

Cartas desde la escuela: Reflexiones en torno a la correspondencia escolar()*

Teresa Hermoso

(Membre del Moviment Cooperatiu d' Escola Popular de València)



RESUMEN

Se analiza, problematizándola, la técnica de la correspondencia escolar desde la perspectiva de la pedagogía Freinet. Se define un enfoque adecuado para su utilización destacando las implicaciones de su empleo en el cambio del modelo escolar tradicional.

Introducción

El propósito de este artículo no es otro que el de "problematizar" una de las muchas propuestas didácticas que los profesores realizamos en nuestras aulas.

Las condiciones de trabajo de las aulas de E.G.B y nuestra formación profesional nos ayudan bien poco a realizar cambios en el contexto educativo, máxime cuando la actividad, en sí, es considerada como una actividad renovadora y nos da resultado.

Se cambia algo cuando no funciona o vemos una nueva perspectiva, que no es sino una modificación de nuestra "teoría" inicial a otra teoría más fundamentada (Claxton, 1987), que nos descubre campos de conocimientos y de acción potenciales y nos da razón de aspectos que hasta ese

momento no tenían para nosotros explicación. Con lo cual estoy afirmando la necesidad de teorizar sobre la práctica y poner en práctica aspectos teóricos. Hasta aquí, todo queda en un trabajo de carácter individual, reducido al importante pero pequeño espacio del aula, y a la visión menos rica de quien trabaja solo.

Los grupos de trabajo de la pedagogía Freinet salen de ese aislamiento del profesor en su aula mediante el trabajo cooperativo; desde mi punto de vista, éste es el aspecto clave de dicha pedagogía, como lo son las "comunidades críticas" en Carr y Kemmis (1988). Instalados en esta perspectiva vamos a convertir en "objeto de reflexión" una actividad de escritura, quizá ya reificada por nosotros: La técnica de la correspondencia escolar.

(*) Experiencia en 3º de E.G.B. del C.P. Sara Fernández. Valencia 1 de Mayo 1990.

Perspectiva inicial de la correspondencia

Los maestros Freinet, conscientes de la importancia que la organización del aula y los recursos tienen para que el profesor pueda poner en práctica su modelo educativo, introducen en la escuela diversos recursos o "técnicas" (Freinet, 1970; Petini, 1977), entre ellos: la correspondencia.

Por lo tanto, ésta si no forma parte de un modelo educativo global, por sí sola, no constituye una práctica innovadora.

La pedagogía Freinet surge, precisamente, de la reflexión sobre la sociedad y el modelo de escuela imperante en un determinado momento histórico. Esta lectura de la realidad no se ha reducido nunca al ámbito escolar, es una lectura crítica que ve las complejas relaciones que la escuela mantiene con la sociedad (Apple, 1987; Freinet, 1970; Freire, 1973) y es, por lo tanto, una lectura comprometida.

Esta postura de compromiso crítico es de gran importancia en esa intención nuestra de "problematizar", ya que nos llevará a considerar cómo actúan en la escuela, y en nuestras prácticas diarias, ciertos mecanismos sociales. Pero ese compromiso implica, no sólo comprender, sino, también, cambiar la realidad pasando en palabras de Giroux (1990), de Freire y Macedo (1989) del "lenguaje de la crítica" al "lenguaje de la posibilidad".

La correspondencia es una actividad de resistencia (Apple, 1987) frente a las rutinas de la cultura escolar imperante que puede ayudar a:

a) Configurar un contexto educativo general donde se intenta romper al máximo las relaciones asimétricas, propias de la institución escolar, instaurando unas relaciones de cooperación y diálogo donde la palabra, hablada y escrita, y la actividad del niño pasan a ocupar un lugar central. La asamblea de la clase y de escuela, el

texto libre, la cooperativa, etc. y toda la organización del aula estarán en función de este propósito.

b) Crear situaciones de escritura funcionales y significativas en las que el niño vea una de sus funciones más importantes: "la de establecer una relación a distancia". La correspondencia se inicia entre escuelas. Normalmente, la propuesta inicial surge del maestro que la propone a la asamblea de clase. Dicha actividad genera actividades muy diversas: cartas, por supuesto, pero también dibujos, libros, fotografías y todo tipo de regalos hechos por los alumnos en los diversos talleres. También es un magnífico recurso para proporcionar un enfoque globalizador del aprendizaje.

Mediante la correspondencia las actividades más tediosas de caligrafía, ortografía o presentación del texto, al estar contextualizadas, adquiere significado y sentido para los niños. De hecho, los alumnos con problemas de escritura suelen mejorar notablemente en estas actividades.

Algunos problemas en torno a la correspondencia: El lenguaje de la crítica

Si definimos la institución escolar como un lugar social o, lo que es lo mismo, como "una zona de cooperación en la que se desarrolla la actividad lingüística" (Bronckart, 1985; Bullock Report, 1975), deberíamos observar con mayor detenimiento las actividades que en ella tienen lugar y, más concretamente, en qué *condiciones se producen los textos escritos, cual es el rol del profesor* (Debenne, 1986) y algunas de sus implicaciones para poder introducir modificaciones en la práctica.

a) *Condiciones de producción*. Con la introducción de la correspondencia la escuela quiere crear textos "auténticos", (Halte, 1986), pero lo que no analizamos

es cómo la misma institución escolar define y organiza las situaciones de comunicación, estableciendo el rol de los hablantes; el dónde y el cuándo; los temas; las formas de hablar y escribir, pero también, la intencionalidad se ve constreñida por la situación de enseñanza-aprendizaje y por la evaluación. Con lo cual la escuela, en sí, es precisamente un contexto de producción de textos nada "real" (Bronfenbrenner, 1985).

b) *El rol del profesor.* En relación con la condición de producción hemos de ver cual es el rol del profesor. La relación de comunicación escolar, como ya hemos visto, es una relación asimétrica que la pedagogía Freinet intenta modificar al máximo, estableciendo unas relaciones de respeto al niño que se concretizan al considerar sus intereses, ritmos de trabajo, autonomía, decisión, participación, etc. Los métodos naturales, el tanteo experimental y el trabajo cooperativo viene a ilustrar la concepción de maduración y aprendizaje que subyace a este planteamiento. Por una parte el adulto juega un rol de animador, de creador de escenarios de aprendizaje: juega un rol activo, pero... ¿hasta qué punto interviene de forma más directa, en el sentido Vygotskiano, de las actuales teorías de expertos y legos o de modificación de mapas conceptuales (Novak y Gowin, 1988; Pozo, 1989), ayudándole a que él mismo avance más allá de donde por sí sólo no hubiera llegado?

¿Cuál será, entonces, nuestro papel como profesores? ¿La de preservar la pretendida "autenticidad" de la situación de producción de textos o la de enseñar a escribir?

Si optáramos por la primera postura ¿lograrían los niños aprender a escribir por el mero hecho de haber creado una situación de producción "real"? ¿estamos realmente convencidos de que la adquisición de la escritura es una adquisición natural?

Halte (1986), además afirma: "la situación de aprendizaje escrito no es necesariamente una situación de producción", ya que si bien es cierto que los aprendizajes lingüísticos están indisolublemente ligados a la adquisición de una competencia social mayor, con la escritura la situación de aprendizaje será tanto mayor en cuanto que permita al escritor descentrarse de sus juicios primarios de interacción, para concentrarse en la escritura. Pero, personalmente, creo que igualmente importante es el conocimiento de diversos contextos comunicativos y las variaciones que estos presentan.

Si optáramos por la segunda ¿no dejarían de ser estos textos reales para convertirse en un ejercicio escolar? ¿se puede ser totalmente sincero si la carta ha de ser corregida? ¿no se correría el peligro de adoptar un lenguaje muy académico? ¿dónde quedaría entonces el derecho a la intimidad característico del género epistolar?

Pero... ¿Es el único problema corregir o no corregir? o, más bien, sería preguntarnos algo, que, más centrados en el cómo aprender, hemos dejado con frecuencia de lado: ¿qué debe aprender el niño? y, más concretamente, ¿qué es saber escribir? ¿para qué escribir? y, ¿qué relación existe entre lo que se trabaja y cómo se trabaja?

c) El conocimiento previo que los alumnos socialmente más desfavorecidos tienen de la escritura es muy pobre. Limitarse a proponer actividades funcionales sin una intervención más directa y sistemática de todos los pasos y aspectos intervinientes en el proceso de escritura, supone perpetuar las condiciones de desigualdad con las que estos alumnos tienen que enfrentarse en su escolarización (Cook-Gumperz, 1988; Wells, 1987).

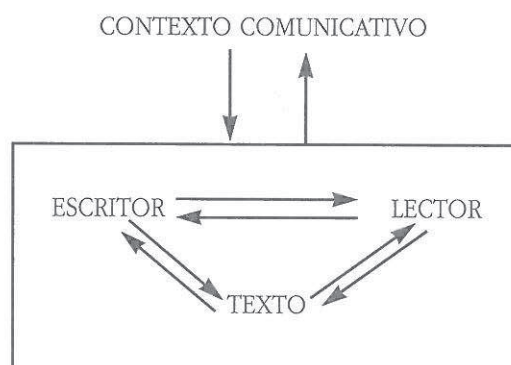
d) La escuela ha de pensar que su función actual debe ser, en gran medida, la de facilitar a los niños la construcción estructurada del conocimiento y el desarrollo

de la capacidad crítica que sirva de criba a los numerosos "retazos" de información que reciben de los contextos externos a la escuela en las sociedades industriales (Pérez Gómez, 1990).

Otra perspectiva

A pesar de que nuestro concepto de escritura nada tiene que ver con el de la escuela tradicional o con la tecnocrática (Giroux, 1990; Corominas, 1990), y que vemos en ella la estrecha relación que la une al pensamiento. Es, sin embargo, la

nuestra, a veces, una concepción estática que no tiene en consideración, por ejemplo, las aportaciones lingüísticas de Chomsky (1976) respecto al nivel sintáctico y semántico, ni de las teorías textuales interactivas que introduce la pragmática como elemento esencial de análisis del discurso (Wells, 1985; Van Dijk, 1978, 1983)). Por ello, nuestras intervenciones, con frecuencia, se reducen a aspectos formales de distribución espacial, ortografía, de estilo y contenido, o en un naturalismo pedagógico de no intervención. Desde esta perspectiva quedan aspectos del proceso escritor sin explicar, ya que no muestra la relación dialéctica existente entre:



Escribir desde esta perspectiva es:

- Pensar sobre el tema de escritura, clarificar los conceptos, exponerlos con coherencia y precisión (Cassany, 1988; Petitjean, 1989; Corominas, 1990).

- Es también aprender a establecer la conexión entre lo que Vygotski (1973) llama el discurso interno y el discurso escrito elaborado. Conexión que implica establecer un nexo entre las percepciones subjetivas que el niño interioriza y la forma en

que va a contar dichas percepciones a un lector.

- Cambiar el propio marco de referencia (Donalson, 1978) por el del lector (Smith, 1982), que a diferencia de la comunicación hablada no está presente, y que puede incluso no conocer. Debe pensar, para que la comunicación sea afectiva, en: quién es el lector o lectores, qué sabe del tema, sus intereses, etc.

- Diferenciar las reglas del lenguaje oral y las del lenguaje escrito, compren-

diendo que la diferencia entre ambos es algo más que un simple cambio de canal (Wells, 1985; Ferreiro y Teberosky, 1979).

- Reflexionar sobre las intenciones que persigue con su escritura para adecuar el lenguaje a sus propósitos (Searle, 1986; Austin, 1962; Bruner, 1985).

- Prever los efectos que los escritos causan en los lectores, y las posibles respuestas de estos.

- Adquirir el hábito de releer los textos críticamente, reescribiéndolos.

La escritura es un ejercicio de metacognición, no sólo de la propia escritura (metalingüística), sino también del contenido sobre el que se escribe. Desde esta perspectiva, la escritura y la lectura no son concebidos como aprendizajes totalmente diferenciados, y las actividades escritas adquieren igual peso que las de lectura (Monaghan y Saul, 1987).

Al reflexionar sobre la correspondencia nos salta a la vista cómo la escuela, como el rey Midas, escolariza todo lo que toca, creando una situación paradójica entre unos textos y su situación de producción, que también forma parte del conocimiento de la escritura. Por otro lado, en aras del aprendizaje natural y del descubrimiento del niño, con frecuencia los adultos no aprovechamos las oportunidades, que esta actividad nos ofrece, para incorporar al proceso de enseñanza-aprendizaje aspectos interesantes, que las nuevas teorías psicológicas y lingüísticas nos aportan.

Este es el lenguaje de la crítica, de la reflexión cooperativa o como actualmente denomina Elliot (1986) de la deliberación y la concienciación, que nos permite ir más allá de donde estábamos. Siendo, precisamente, este lenguaje de la crítica, el que puede dar lugar al "lenguaje de la posibilidad"; del qué hacer el lunes en clase que nos plantea Grundy (1987), tras haber

analizado críticamente la práctica sin caer en la receta pedagógica.

El lenguaje de la posibilidad o ¿qué hacer el lunes en clase?

- Crear un contexto comunicativo simétrico, una comunidad justa desde la cual poder establecer mediante el diálogo las condiciones de la situación de producción de textos; evitando, a toda costa, el clima de "tensión" de la evaluación escolar para proporcionar una organización cooperativa entre todos los miembros de la comunidad educativa, donde el error no tenga el significado de sanción, sino simplemente el de un "conflicto cognitivo" que superar.

- Valorar los conocimientos previos de los niños para que partiendo de ellos, puedan construir conocimientos significativos (Ausubel, 1982).

- Ampliar sus conocimientos iniciales mediante la acción tutorial, ejercida por el adulto u otros compañeros (Forman y Cazden, 1984), de forma que el niño vaya en su aprendizaje más allá de lo que él por sí sólo hubiese llegado; ofreciéndole modelos o enseñanza directa de las convenciones o reglas de los diferentes tipos de cartas.

- Pero no dejar, en absoluto, de crear diversidad de situaciones donde el niño, por sí mismo, descubra que, aunque existen características comunes a todas las cartas, hay también, diferencias según el emisor y el tipo de relación que tiene con el destinatario y el propósito de la carta. No es lo mismo escribir a un compañero que está enfermo, al cual conocemos y cuyo propósito es el de interesarnos por él, animarle y entretenerle, que la primera carta que escribimos a los corresponsales con la intención de presentarnos e iniciar una amistad; las cartas a la Alcaldesa informando de la situación penosa de la escuela y

reclamando al ayuntamiento mejoras, o las cartas de felicitación a María Zambrano; como tampoco son iguales las respuestas.

- Y, por último, realizar cooperativamente entre profesores un continuo estudio crítico sobre las prácticas y los supuestos que subyacen a éstas, manteniendo así una relación dialéctica entre teoría y práctica.

REFERENCIAS

- APPLE, M. W. (1987). *Educación y poder*. Madrid. Paidós/MEC.
- AUSTIN, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford. University Press.
- AUSUBEL, D. P. (1982). *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. Méjico. Trillas.
- BRATOSEWICH, CH. y RODRIGUEZ, S. (1983). *Expresión oral y escrita*. Buenos Aires. Guadalupe.
- BRONCKART, J. P. (1985). *Le fonctionnement des discours*. Paris. Delachaux & Niestlé, pp. 1.
- BRONFENBRENNER, U. (1985). Contextos de crianza del niño. Problemas y prospectiva. *Infancia y Aprendizaje*, nº 29, pp. 45-55.
- BRUNER, J. (1985). *La parla dels infants*. Barcelona. EUMO.
- BRUNER et alii. (1987). *Making Sense: The child's construction of the world*. London. Methuen.
- BULLOCK, A. (1975). A language for life. Report of Committee of Inquiry Appointed Secretary State for Education and Sciences: Her Majesty's Stationery Office.
- CLAXTON, G. (1987). *Vivir y aprender*. Madrid. Alianza.
- CARR, W. Y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona. Martínez Roca.
- CASANY, D. (1988). *Escriure Descriure: com s'apren a escriure*. Barcelona. Empuries.
- COOK-GUMPERZ, J. (1988). *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona. Paidós/MEC.
- COROMINAS, E. (1990). Reflexions sobre l'expressió escrita avui. *Guix*. Enero, 1990, pp. 4-8.
- DABENE, M. (1986). *L'adulte et l'écriture*. En MEYER, J. C. *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*. Bruselles. De Boeck.
- DONALSON, M. (1978). *La mente de los niños*. Madrid. Morata.
- ELLIOT, J. (1986). "Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad", en GALTON, M. Y MOON, B. *Cambiar la escuela cambiar el curriculum*. Barcelona. Martínez Roca, pp. 237-259.
- FERREIRO, E. Y TEBEROSKY, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Méjico. S. XXI.
- FORMAN, A. E. Y CAZDEN, C. B. (1984). Perspectivas vygotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*, nº 27-28, pp. 139-157.
- FREINET, C. (1970). *Parábolas para una Pedagogía Popular*. Barcelona. Estela.
- FREIRE, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires. S. XXI.
- FREIRE, P. Y MACEDO, D. (1989). *Alfabetización, lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona. Paidós/MEC.
- GIROUX, H. A. (1990). "Escritura y pensamiento escrito en los estudios sociales", en GIROUX, H. A. *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Paidós/MEC.
- GRUNDY, S. (1987). *Curriculum: Product or Praxis?*. London. The Falmer Press.
- HALTE, J. F. (1986). "Les conditions de production de l'écrit scolaire", en Meyer, J. C. *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*. Bruselas. De Boeck.
- MONAGHA, J. Y SAUL, W. (1987). "Reading and writing", en POPKEWITZ, (ed.). *The formation of school subjects*. Londres. The Falmer Press, pp. 85-122.
- NOVAK, J. D. Y GOWIN, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona. Martínez Roca.
- PARISI, D. Y CASTELFRANCHI, C. (1978). Scritto e parlato. En *Lingua oggi* teoría ed esperienza. *Quaderni di Cooperazione Educativa*, nº 12, pps. 7-28.
- PEREZ GOMEZ, A. (1990). "Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliott", en ELLIOTT, J. *La investigación en la acción en educación*. Madrid. Morata, pp. 9-19.
- PETINI, A. (1977). *Célestin Freinet y sus técnicas*. Salamanca. Sígueme.
- POZO, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid. Morata.
- SEARLE, J. (1986). *Actos de habla*. Madrid.

- Cátedra.
- SERAFINI, T. (1989). *Cómo redactar un tema: Didáctica de la escritura*. Barcelona. Paidós.
- SMITH, F. (1982). *Writing and the writer*. Londres. Heinemann.
- STUBBS, M. (1982). *El llenguatge a l'escola: cap a una anàlisi sociolingüística en l'educació*. Barcelona. Rosa Sensat. Edicions 62.
- VAN DIJK, T. A. (1978). *La ciencia del texto*. Madrid. Cátedra.
- WELLS, G. Y NICHOLLS, J. (1985). *Language & Learning an interactional Perspective*. London. The Falmer Press.
- VYGOTSKI, L. V. (1973). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires. La pléyade.

SUMMARY

School correspondance is here analysed and problematized from the perspective of Freinet's pedagogy. The author defines the adequate approach for its use and emphasizes its implication in the change of the school traditional model.

RESUMEE

On analyse ici, en problématisant, la technique de la correspondance scolaire, du point de vue de la pédagogie Freinet, et on défine une optique adéquate pour son utilisation, au même temps que l'on met l'accent sur les implications de son emploi sur le changement du modèle scolaire traditionnel.