



# Didáctica de la escritura, de la redacción a la ficción

“FORMACIÓN DE MAESTROS Y PROGRAMAS  
UNIVERSITARIOS ORIENTADOS A LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA”

Ceila Huérfano Pérez, Olga María Duarte Gallo,  
Gloria Tinjacá Martínez, Rodolfo A. López

*Maestros coinvestigadores en el marco de la Maestría en Educación  
de la Pontificia Universidad Javeriana*

Una muestra de la labor adelantada por la Pontificia Universidad Javeriana a través de la Maestría en Educación, Línea de Investigación en Lectura y Escritura, fue el proyecto: “Didáctica de la escritura, de la redacción a la ficción”, cuyo tópico común, denominado “Formación de maestros y programas universitarios orientados a la enseñanza de la escritura”, es uno de los logros de la investigación diseñada y orientada por Fernando Vásquez Rodríguez, director de la Línea, las profesoras Gloria M. Rondón H. y Milena Páez, tutoras y el grupo de maestros coinvestigadores anteriormente referenciados, quienes se dedicaron a las tareas propias del trabajo de campo.

Esta investigación tuvo como propósitos: conocer cómo están concebidos los planes de estudio en donde se forman los maestros que tienen la responsabilidad de enseñar a escribir; de qué manera está curricularizada la didáctica de la escritura; verificar si hay propuestas innovadoras para su enseñanza y determinar cómo se vinculan a la práctica del educador

En consecuencia, se tomaron programas universitarios de carácter presencial, semi presencial o a distancia de la ciudad de Bogotá; dos de ellos de pregrado: *Licenciatura en Lingüística y Literatura*, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, y *Lenguas Modernas*, Universidad de la Salle. Uno de posgrado, *Especialización en Pedagogía de la Lengua Escrita*, Universidad Santo Tomás, y un Programa para la Formación Permanente de Maestros (PFPD), Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

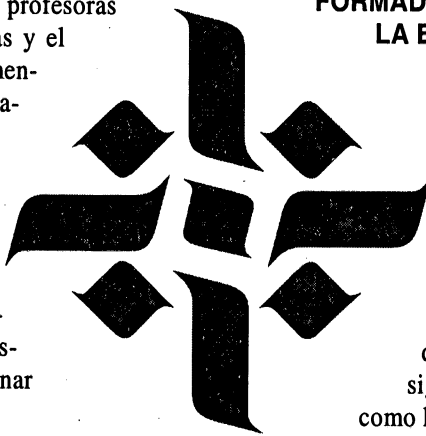
Los hallazgos giran alrededor de tres ejes: *Formador docente*, *Programas y Productos Escriturales* en los cuales la ausencia, los supuestos y las improvisaciones, entre otros, emergieron en algunos de ellos como cuerpo revelador de las prácticas de la escritura, que se vivencian en esas aulas de los maestros en formación

comprometidos con esta competencia. Sin embargo, para la prospectiva, se avizoran el reaprendizaje escritural, la escritura creativa o de ficción, el perfil escritor del formador docente y las estrategias de los escritores de oficio llevadas al aula, como alternativas desde las cuales formadores y maestros en formación podrán resignificar su tarea educativa.

## FORMADORES DOCENTES EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA: UNA PRESENCIA AUSENTE

El debate sobre la educación necesariamente se encamina más hacia la revisión de las prácticas para la enseñanza, que hacia los contenidos. En otros términos, el sentido y proyección del formador de Maestros sugieren estar más en las acciones que promueven y desarrollan el conocimiento y las competencias, que en los temas de las disciplinas. Las fronteras de la pedagogía urgen desplazarse para ser más plurales, significativas y propositivas: las didácticas acuden como la herramienta central que posee el formador docente para hacer del maestro en formación un ciudadano activo del aprendizaje.

Si a esta premisa se le agrega el hecho indiscutible de que la escritura es un dispositivo fundamental para estructurar el pensamiento y para la formalización de los distintos campos del conocimiento, se podrá entender, entonces, que una didáctica para la enseñanza de la escritura tiene toda la vigencia, máxime cuando en un campo profesional como el docente predomina el *oralismo* y se subvalora la escritura en tanto forma constructiva de las ciencias, de la estética, del acontecer y las regulaciones sociales. Si esta *bruma escritural* preocupa, más afana reconocer que quienes forman a los maestros que enseñan a escribir, carecen, en número significativo, de propuestas explícitas, estructuradas y sistemati-





zadas para enseñar escritura y que, aún más, esos formadores de maestros no escriben o, si se quiere, no socializan sus producciones. Aquí, el desierto paisaje se convierte en aridez casi total.

De ahí que uno de los objetivos de esta investigación haya sido seguirle la pista a los aspectos que tienen que ver con la situación problemática, *el desconocimiento, por parte de maestros y maestras, de didácticas específicas para enseñar a escribir*, problema que no sólo abarca lo concerniente al trabajo de aula, sino que involucra, por ejemplo, programas, actores, publicaciones, investigaciones, testimonios, vivencias y en general situaciones o acciones que se relacionen con la formación de quienes enseñan a escribir.

## EL MÉTODO

Ahora bien, los maestros coinvestigadores emplearon el método correspondiente a la investigación cualitativa de corte etnográfico con énfasis en la abducción. Los instrumentos utilizados fueron: *entrevista en profundidad, observación sistemática y diario de campo*, herramientas a través de las cuales se logró contactar, explorar, registrar, analizar e interpretar la información recolectada a partir de la cual emergieron hallazgos que condujeron a la construcción del caso de esta investigación. El marco en el que se inscribe este estudio es el "paradigma indiciario", propuesto en el libro *El signo de los tres* por Umberto Eco.

## ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

De acuerdo con los planteamientos que sobre el tema mencionan Elssy Bonilla-Castro y Penélope Rodríguez S., en su texto de investigación, *Más allá del dilema de los métodos*.

...las entrevistas individuales en profundidad son el instrumento más adecuado cuando se han identificado informantes o personas clave dentro de la comunidad. Dada la posición que ocupan, la experiencia que tienen, estos informantes son definidos como conocedores o expertos, por lo cual puede considerarse que sus opiniones son representativas del conocimiento cultural compartido por el grupo en cuestión".

Esta fue precisamente la vivencia del grupo coinvestigador. Fue así como a partir del tópico común planteado en el Proyecto de Investigación en Lecturas y Escrituras: "Didáctica de la escritura, de la redacción a la ficción: "Formación de maestros y programas universitarios orientados a la enseñanza de la escritura", se procedió a la preparación de las entrevistas en profundidad, hecho que supuso para los coinvestigadores diseñar los guiones correspondientes o esquemas de temas o subtemas base de ellas.

Entre los requisitos que se consideraron especialmente para su diseño, pueden enunciarse aspectos tales como determinar hacia dónde se iba y qué era lo que se quería saber, lo que indujo al grupo coinvestigador a establecer propósitos comunes como: formación profesional de los docentes a ser entrevistados; sentido y experiencia en el ejercicio de la docencia; visión que tienen como lectores y como escritores, en su rol como maestros formadores de maestros, concepción frente a los proyectos curriculares y a la escritura desde el punto de vista de la enseñanza. Por otra parte, hubo que materializar el guión gradualmente, de acuerdo con las circunstancias y a través de las preguntas correspondientes según el método sugerido.

## OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA

Esta se reconoce como otro instrumento en el camino como aprendices de la investigación, definida en tanto estrategia de focalización, rastreo, selección y estructuración de datos a través de los cuales se construye y deconstruye una red de significaciones en el aula.

A ella se llegó con una mirada producto de la información recolectada en las entrevistas en profundidad y con la ayuda de las respectivas herramientas: una rejilla o retícula como dispositivo de observación, que posibilitaría el acopio de información pertinente, libreta de notas, cámara fotográfica y grabadora, entre otras. El objetivo fue mirar las ventajas con las cuales los coinvestigadores se iban a enfrentar, además de afinar las herramientas respectivas y, en caso dado, replantear la hipótesis.

El panorama general para la realización de la observación contempló como elementos esenciales: la relectura del "Paradigma indiciario", las preguntas hipotéticas, los instrumentos que se iban a utilizar y los momentos en los cuales se iban a utilizar, el muestreo de universidades, proyectos curriculares, modalidades de programas, maestros formadores y maestros en formación, así como la validación lograda a través de la triangulación con los pares, registros escriturales consignados en los respectivos diarios de campo y métodos de análisis.

Aplicar este instrumento implicó de cada uno de los observadores aprestamiento, sensibilización y concentración de la atención en aspectos concretos, y capacidad de comparación, puesto que aquí primó la habilidad para detectar similitudes, diferencias y discernimiento permanente. Las voces escondidas en el aula, en los pasillos, aquí, fueron los elementos de primer orden como testimonio fidedigno de las vivencias ocurridas en cada uno de los espacios seleccionados por parte de los observadores. Adicionalmente, requirió contrastes entre lo que dice y hace el observado, aquello que informa el contexto y lo que dice o percibe el observador.

Finalizado el proceso de observación en las aulas de las universidades y programas mencionados anteriormente, así como el diligenciamiento de los correspondientes registros y análisis de las respectivas informaciones arrojadas por ellas, se contabilizó un total de dieciocho (18) registros consignados en los respectivos diarios de campo.

## DIARIO DE CAMPO

Es considerado como una mediación escritural potente que da soporte a la investigación. En él se hicieron los *registros* correspondientes a las observaciones realizadas en las aulas universitarias sobre los procesos de la enseñanza de la escritura, llevados a cabo por los maestros formadores con la participación de los maestros en formación. Paralelamente a la descripción del registro, el observador toma distancia de los hechos y deja escuchar sus comentarios, opiniones, reflexiones, inferencias a través de la voz del observador, espacio enriquecido a su vez con la voz del tutor, quien convierte sus comentarios en pistas para hacer evidentes los rasgos emergentes para la construcción del caso.

Previo negociación y consenso entre el grupo de maestros que hacen parte de la investigación y el grupo de tutores, se llegó al

1 Penélope Rodríguez, Elssy Bonilla C., *La investigación en ciencias sociales: Más allá del dilema de los métodos*, Santa Fe de Bogotá, Uniandes, 1997.



diseño de un *Manual del observador* cuyo propósito fue ofrecer una herramienta de primera mano que permitiera diseñar y elaborar el Diario de Campo bajo unos criterios comunes referidos a la diagramación y a la organización de los registros.

## ANÁLISIS DE DATOS

A partir de las categorías tentativas de la *entrevista en profundidad*, se llegó a las aulas con la rejilla de observación sistemática, la cual consideró básicamente dos aspectos, el primero de ellos, la postura curricular de las instituciones formadoras de maestros para conocer su Misión y Visión; el segundo, la implementación de los proyectos curriculares, a través de los aspectos: contexto, estrategias, productos y evaluación.

Al cabo de cada una de las observaciones, se procedió a transcribir y organizar el respectivo registro en el Diario de Campo. Lograr la construcción de este producto escritural supuso comenzar a tejer el texto correspondiente a la voz del observador, del cual empezaron a emerger las primeras inferencias que tenían que ver con rasgos, indicios y categorías definitivas, algo así como la primera confrontación consigo mismo, con su intención primera, para validarla luego en grupo, cuantas veces fue necesario antes de una nueva observación.

Concluido el proceso de observación, se procedió a la realización de la correspondiente lectura estructural de cada una, para llevar a cabo la respectiva triangulación, por medio de la cual se obtuvo la matriz de análisis que reunía tres categorías: *Actores*, categoría dentro de la cual se consideraron dos aspectos, los formadores de maestros y maestros en formación de pregrado, postgrado y formación permanente de maestros; *Programas*, a partir de las modalidades presenciales y semipresenciales se analizaron los planes de estudios, teniendo en cuenta la estructura y el sentido, y *Productos escriturales*, las estrategias, así como la evaluación, fueron los dos aspectos contemplados.

La información analizada condujo al grupo a descubrir los hallazgos más significativos y pertinentes para la construcción del caso: *formación de maestros en didácticas de la escritura, de la redacción a la ficción*.

## RESULTADOS

Luego de una minuciosa labor de entrevistas y observaciones; de guiones, registros, matrices y filtrados permanentes de la información recolectada, por una parte, se verifica la hipótesis: "*En los programas de formación de maestros se confunde la enseñanza de la escritura, con la enseñanza de la lengua escrita*"; y por otra, se llega a la construcción del caso. Un *barrido* cada vez más detallado precisa la geografía que lo aclara: "*En algunos de los programas en los que se forman maestros que enseñan a escribir, se evidencian supuestos, ausencias e improvisaciones tanto desde el punto de vista tanto del diseño como de su implementación en el aula*".

A medida que transcurre el proceso de investigación, asoma con mayor transparencia en algunos de los proyectos curriculares observados un abanico de hallazgos que giran alrededor *del formador de maestros; de los programas y de los productos escriturales*, hallazgos desde los cuales se detectan los supuestos, las ausencias y las improvisaciones que durante la trayectoria eviden-

cian los maestros formadores y vivencian los maestros que se preparan para enseñar la escritura en los diferentes niveles de la educación colombiana (preescolar, básica primaria, secundaria y media vocacional).

## EL FORMADOR DE MAESTROS O EL CUERPO AUSENTE

El cuerpo del formador docente es uno que está en el aula por momentos, fugazmente atado al de los maestros en formación. Es un cuerpo etéreo que va y viene, su propuesta parece ser la de un cuerpo para las pasarelas, mas no para los encuentros; aunque, paradójicamente, ¿qué es la educación sino una de las tantas formas de encuentro humano? Así, este cuerpo docente es un *cuerpo presente-ausente*: entra al salón, saluda, se presenta, pregunta por el módulo y solicita los compromisos a cumplir, sin atender verdaderamente a los requerimientos y necesidades manifestadas por los maestros en formación.

El cuerpo del formador docente es un cuerpo pendular: va y viene. De vez en cuando entra en diálogo, de cuando en vez debate, alguna vez comparte. Es un cuerpo ajeno, sin búsqueda del otro, sin inquirir de fondo y por genuino diálogo los intereses y las competencias de ese otro; es un cuerpo con temor a mostrarse.

Las escrituras que se producen en el aula carecen del tiempo suficiente para reescribirlas y no cuentan con la asistencia o tutoría permanente del formador.

En lo que atañe a los procesos de escritura de los maestros en formación, este cuerpo del formador docente es un cuerpo vacío, no es un cuerpo que llama, que atrae, que seduce; parece como si estuviera ahí sólo para que los programas, las tareas y los decálogos se cumplan. Es un cuerpo testigo de lo que otros deben hacer, no es un cuerpo comprometido, un cuerpo que escuche las dudas e inquietudes de los maestros en formación, que lea, corrija y socialice a tiempo los escritos; no es un cuerpo presente, es un cuerpo pasillo: sale, recorre las baldosas mientras los maestros en formación escriben; vuelve, por momentos se evade y, desde su silencio indiferente, su falta de conocimiento o de interés hacia las actividades que se realizan, evidencia su presencia ausente. Es el cuerpo que estando no está, que ocupando un espacio, su volumen real es vacío: ausencia, sombra.

Improvisa provocaciones de escritura en el aula a través de estrategias poco significativas y hacia producciones igualmente carentes de sentido para los maestros en formación. En ningún momento escribe, en ningún momento acompaña el proceso; no lo recoge, no propicia la reflexión sobre el mismo. Las escrituras que se producen en el aula carecen del tiempo suficiente para reescribirlas y no cuentan con la asistencia o tutoría permanente del formador. Presumiblemente, su concepción de escritura apunta hacia el producto como tal, no al proceso, pues toma cuenta de él en tanto tareas del módulo, por ejemplo, y entiende que su función es la de controlar la entrega de esos trabajos. Desde esta perspectiva, no hay diferencias de fondo entre las concepciones escolares y las universitarias respecto a la escritura y sus procesos de composición. El cuerpo del maestro es, entonces, un cuerpo en huida, en escape, en evasión, en escisión, en rompimiento. Es un *cuerpo-escapatoria*. Es un *cuerpo-éxodo*. Es un *cuerpo-dicotomía*, es un *cuerpo-fragmentación*, es un *cuerpo segmentación*, y, si la educación es considerada como una forma de relación, de encuentro, de roce, este cuerpo del docente formador inicia el llamado, el deseo, pero huye del encuentro.



## Avance de Investigación

Cuerpo que recibe programas elaborados por otros maestros o por algún experto y, ya sea por diferencia de criterios, por ausencia de planeación o de competencias, no lo apropia a las circunstancias que el contexto de su misión educativa demanda; no lo hace suyo y del grupo de maestros que forma, se limita a hacerlo cumplir. En otras palabras, el maestro formador posee un cuerpo de conocimientos particulares, específicos, pero que no encajan completa ni adecuadamente con lo que el programa y los maestros en formación requieren. Así, el maestro formador va por un lado, el programa, por otro y los maestros en formación, son fuerza pasiva entre dos fuegos, límite o frontera sobre la que se signan dos propósitos distintos.

### LOS PROGRAMAS O DE LOS SUPUESTOS DADOS

Haber abordado los proyectos curriculares de las instituciones universitarias en las que se forman maestros específicamente en el campo de las didácticas de la escritura, fue hallarse frente a una diversidad de pretensiones, tanto desde quienes los diseñan como desde quienes los implementan en las aulas.

Por eso resulta bien interesante compartir que en algunos de esos proyectos curriculares, desde la Misión y Visión planteada por las respectivas Facultades de Educación a las cuales se hallan adscritos, hay una ausencia de políticas acordes a la realidad educativa del país. De ahí la brecha existente entre lo que plantean y lo que realmente se necesita en el caso concreto de la formación de maestros en lo concerniente a la escritura.

Probablemente los asesores, expertos, en ocasiones los mismos profesores que por encargo especial diseñan los programas, suponen, en el caso de la escritura, que los usuarios de estos planes de estudio "la manejan", ya la tienen, no necesitan aprenderla o simplemente no la consideran, y ni tan siquiera la piensan.

Quienes diseñan los programas puede que sean conscientes de las necesidades, pero saben también que tienen que atenerse a las políticas de gobierno, a las filosofías de los centros educativos, a sus políticas internas, a los intereses propios de la institución, a los espacios disponibles dentro del pènsum escolar, a la tipología de maestros usuarios de ellos, de manera que tienden a crearle una imagen a través de la cual buscan su respectiva acreditación ante las respectivas autoridades educativas.

Así mismo, quienes diseñan los programas tienen sus representaciones sociales respecto a la escritura, y esto hace que se la priorice o se la considere como actividad privativa de algunos campos del saber y de algunas etapas de la escolaridad. Por otra parte, los planteamientos hechos desde la Misión en una institución educativa se constituyen en un punto de referencia para las demás, y así buscan su propia identidad, destacando lo que supuestamente ella ofrece y otras no. Es algo así como una marca para la competencia. ¿Tendrá algo que ver con la autonomía de quienes diseñan los programas? ¿En qué se basaría? ¿Qué se requeriría para desempeñar una función de tanta responsabilidad social?

También, desde la Misión, se supone la autonomía de los usuarios de los programas para elegir las opciones que mejor respondan a sus expectativas, intereses y necesidades. Así mismo, la autonomía para hacerse cargo del buen manejo de su tiempo, de los recursos y de los procesos de aprendizaje.

Pero son los Maestros en Formación (usuarios de los programas), quienes desde sus carencias, presaberes y deseos de superación profesional suponen que tras esas "promesas" que son los programas hallarán las herramientas que satisfagan sus necesidades y así se vinculan a ellos... En otros casos, las limitaciones o



dificultades de tiempo, de acceso, el mismo desconocimiento que se tiene de la materia, *las aparentes facilidades en cuanto a costos, horario, tiempo de permanencia dentro de la institución, posibilidad de tutorías*, etc. que se ofrecen podrían considerarse también como otro de sus atractivos, y esto los lleva a vincularse.

Ahora, desde el punto de vista de la implementación de esos proyectos curriculares, se desprenden otra serie de supuestos en la persona del formador de maestros y de los mismos maestros en formación, dada su trayectoria y experticia, igualmente de las concepciones desde las cuales se va a poner en marcha.

Se supone, por ejemplo, que el formador de maestros tiene ya un perfil profesional para orientar el proceso de enseñanza de las didácticas de la escritura en maestros que se preparan para enseñar esta competencia, es decir, que sabe su oficio, que sabe lo que debe hacer a partir de los módulos y unidades entregadas para su quehacer. En el caso de la lengua escrita, que tiene los conocimientos y las competencias del lenguaje, de la lectura, de la literatura, de la escritura. Se supone que esas competencias están suficientemente abonadas para formar a otros docentes.

Por otra parte, desde la preconcepción de escritura que se tiene en el Programa de Formación, en la especialización en Pedagogía de la Lengua Escrita, se supone también que el maestro en formación ya tiene unas bases y que el formador docente puede solicitarle unos desempeños mínimos tanto de lectura, como de escritura, de literatura y en general de las competencias propias del lenguaje, sin embargo, la realidad ofrece un panorama bien distinto al igual que en el caso anterior.

Otro de los supuestos que emerge de los programas, en el caso particular de los planes de estudio observados en los programas de Lengua Escrita, tiene que ver con la concepción de lenguaje, lectura, escritura, aprendizaje y modelos pedagógicos característica de la estructura curricular, cuando las puestas en escena ofrecen una imagen cercana a la "Torre de Babel", pues cada quien habla desde sus presaberes. La concepción sobre lengua escrita, lenguaje escrito, código escrito y escritura es genérica, vaga. No se hacen deslindes para situar cada concepto en un terreno del lenguaje. Pese a la existencia de materias o módulos directamente comprometidos con la escritura, los procesos internos de aula no generan un ámbito particular para la enseñanza de ésta. La escritura no es eje vertebral en los programas de Lengua Escrita, aparece como materia, pero no se forja en todos sus niveles. Por otra



parte, el programa no teje escrituras, es decir, entre uno y otro nivel, entre uno y otro módulo, no hay productos sucesivos en complejidad, ni prerrequisitos escriturales formalmente exigidos, para pasar de un módulo a otro o de una unidad a otra, además de que tanto en los unos como en los otros los géneros escriturales no están curricularizados.

Desde los planes de estudios se encuentra que las materias más comprometidas con la didáctica de la escritura serían: Teoría del Lenguaje, Teoría Literaria, Literatura Hispanohablante, Microenseñanza del Español, en la Universidad de la Salle; Comprensión y Producción de Textos, en la Universidad Distrital; Lengua Escrita, Competencias Comunicativas I y II, en la USTA, y exploración, análisis sobre experiencias lectoras y escritoras de los docentes, y su incidencia en el aula, criterios para la producción de diferentes tipos de textos, constitución de sujetos escritores integrados a comunidades académicas (PFPD).

### LA ESCRITURA O EL DESEO EN HUIDA

Algo así se percibió en el transcurso de las observaciones. Algunos formadores docentes propiciaron o dictaron la tarea puesta en el módulo o en la unidad, pero la batalla entre sus intentos, los tiempos y los ambientes no dieron el fruto esperado. La escritura de los maestros en formación fue una breve tentativa, los textos se hicieron deseo en escapatoria. Sólo se esbozaron algunos de corte académico que no tuvieron eco en el aula, menos aún las escrituras de ficción.

La escritura en las aulas de los maestros en formación, por una parte, más que *poiesis* (creación, redacción, argumentación) fue una ausencia suplantada por el código escrito; por otra parte, no aparecen claramente definidos sus campos conceptuales, ni didácticos, tanto desde el punto de vista de los programas y del formador docente.

A estas aulas llegaron escrituras de los maestros en formación, la mayoría de ellas académicas: ensayos, comentarios, resúmenes, informes, protocolos, producto de las tareas y compromisos por hacer. En el aula, las escasas provocaciones escriturales del formador condujeron a los estudiantes a la elaboración de cartas y cuentos breves, a través de los cuales los autores plasmaron sus intereses y preocupaciones, algunos otros revelaron descuido y ligereza en los temas seleccionados y desconocimiento u omisión de las características propios de la superestructura de los textos (como problemas de cohesión y coherencia).

Tales circunstancias nos llevaron a reflexionar acerca de lo que hubiera ocurrido a nivel escritural si en lugar de esta ausencia de acompañamiento, los maestros en formación hubieran tenido la oportunidad de vivenciar un proceso real, significativo, a partir de unos propósitos comunes acordes a la situación, a través de una estrategia pensada, con recursos pertinentes, dentro de una

dinámica en la que el tiempo asignado sería el necesario en aras de un beneficio mutuo para los participantes, en la experiencia.

Al existir pocas didácticas sobre la escritura y al no disponer del tiempo suficiente en el aula para escribir, los productos son poco socializados. Se presentan trabajos, pero no hay sesiones dedicadas a leerlos entre pares, ni entre ellos y el formador docente. Los criterios de valoración que dominan en los productos escriturales son: el contenido, formato de presentación y entrega a tiempo; los procesos de construcción textual no se valoran. La relación entre las escrituras de los maestros en formación y el formador docente está mediada por las notas y comentarios breves al margen de las hojas entregadas, a manera de glosas que dan más cuenta del error que de las posibilidades para resolverlo. Definitivamente, parece ser que el factor tiempo es una de las carencias más notorias en los programas de formación docente, a nivel de su implementación en el aula. Tal como se explicitó anteriormente, los tiempos para la escritura son excesivamente breves.

### DISCUSIÓN

Los momentos más creativos de la escritura acontecen de espaldas a la escuela. El escritor, el poeta, los conversatorios, los recitales, los talleres, viven en las "zonas de tolerancia escolar", están más cercanos a los suburbios, a la bohemia, a los escenarios marginales. La escritura en la escuela, en tanto creación, es una presencia ausente, una figura sinuosa y transgresora en las normas escolares. Por esto mismo, muy seguramente, los ambientes académicos formales enfilan sus energías más hacia la ley: el código escrito, la normatividad de la redacción.

El formador docente que *enseña* a otros docentes a escribir no es, infortunadamente, la excepción. Sus propósitos, hechos y palabras no tienen mayor diferencia respecto a lo que se enseña. El formador docente que *enseña a escribir* a otros docentes, por lo general, ni escribe, ni enseña a escribir; transmitir algunos datos y recoger ciertas tareas son las didácticas más comunes.

Precisamente estos ámbitos donde se hace evidente el exilio de la escritura, su presencia ausente en el aula, nos invitan a poner en el tapete de los debates la propuesta de repensar las didácticas para la enseñanza de la escritura con docentes. En tanto el formador docente no asuma la escritura como estructuración de pensamiento y creadora de mundos, en cuanto el propio formador docente no escriba, ni enseñe desde sus propios procesos escriturales y mientras no se acondicionen las estrategias de los maestros de oficio en el aula, no tendremos repertorios más amplios y sugestivos para enseñar la escritura.

Para una mayor cualificación de las didácticas respecto a la enseñanza de la escritura, se proponen cuatro grandes campos de trabajo, frente a los cuales las universidades podrían iniciar una reflexión en torno al tema y a investigaciones futuras que puedan iniciarse:

- El perfil escritor del formador docente.
- La escritura: de la redacción a la ficción (poética, retórica y gramática).
- El escritor de oficio en el aula.
- El re-aprendizaje escritor.

### EL PERFIL ESCRITOR DEL FORMADOR DOCENTE

La escritura es una acción intransferible. Una práctica absolutamente personal. Escribir dice, en efecto, de una relación personal, permanente, viva y crítica con la propia hoja en blanco. Escribir



es una actividad de la más perfecta y lúcida soledad. Escribir es un acto de lo individual, una página constantemente corregida por una conciencia que se vigila a sí misma; por un pensamiento que se piensa. Escribir se hace escribiendo. Escribir es un gerundio.

Enseñar a escribir se logra mostrando lo escrito, en un presente continuo. El ejemplo es el mejor maestro. Por lo mismo, quien enseña a escribir debe, ante todo, enseñar desde el propio hacer, y quien aprende a escribir lo que hace es trasladar la experiencia de otro a sus particulares necesidades. Enseñar a escribir es una forma de desnudez pública, pues mostrar los propios productos y explicar los procesos que llevaron a ellos hace indispensable que se hable de lo personal, que se expongan las intimidades, que se develen los momentos de gestación de las ideas el paso a paso. Si como formadores docentes hablamos desde nuestras propias experiencias, desde nuestros aciertos y errores, es mayor la sensibilidad que brindamos, más nítida la claridad conceptual que propiciamos.

Dado que la escritura es un acto individual, la idea sería esta: una didáctica para la enseñanza de la escritura requiere en primera instancia del modelaje. Quien enseña, lo hace porque tiene la experiencia, el oficio, y desde ese oficio ilustra, guía, acompaña al otro.

Los presupuestos de esta primera prospectiva implicarían hacer una cuidadosa selección del formador docente. No basta con que tenga el título en Lingüística, Lenguas Modernas o Educación; además de los anteriores, requeriría un trabajo explícito con la literatura y con la escritura. El formador docente para una didáctica de la escritura necesita que él mismo devele y explicita las didácticas de sus escrituras y que tenga un trabajo intenso con algún o algunos escritores, pues el campo de la estética literaria amplía el panorama del proceso escritor.

Dado que la escritura es más que redacción, dado que también es composición (*poética* y argumentación), la bibliografía debería contener otro elemento sustancial, que tome esos aspectos. Pero si el formador docente se limita al tratamiento del código escrito, la escritura seguirá siendo un deseo, un ansia, mas no una realidad permanente y viva en el aula.

## ESCRITURA: DE LA REDACCIÓN A LA FICCIÓN. POÉTICA, RETÓRICA Y GRAMÁTICA

Luego de las diversas observaciones realizadas, después de constatar la ausencia de didácticas sobre la escritura, luego de indagar por los conceptos de escritura cercanos al proceso creador y de constatar esos vacíos, proponemos que un programa para la



enseñanza de la escritura exija ir más allá del código escrito. Es decir, que la escritura no se enseñe desde las reglas, desde los recetarios impregnados de valoraciones sobre la sintaxis, la ortografía y la caligrafía.

Si en realidad se desea potenciar la enseñanza de la escritura en la escuela y en las universidades, tanto los formadores docentes como los maestros en

formación deben asumir que la escritura es, primero, un proceso permanente de acopio de ideas y de reescrituras y, segundo, que la composición –poética– y la argumentación –retórica– deben ser sus insumos inseparables.

La escuela y las universidades han dedicado sus tiempos de la escritura o bien a transmitir el código escrito o bien a sancionar su ausencia. Este preciso momento, aunque necesario, debe ser posterior, estar aunado al proceso de edición.

Haciendo una breve descripción de este segundo campo de trabajo, una propuesta que podría suplir esa ausencia de herramientas para trabajar la escritura tendría los siguientes elementos:

- *Acopio de ideas.* Dar el tiempo y los dispositivos para que el maestro en formación vuelva sobre sí, sobre sus intereses, necesidades, marcas, sueños, deseos, proyectos. La escritura, antes que comunicación, es expresión del propio pensamiento, del propio sentimiento. La escritura refleja, expresa el mundo interior. Antes de escribir, por lo mismo, lo que se sugiere es despertar todo ese caudal de universos infinitos que están en la interioridad de cada quien. Elementos como la música, las fotos, los recuerdos, los objetos más personales, son dispositivos de la interioridad, detonantes de las *moradas interiores*. Así, una didáctica de la escritura precisa de la soledad, del monólogo, del volver sobre *sí mismo* antes de la hoja en blanco. Luego de ese encuentro consigo mismo, pasar al esquema, al borrador, al mapa donde fluyen sólo las ideas, donde sólo hay sustantivos que quieren ser algo más. Los dibujos, las frases sueltas, las palabras desmembradas deben estar antes de los párrafos. La idea precede a la redacción.

- *Los borradores.* Una vez *develada la interioridad y pre-dichas* las ideas, ahora la etapa es la de configurar el texto. Pese a las variaciones del formato, todos deberán poseer ideas claras, entradas precisas, cierres adecuados, desarrollos coherentes. Para esto, los borradores. *La escritura en sucio*, los manchones, las correcciones, los cambios de lugar, los sinónimos, los diccionarios de dudas, los etimológicos, los ideológicos. Toda la *artillería pesada* del proceso va aquí. Van y vienen los párrafos, las hojas, las revisiones, las glosas, las lecturas críticas y cruzadas de los pares y de los maestros. Aquí también, la propuesta de Aristóteles en su *Poética*: todo texto debe tener unas leyes internas que lo hagan verosímil, coherente. También aquí, las ideas clásicas y contemporáneas sobre *retórica*, pues el arte de la escritura es un oficio de argumentación, de fundamentación del decir en un bien decir.

- *La edición.* Este es el momento para lo más propio del código escrito, para la ortografía y para la estética del producto. Luego del recaudo de ideas y de los borradores, viene la edición, la presentación del texto. Los programas de edición –Corel, Page maker– son otro insumo de interés capital para esta etapa.

- *La ficción.* Esta segunda prospectiva tiene como eje transversal entender el sentido de la ficción y el papel del relato en la escritura. Toda escritura, aún la más académica y descriptiva, se hace más fértil y poderosa de la mano de la ficción, de la mano de la literatura. En este sentido, los escritores de oficio llaman desde sus textos a hablar de la imaginación, del espacio, del tiempo, de los diálogos, de las figuras de pensamiento o de dicción para que el texto sea más sugerente. De nada vale hablar de una preescritura, escritura y pos-escritura sin atender a la ficción. Esta, la ficción, da un tono distinto, un sabor más sugestivo y, ante todo, hace que cualquier escritura asuma la capacidad de lo virtual como algo propio. Hasta un informe cobra mayor luminosidad cuando describe espacios, cuando retrata personajes, cuando acude a ciertas voces.



## EL ESCRITOR DE OFICIO EN EL AULA

Hemos propuesto con insistencia en el perfil escritor del formador docente y en la escritura como proceso de corrección aunado a la ficción. Caerían al vacío estas prospectivas si no acudiéramos a la experiencia de quienes más saben de escritura: los escritores de oficio.

Poetas, narradores, dramaturgos, cuenteros, ensayistas, todos los artífices de las *palabras mayores* son el mejor maestro, los sabios a los que hay que prestar toda la atención. Por lo mismo, hay que ir a sus diarios, a sus cartas, a sus entrevistas y a los textos editados con el fin de develar las estrategias que han tenido para llegar a las obras que los distinguen. Edgar Allan Poe en *Filosofía de la composición*, Rainer María Rilke en *Cartas a un Joven Poeta*, Umberto Eco en las *Apostillas a el nombre de la rosa*, Mario Vargas Llosa en *Cartas a un joven novelista*<sup>2</sup>, entre otros muchos, son bodega, dispensario, museo vivo de estrategias para escribir.

Llamar a estas voces, acercarse a estas experiencias de creación textual, hacen que la concepción de la escritura y de sus procesos de composición se enriquezcan y se hagan aventura, saga, propuesta.

Entre otras nuevas consideraciones, para esto habría que pensar que la literatura y los talleres de escritura deben estar más involucrados en todas las asignaturas y programas curriculares.

Estudio de obras modelos, acopio de observaciones sobre la vida cotidiana, diarios personales, lectura crítica de los pares, estudio de películas y de composiciones musicales y textos creados desde las propias experiencias y saberes, entre otros, son estrategias de los escritores de oficio que bien pueden ser utilizadas en las aulas por el formador docente para la enseñanza de la escritura.

## EL RE-APRENDIZAJE ESCRITOR

Todo aprendizaje es una forma de olvido: se adquiere un nuevo aprendizaje cuando se replantea u olvida otro. Desde hace lustros, por no decir centurias, hemos aprendido a escribir de una cierta

forma. Tareas, normas, poemas, cuentos, leyendas y fábulas mandados a hacer en la casa se han aprendido desde la memoria, desde la teoría. Ante este peso apabullante de las tablas de la ley que, se quíerese o no, finalmente ha sacado a los escritores de las aulas y ha enfriado y divorciado a la escritura de los aprendices, se hace indispensable re-aprender, aprender de otra manera, de una forma más personal y significativa.

Para incorporar algo nuevo y valioso hay que hacer el inventario de lo inoficioso. El *vaciamiento* de la mente y del alma nos permiten recomenzar. Esto, con la escritura, es particularmente productivo.

Si se deja de lado las normas como primera instancia de la escritura y se da protagonismo a las ideas, a las vivencias personales como primera etapa y, en segunda etapa a los borradores y por último a la edición, siguiendo de la mano el ejemplo y las enseñanzas de los escritores de oficio, la escritura se puede hacer de verdad significativa, personal, creativa.

Una didáctica para la enseñanza de la escritura debe contener dentro de sí este re-aprendizaje o la necesaria reorganización del proceso escritural. La norma al final, los procesos internos y los borradores al comienzo.

Claro que esto implicaría que el formador docente revisara sus procesos de escritura, sus propias escrituras y sus formas de enseñar a escribir. Esto abarcaría que el formador docente haga una arqueología de sus experiencias escritoras desde niño, que volviera los pasos sobre sus primeras letras, que mirara sus marcas escolares respecto al texto, que hiciera toda una retrospectiva de sus maestros, de sus ideas, de sus productos. Que resignificará, en otras palabras, sus propias didácticas. Esto nos lleva a sugerir que el formador docente podría elaborar su autobiografía como escritor para que siembre los tiempos, para que abra los surcos a los maestros en formación y así, ello puedan hacer lo mismo.

En tanto no resignifico lo propio, no puedo valorar lo ajeno. Enseñar a escribir, entonces, pasa de manera inevitable por revalorar el propio proceso escritor.



2 Ver Edgar Allan Poe, "Filosofía de la composición," en *Obras en prosa, V2. Ensayos y críticas*, Madrid, Ediciones de la Universidad de Puerto Rico, 1956.

Rauner María Rilke., *Cartas a un joven poeta*, Madrid, Alianza Editorial, 1980. Umberto Eco, *Apostillas al nombre de la rosa*, Barcelona, Lumen, 1985. Mario Vargas Llosa, *Cartas a un joven novelista*, Bogotá, Ariel, 1997.