopedagoga Mariel Adán, estudiante de la Universidad de Flores, y tiene como finalidad recolectar información específica respecto de las prácticas de escritura de las maestras de primaria de recuperación de una escuela especial de CABA, con el objetivo de valorar los resultados y mejorar sus prácticas.

Si usted accede a participar de este estudio, se le pedirá responder a un cuestionario y realizar una escritura con formato a elección.

La participación es estrictamente voluntaria y la información que se recoja será confidencial y no se utilizará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Si tiene alguna duda, puede hacer preguntas en cualquier momento de la investigación y podrá solicitar los resultados de la investigación.

Desde ya le agradezco su participación.

CABA,.....de.....de 2017

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, he sido informada de las condiciones y la finalidad de esta investigación.

Entrevista

Nombre:

Edad:

Cargo:

1) ¿Cómo recordás tus prácticas de escritura como alumna en la escuela primaria y secundaria?

2) ¿Con qué formato aparecía la escritura durante tu formación docente?

3) ¿Qué prácticas de escritura realizabas siendo estudiante fuera del marco institucional?

4) ¿Cuáles son las actividades de escritura que desarrollas en tu práctica diaria como maestra?

5) ¿Para qué consideras que te sirve la escritura dentro de tu actividad docente?

6) ¿Cómo te imaginas un formato de escritura donde contarme por ejemplo... Un día en la escuela? (Lo pueden realizar a voluntad).