

representaciones del borrador

UNO
CONSIDERACIONES SOBRE EL BORRADOR ESCOLAR

MARIE-CLAUDE PENLOUP

Traducido por Raquel Pinilla y Blanca Lilia Bojacá,
profesoras Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

1.1 "Haz un borrador!": una exigencia legítima



En una pequeña encuesta, aplicada a 67 profesores de francés en educación secundaria, hemos confirmado que el borrador permanece como una práctica de escritura exigida tradicionalmente en los cursos de francés. La primera pregunta que surge para constatar este hecho se enmarca en el contexto del aprendizaje de la escritura: ¿Es legítima la orden terminante: "¡Haz un borrador!"?

Los datos de las investigaciones recientes en psicolingüística y en genética textual permiten responder afirmativamente. Enfrentado a la tarea de escribir —espacio privilegiado para reflexionar sobre la ausencia del destinatario y sobre la complejidad cognitiva que ella implica—, el escritor no podría terminar su tarea si no se apoyara en la posibilidad ofrecida por el escrito de un autocontrol de la producción.

Hacer un borrador permite no afrontar todas las dificultades a la vez, jerarquizando las tareas, descuidando deliberadamente, en un primer momento, los problemas de superficie. El borrador es, por tanto, un instrumento que está a la mano de los aprendices como una ayuda en la escritura.

Esta práctica no es exclusiva de los neófitos. Por el contrario, las investigaciones actuales han demostrado que el borrador no constituye solamente un apoyo para los escritores menos avezados, sino el nódulo fuerte del proceso de escritura: escribir es reescribir.

Planear un texto en borrador, tachar, ensayar diversas versiones de una misma frase no son el signo de una incompetencia sino, por el contrario, de un buen dominio de las características de la escritura, de una capacidad que se pone en juego. Así, los borradores de los escritores que los genetistas del texto ponen a nuestro alcance masivamente, testimonian, en la mayoría de los casos, una intensa actividad de reescritura.

Las investigaciones actuales confirman la legitimidad de una exigencia del borrador en la escuela ubicándolo en el ángulo de la competencia de la que es síntoma.

El borrador testimonia una actividad reflexiva, constituida por un ir y venir entre escritura y relectura, por un retorno sobre lo ya escrito [...] Esta re-escritura tiene por origen una serie de interrogaciones sobre la adecuación del primer discurso en relación con una consigna particular, un lector dado, su propio deseo, un acto por cumplir, sus puntos de vista precisos, etc. Reescribir es hacer preguntas al texto, es el signo de una toma de conciencia de lo ya dicho, de la capacidad de evaluar en función de un cierto número de parámetros y de la posibilidad de reformular lo escrito(2).

y aprendizaje



Pero, si el borrador es enseñado claramente como una competencia, ¿es sentido así por los alumnos? Fue esto lo que quisimos averiguar con los 67 profesores encuestados y los 142 niños pertenecientes a tres colegios de la región de Rouen. Los datos recogidos no tienen, evidentemente, ningún valor estadístico, pero constituyen un soporte que, complementado con nuestras observaciones cotidianas, nos autoriza para formular ciertas hipótesis sobre el contexto que acompaña al borrador escolar.

Las preguntas hechas fueron las siguientes:

-¿Ustedes hacen borradores? ¿Por qué?

-¿En cuáles materias?

-¿Tiene usted conciencia de saber hacer un borrador? ¿Tiene una forma particular de hacer un borrador? Si es así, ¿cuál?

-Según usted, ¿los escritores también hacen borradores?

-¿Cree usted que deberían recogerse los borradores?(3)

1.2. Una situación didáctica fluida

Exigido, pero rara vez enseñado: el status paradójico del borrador escolar

Ya se dijo que los profesores están de acuerdo con la exigencia de que se hagan borradores. Por su parte, los estudiantes han hecho del borrador una práctica masiva (el 92% de los estudiantes interrogados declararon haber recurrido al borrador). Así, la orden perentoria: "Hay que hacer un borrador", parece que se entiende de manera unánime: los unos exigen un borrador, los otros lo hacen. A primera vista, es reconfortante comprobar que no existe distancia entre la demanda de los maestros y la práctica de los alumnos. Pero, por el contrario, las respuestas dadas a las otras preguntas, tanto por maestros como por alumnos, invitan a examinar más detenidamente el status del borrador en la escuela.

En efecto, en las respuestas de los maestros aparece *una paradoja muy grande*: aunque casi todos exigen esta tarea y el 95% estima que sus alumnos no saben hacer un borrador, sólo el 50% dice enseñarlo. ¿Por qué ellos no enseñan lo que exigen cuando, al mismo tiempo, reconocen que es una habilidad aún no dominada por los alumnos?

Representaciones del Borrador

Parece que *esta situación paradójica se articula sobre una duda en cuanto al status del borrador*:

¿Es el borrador un ensayo del aprendizaje sobre el cual el maestro debe intervenir? ¿O es, por el contrario, territorio de lo íntimo y debe ser puesto, en este caso, al abrigo de las miradas, así sean ellas bienhechoras? Los maestros y los alumnos que han respondido a nuestro cuestionario se inclinan sobre todo, por la segunda respuesta, y la comprenden mejor; además, rehúsan intervenir en aquello que les parece que revela la intimidad del aprendizaje.

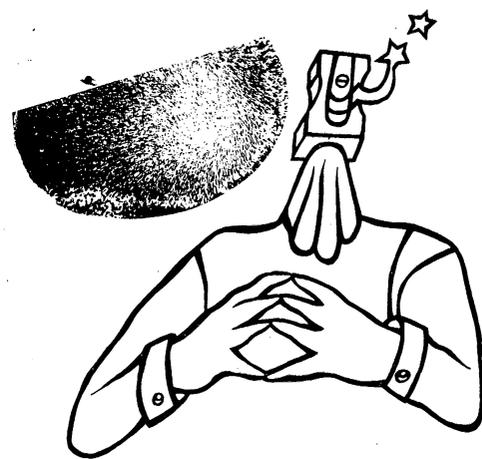
Para acabar con este mal, es necesario clarificar, con y por los alumnos, la naturaleza del documento producido en situación escolar y, por tanto, el nombre mismo de *borrador*. Se podrá definir con ellos el "verdadero" borrador y hacerlos descubrir, en casos de fracaso, y en una sesión de análisis de diversos borradores (ver más adelante), el potencial de intimidad: el borrador es el lugar de eventuales garrapateos, de dibujos entrelazados en el texto, de una grafía descuidada, de una ortografía no revisada, de poemas intercalados, lugar de todas las audacias, de todas las dudas, de los tachones.

En cuanto al borrador producido en situación escolar, destacaremos las ambigüedades para definirlo dentro de un contrato maestro-alumnos, precisando nítidamente las expectativas del profesor: las condiciones mínimas para que el borrador sea legible y también las desviaciones que autoriza. *En la medida en que el borrador sea susceptible de ser recogido, deja de ser un "verdadero" borrador, pero constituye un estado de texto diferente del definitivo sobre el cual es perfectamente legítimo trabajar sobre bases explícitas.*

Las respuestas proporcionadas por los estudiantes a la pregunta ¿Tiene usted conciencia de saber hacer un borrador?, nos llevan a la convicción de *que hay que trabajar el borrador escolar y su status*. Las respuestas establecen una incertidumbre en cuanto al saber hacer, ligado sin duda al hecho de que la mayor parte de ellas no ha sido beneficiada, en el curso de la escolaridad, por ninguna sesión de reflexión sobre lo que es un borrador y cómo hacerlo.

Así, al lado del 26% que dan respuestas prudentes del tipo: *"depende" o "no sé nada"*, hay un 36% que afirma no saber hacer un borrador, y solamente un 39% que responde afirmativamente. Sin embargo, los comentarios que acompañan las respuestas de este último grupo (*"claro", "cualquiera sabe hacer un borrador", "no se necesita saber mucho para hacerlos"*) hacen sospechar que existe más una ausencia de reflexión que el logro de una verdadera competencia.

Los comentarios breves que acompañan ciertas respuestas permiten el acercamiento a un aspecto que parece central en las representaciones que los alumnos tienen de sus borradores. Ellos dejan ver la naturaleza amenazante que pesaría sobre los autores si dejaran ver sus borradores: estiman que el borrador no enmascara — como sí lo hace la tarea "en limpio"— una incompetencia que sus tachones denuncian. Así, podemos leer: *"no me gusta, está sucio y lleno de faltas", "cochino", "me da vergüenza", "no es bonito", "me da miedo"*. Los puntos de vista favorables para la revisión de los borradores surgen también de ciertas prevenciones que traducen un malestar real, como en: *"si es para ayudarnos a corregir las faltas, no tienen por qué escandalizarse..."*. Aquí llegamos a un punto fundamental: la reticencia de los estudiantes a dejar ver sus borradores se basa, sin duda, en una definición insuficiente del status del borrador escolar que sería fácil de superar. Proponemos la hipótesis, ya formulada por otros, que se resume así: *el borrador es percibido por el escritor aprendiz como una prueba de su incompetencia.*

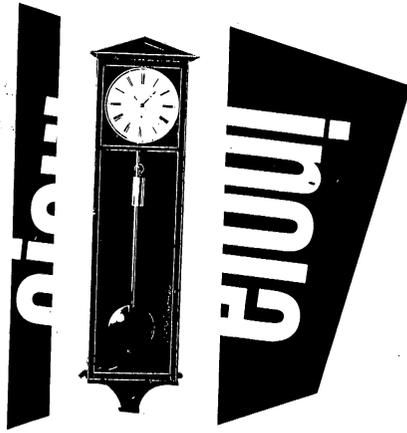


Sin duda, existe alrededor del borrador un frecuente malentendido: de un lado, en los tachones y las dudas, algunos maestros ven el signo de un verdadero trabajo y de una competencia de escritura; de otro lado, muchos de nuestros estudiantes leen la prueba de sus deficiencias y prefieren ocultar ese objeto un poco vergonzoso, porque cada tachón les parece un fracaso.

Las características mismas del oficio de escribir no son percibidas:

[...] la escritura no es considerada como un trabajo, un cuerpo a cuerpo elaborado con las palabras. Tachar, es tachar su trabajo. Tener éxito es lograr su composición al primer intento, es trabajar rápido y bien [...] (4).

Una mejor utilización del borrador escolar se basa sin duda en una reflexión sobre el tachón, un cuestionamiento de la creencia en una "Inmaculada Concepción" del texto. Ella pasa, más generalmente, por una toma de conciencia de las representaciones ligadas al borrador que constituyan o no los errores.



La enseñanza de lo escrito, es también la guía de la construcción de las representaciones(5).

Alrededor de estas representaciones hemos concebido las proposiciones concretas que siguen:

DOS SECUENCIAS DE APRENDIZAJE ALREDEDOR DE LAS REPRESENTACIONES DEL BORRADOR

2.1. Uso de un cuestionario a los alumnos

Recurrir a un cuestionario como el que hemos propuesto a los alumnos de secundaria (ver más arriba) constituye un modo simple y rápido de hacer surgir sus representaciones. Presenta para nosotros sólo un interés didáctico sobre el cual deseamos insistir.

Objetivos

El objetivo de un tiempo especialmente dedicado al surgimiento de las representaciones no es el de establecer las clases, evaluar las competencias o señalar los errores. Es, primero que todo, construir con los alumnos un clima abierto de reflexión sobre sus prácticas y representaciones, fuera de todo dogmatismo.

Sólo frente a este cuestionario, el alumno reflexiona, se interroga sobre su saber hacer. Lo que cuenta es este momento suspendido, es la interrogación sobre las representaciones o las prácticas que él, hasta ahora, creía sin valor. Momento extraño en un sistema escolar donde tradicionalmente se invita más a responder preguntas que a formularlas.

Lo que cuenta también, es el intercambio, el debate que puede generar ese cuestionario u otro similar. En fin, es el status del maestro el que se cuestiona en esta secuencia, él no es el que sabe, sino el que escucha y aprende, el que se sorprende a menudo de la riqueza de representaciones que no sospechaba que existieran.

Hacia una explotación muy individualizada de las respuestas

Si se considera, como nosotros lo hacemos, que aprender es modificar o, más exactamente, complejizar las representaciones, se concibe el interés de una toma de conciencia de ellas. La puesta en común colectiva de las respuestas es prolongada de manera fructífera por un intercambio individual y rápido con el maestro, logrando alcanzar el objetivo. Nosotros lo hemos hecho en el marco de una clase y también se ha planteado como una situación ideal en la ATP (Ayuda al Trabajo Personal).

Así, cuando se pregunta: "¿Siente usted que sabe hacer un borrador?", más que la respuesta "sí" o "no", lo que importa es el comentario que la acompaña, en caso de que lo haya. Es evidente que una respuesta como llamado de ayuda, por ejemplo: "Nooo, yo hago cualquier cosa, no sé cómo hacerlo", es diferente de aquella que invita al debate "No, yo no sé si realmente hay un método". En cuanto al comentario "No, porque cuando estoy delante de mi hoja de tareas, cambio todo", invita directamente a una discusión sobre las estrategias del alumno y sobre su representación del "buen borrador". Un intercambio como el anterior nos ha llevado a observar con una alumna dos estados de su texto que confirman efectivamente el cambio radical del estado 1 al 2, y después a una constatación que ella jamás se hubiera permitido establecer en términos tan claros: la práctica del borrador corresponde a una actividad que de buena voluntad hace la escuela, de la cual ella no había percibido su utilidad. En otra ocasión, una estudiante de Ciencias de la Educación hizo en nuestra presencia una afirmación del mismo orden: "Yo intento hacer un plan, aunque no sé para que sirva".



Pensamos que mientras un enunciado de este orden pueda ser tenido en cuenta, puede ser posible un verdadero aprendizaje.

El status de esta secuencia

El concepto de representación se abre paso en el campo didáctico. Pero su surgimiento es a menudo presentado como una fase de evaluación-diagnóstico previo al aprendizaje. Nosotros hemos comprendido que el surgimiento de las representaciones es parte integrante del aprendizaje. Deseamos insistir sobre el hecho de que las representaciones no son, de ninguna manera, cosas estables, y que se crean, en parte, en el momento de la interacción que las produce. Hacer surgir un discurso sobre el borrador no es producir un pensamiento ya constituido, es contribuir, mediante aspectos específicos, en un momento T, a la constitución de un metalenguaje donde formulamos la hipótesis que es necesaria para el aprendizaje. El tiempo consagrado al surgimiento de las representaciones no nos parece un tiempo tomado de aquel del aprendizaje sino un tiempo de aprendizaje en sí.

2.2. El tachón no es un fracaso

El objetivo de la secuencia que hemos titulado: "El tachón no es un fracaso"; es el de modificar —cuando lo hemos hecho surgir por un procedimiento como el cuestionario, y la observación, el intercambio informal, etc.— una representación que atribuye al "experto" una escritura fluida y sin tachones, e instala, de manera más o menos difusa, la convicción de que en el fondo él sabía escribir, y que él podría obviar los titubeos del borrador.

Una representación como la anterior desvía al aprendiz del verdadero trabajo sobre el texto pues, como ya lo habíamos dicho, la elaboración de borradores se toma como un signo del ingreso al mundo de la escritura.

Objetivos

Nuestro objetivo es autorizar claramente, e incluso de estimular los tachones en el borrador (¡qué cantidad de esfuerzos hacen algunos para obtener un borrador "limpio"!), descubrir la competencia que esos tachones suponen, provocar una toma de distancia en cuanto a las estrategias utilizadas, enriquecer la gama de gestiones posibles del borrador.

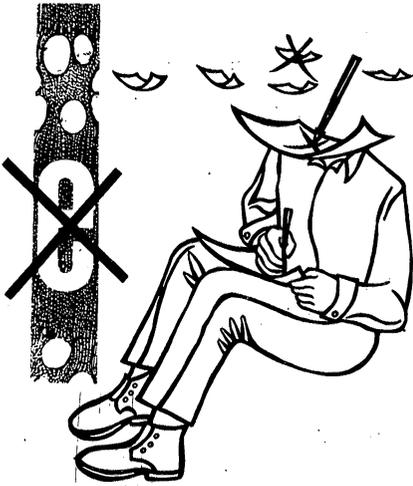
Los escritores y el trabajo de la escritura

A) SELECCIÓN DE BORRADORES

Es relativamente fácil constituir hoy en día un número considerable de borradores de escritores sobre los cuales se trabajaría con los alumnos para hacer un inventario de las características de un trabajo de esta clase. Gracias a las investigaciones del IREM (Instituto de Textos y Manuscritos), numerosos manuscritos de escritores han sido encontrados y se han reconstruido pacientemente diferentes estados de un mismo texto. Éstos se pueden conseguir en las ediciones de obras completas, en los magazines literarios, en ciertos manuales escolares, e incluso en obras de colección como "Manuscrits".

Para evitar el dogmatismo

Nuestro objetivo no es substituir el miedo al tachón por la religión del tachón. Es necesario, a nuestro parecer, introducir en un momento dado discursos elogiando la inspiración del poeta y los dones que él ha recibido. Que se pueda escribir sin tachar o casi, es desde luego un hecho que no se puede negar. Nos alegraremos así de encontrar, como lo hemos hecho, un ejemplo de borrador de un escritor casi virgen de tachones, o de testimonios sobre la ausencia de reescritura de tal o cual novela.



Proponemos una sesión de observación de estos manuscritos que pueden reproducirse en transparencias para examinarlos cómodamente con la ayuda de un retroproyector.

Nos parece interesante coleccionar borradores en los cuales se observa, a cada paso, el cuidado del escritor para procurarse un espacio de reescritura. Después podrían observarse las variantes de un escritor a otro en la manera de gestarse ese espacio: algunos dividen su página en dos; otros reservan la página de la izquierda para las correcciones; Proust, cuando no tenía más espacio para añadir o modificar, pegaba papelitos sobre la página que él llamaba "Papelillos".

Se comentaría también, si viene al caso, la inserción de dibujos en ciertos textos — bello ejemplo con el borrador del poema "Verano" de Valéry— y una charla con los alumnos podría surgir sobre este punto: dibujar, cuando debería escribirse, no es forzosamente una práctica vergonzosa de un soñador incorregible: tal vez el dibujo acompaña un pensamiento que se está buscando.

Podríamos fácilmente procurarnos también tal cual plan de Zola, que testimonia el enorme trabajo preparatorio realizado por este escritor antes de la redacción de una novela. Se mostrará por supuesto, los adornados borradores de Flaubert, emblemas del escritor trabajador y artesano.

En este momento, nos interesan las imágenes de los borradores tachados y efervescentes de los autores que llamamos "grandes". Ellos provocarán sin falta comentarios sorprendentes, incluso vagamente chocantes, a partir de los cuales puede enriquecerse la continuidad de la secuencia. Después, podría venir el análisis comparativo de dos estados de texto, y el inventario paciente de todas las modificaciones. Después de examinados los borradores seleccionados, el texto literario aparecerá como el resultado de un trabajo constituido por variaciones, supresiones e insatisfacciones.

Esperamos con esto invitar a los alumnos a observar su propio ejercicio e inspirarse en lo que han observado. Al mismo tiempo, se hará énfasis constante en la ausencia de un modelo único y en la libertad necesaria del escritor.

B) SELECCIÓN DEL DISCURSO

Para acompañar o prolongar la selección de los manuscritos, nos parece pertinente dar a leer o a escuchar también diferentes testimonios de escritores evocando su trabajo. Será menos difícil reunirlos, puesto que este tema de trabajo se ha vuelto omnipresente en los discursos de los escritores de este siglo.

Recordemos diversas razones posibles de esta ausencia de tachones: - ausencia de trabajo y de dominio de la escritura; - automatización de operaciones de escritura para un tipo de texto dado.

El siguiente fragmento de una entrevista hecha a Barbara Cartland para la revista *Interview*, ilustra muy bien el grado de automatización que puede comportar la escritura, incluso en textos narrativos:

Lord Beaverbrook, mi profesor, me enseñó a escribir rápido y sin tachones. A fuerza de trabajo, llegué a más de 20 páginas por día, 4 capítulos semanales. Puedo terminar una novela en menos de 3 días. Después de 16 años, he llegado a mantener un promedio de 23 libros por año(6).

Para algunos, existencia evocada de un borrador "en la cabeza":

Yo redacto sin mucha dificultad, porque voy rumiando durante mucho tiempo lo que quiero escribir. En suma, reescribo lo que tengo en la cabeza" (M. Tournier)(7). «No hago ningún trabajo escrito preparatorio, pero antes de una frase escrita tengo con frecuencia una hora de intensa actividad onírica, de imaginación, y también de actividades de los maxilares, de los dientes, de la lengua, al mismo tiempo que la visión se prepara(8)».

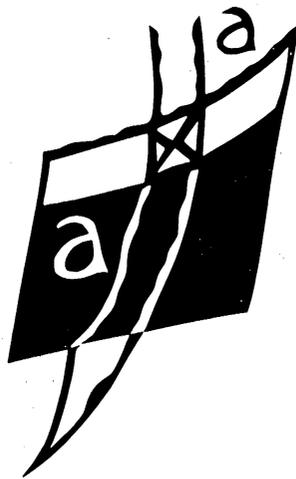
Podemos suponer, entonces, que un verdadero borrador "en la cabeza" supone un dominio de la escritura que un aprendiz rara vez posee, y no vemos por ningún lado una razón válida para economizar el aprendizaje del borrador. Nos parece pertinente destacar estos aspectos con los alumnos, para justificar enseguida la exigencia del borrador.

En conclusión, el discurso que quisiéramos sustentar como profesores es el siguiente: incluso cuando el tachón, como signo visible de la escritura, no constituye el pasaje obligado hacia ella, apoyamos el recurso al borrador como una ayuda a la escritura y, aún más, como el signo de una competencia que debe ser dominada.

TRES CONCLUSION

Las afirmaciones que acabamos de hacer(9) están relacionadas con nuestra preocupación de no descuidar, en el contexto de la enseñanza aprendizaje, el parámetro de las "representaciones". Convenimos en que es un objetivo limitado y que este acercamiento no tiene sentido si no encuentra un lugar en el dispositivo del proceso enseñanza aprendizaje más vasto de la reescritura.

Nos parece que las secuencias que proponemos tendrán que jugar su rol si los alumnos, comprendiendo un poco mejor el papel de los borradores, aceptan de mejor grado el aprendizaje de la reescritura y son capaces de decir, a la manera de Giacometti: "Quisiera comprender por qué hay error".



BIBLIOGRAFÍA

ASTOUFI, J.P. L'école pour apprendre. ESF, coll. Pédagogies, pp. 78-91.

BOURGAÏN, D. (1990). "Écriture, représentations et formation-préalable à un projet de formation à l'écriture pour les adultes". En: *Education permanente*. No.102, "Les adultes et l'écriture" pp. 41-50.

Cahiers Pédagogiques, No.312. mars, 1993. *Les représentations mentales*.

DABENE, M. (1990). "Les pratiques d'écriture: représentations sociales et itinéraires de formation". En: *Education permanente*. No.102, "Les adultes et l'écriture", pp.13-19.

Education permanente, No.102, 1990, "Les adultes et l'écriture".

Langages, No. 69, 1983. "Manuscrits-écriture-production linguistique". Paris: Larousse.

ORIOU-BOYER, C. (dir) (1990). *La réécriture*. Céditel.

Pratiques, No.49, mars, 1986. "Pratiques rédactionnelles".

Recherches, No.11, 1989. "Du brouillon au texte". Association Française des Enseignants de Français, Lille.

TÉM No.10-11, 1991-1992, "Les tes ratures".

NOTAS

(1) Este artículo constituye la síntesis y la prolongación no exhaustiva y personal de una obra realizada colectivamente por la MAFFPEN de RUEN en 1994.

(2) R. Delamotte - Legrand, 1.992. p.106.

(3) Se encontrará el conjunto de las respuestas obtenidas en el documento de MAFFPEN señalado más arriba. No se tratarán sino las que convienen a nuestro propósito.

(4) D. Bucheton (1992). «Écritures, Réécritures, Récit d'adolescentes». Tesis de doctorado. Universidad René Descartes. Paris, p.135.

(5) M. Dabene (1991). "Un modèle didactique de la compétence scripturale". *Reperes*. No.1. p.17.

(6) Subrayado nuestro.

(7) Citado por C. Poslaniec, 1992. *De la lecture à l'écriture*. Paris, De. Du Sorbier, p. 109.

(8) Ibid. pp. 109, 110.

(9) Una secuencia interdisciplinaria propone hacer un paralelo entre el trabajo de los artistas plásticos y el de los escritores como se ha echo en el documento de la MAFFPEN, ya citado.