

LA ESCRITURA EN LOS PROCESOS DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

WRITING IN THE PROCESSES OF
SYSTEMATIZATION OF EDUCATIONAL
EXPERIENCES

*Ligia Ochoa Sierra**

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

*Cielo Osorio***

Universidad Antonio Nariño, Colombia

Artículo de investigación. Recibido 02-01-2011, aceptado 08-08-2011

* lochoas@unal.edu.co

** cielosorioc2002@yahoo.com.mx

Resumen

Este artículo presenta un análisis del proceso de sistematización y escritura de experiencias significativas en el aula, llevado a cabo por docentes de educación básica y media en el marco de la convocatoria del Ministerio de Educación Nacional en el año 2009, sobre el tema de la pertinencia educativa. Los resultados muestran que solo los profesores que han sido protagonistas principales de las experiencias pueden cifrarlas y socializarlas, y que un buen acompañamiento supone, así mismo, adentrarse en las experiencias de los profesores para poder orientarlos adecuadamente en su proceso de escritura.

Palabras clave: *educación, experiencias significativas de aula, escritura de experiencias, reescritura, coherencia, cohesión.*

WRITING IN THE PROCESSES OF SYSTEMATIZATION OF EDUCATIONAL EXPERIENCES

Abstract

The article analyzes the process of systematization and writing of significant classroom experiences, carried out by elementary and high school teachers in the context of the National Ministry of Education's forum on educational pertinence in 2009. Results show that only the teachers who have been the protagonists of the experiences are able to assess and socialize them, and that a good advisory process implies delving into the teachers' experiences into order to be able to guide them adequately in their writing process.

Keywords: *education, significant classroom experiences, writing of experiences, re-writing, coherence, cohesion.*

Introducción

EL MINISTERIO DE Educación Nacional (MEN) celebró el año 2009 como el año de la pertinencia educativa. A propósito de este lema, invitó a todas las instituciones educativas del país, de los niveles básico, medio y superior, a participar en el foro de la pertinencia educativa. En dicho foro, se presentaron experiencias significativas relacionadas con el desarrollo de competencias para la competitividad: bilingüismo, uso de medios y tecnologías de información y comunicación, y competencias laborales.

“El Foro Nacional de la Pertinencia” se realizó en el mes de octubre en la ciudad de Bogotá, después de foros previos desarrollados en las distintas secretarías de educación en los que fueron preseleccionadas de una a tres experiencias. En el 2010, el Ministerio de Educación contrató a la Asociación Colombiana de Universidades (Ascun) para sistematizar las experiencias ganadoras presentadas en el foro nacional. La tarea consistía en acompañar a los docentes líderes de dichas experiencias para que las escribieran con miras a su publicación, inicialmente en la página de Colombia Aprende y posteriormente en papel. Para realizar esta tarea, Ascun llamó a varios profesores universitarios, que debían motivar a los líderes responsables de las experiencias para que escribieran los textos, hacer las observaciones pertinentes con el fin de significar la experiencia y mejorar (si fuera necesario) los procesos escriturales de los autores. El propósito era doble: por un lado, escribir la experiencia y, por otro, desarrollar los procesos de escritura de los docentes. El Ministerio de Educación y Ascun proporcionaron algunos modelos para la escritura de la experiencia y, posteriormente, facilitaron una guía orientadora.

Aunque la metodología que se siguió con todos los maestros fue igual, no todos escribieron la experiencia. El análisis de este proceso estuvo, entonces, centrado en dar respuesta a la pregunta ¿por qué algunos procesos de escritura de las experiencias pedagógicas resultaron exitosos y otros no?

Metodología

La metodología que se siguió fue la siguiente: en primer lugar, se contactó al profesor por correo electrónico; un porcentaje importante (35%) no respondió el correo. En estos casos se procedió a llamarlos y explicarles quiénes éramos y cuál era nuestro propósito. En segundo lugar, se les envió dos modelos, como guías para la redacción de la propia experiencia. Luego de un tiempo prudencial, les pedimos que elaboraran una primera versión de su experiencia, a partir de la cual se iniciaría el proceso de sistematización. Algunos docentes nunca enviaron el primer borrador, otros enviaron

solo una primera versión y otros realizaron todo el proceso. Terminado el proceso se acompañamiento, se hizo un análisis cuantitativo y cualitativo que permitiera dilucidar los factores que favorecieron u obstaculizaron la escritura de las experiencias.

Resultados

A continuación, presentamos lo que sucedió con los profesores que escribieron la experiencia. Posteriormente, se describe lo que pasó con los profesores que solo escribieron la primera versión del texto o dos versiones, pero muy parecidas. Después, intentamos explicar las razones por las cuales un porcentaje alto de docentes (20%) no escribió su experiencia. Finalmente, presentamos algunas recomendaciones que pueden estimular los procesos de escritura de los docentes.

Textos elaborados en su totalidad por los profesores

El primer contacto con los docentes fue de vital importancia. Ya en ese momento se propiciaron lazos de empatía y entendimiento entre los protagonistas del proceso (aunque también hubo casos de rechazo y animadversión). En este sentido, factores como la cortesía, la afinidad con el proyecto y el interés del tutor trascienden de tal manera que incrementan el entusiasmo y el sentido de pertenencia que cada docente siente por su experiencia pedagógica.

El punto de partida consistió en un borrador elaborado por cada uno de los docentes. A dicho borrador, se le hicieron observaciones en cuanto al contenido, lo cual sirvió para efectuar comentarios desde la experiencia y la cotidianidad. Entre las recomendaciones, se pueden contar ejemplos como el que se presenta a continuación:

Por favor, olvídate de los teóricos, respalda tu artículo en la experiencia misma que es más valiosa que cualquier teoría, ya que tú la has alimentado. Proyéctala. Tienes un paisaje para describir y una experiencia enriquecedora para contar. A través de tus ojos, los que no conocemos personalmente el proyecto tenemos que entender perfectamente lo que se hizo, sentir el olor del paisaje. No te preocupes tanto por lo universal sino por las particularidades. Por ejemplo habla de la SONRISA o del respeto, de la autonomía o de la responsabilidad que se viven allí, con sus matices propios. Piensa en la sonrisa de tus estudiantes que es única, y materialízala en el texto.

Para el caso de quienes escribieron los textos en su totalidad, consideramos que en gran medida este hecho se produjo gracias a que tenían una temática bien definida y conocida. Esto facilitó el hecho de afrontar el reto de la página en

blanco, ya que su misma práctica docente les proporcionaba un soporte temático para la escritura, independientemente de aspectos formales como la ortografía o la gramática. La realidad educativa y sus proyectos no se estaban inventando a través de la escritura, eran y fluían con ella. La honestidad de los escritores es vital para mejorar los procesos escriturales. Aquel que tiene un proyecto solo de papel, muerto, inventado para cumplir o participar fugazmente o con el afán de protagonismo, se queda rápidamente sin piso, sin pretextos para seguir escribiendo. La realidad se agota y obviamente lo mejor es rendirse y no dar la batalla de escribir. ¿Hacia dónde dirigir el objetivo discursivo si no se tiene nada para contar? La vitalidad y veracidad de las experiencias se puso a prueba desde la escritura.

Los docentes tenían intereses reales que los motivaban a reescribir su texto cuantas veces fuera necesario. Esta práctica no es tan común, ya que implica un esfuerzo extra y un desgaste adicional al que no se está acostumbrado. Y es precisamente el tener una experiencia lo que motiva a vencer este obstáculo.

Una vez hecho el primer borrador, se les envió las observaciones dentro del texto mismo. Estas correcciones parten, en su gran mayoría, de preguntas o instrucciones puntuales para quien está escribiendo; cuestionan positivamente a quienes escriben, les dan otro punto de vista, otra perspectiva sobre la cual virar. Veamos un ejemplo (las observaciones aparecen subrayadas):

Proponer un título que atrape al lector

En la zona rural del municipio de Restrepo, Departamento del Meta, inmersa en una naturaleza espléndida Describir esa “naturaleza espléndida” que enriquece y permea la vida escolar e inspira sus metas pedagógicas Puntualizar metas, se encuentra la Institución Educativa Puente Amarillo Francisco Torres León. En enero del año del 2.006, la institución sufrió un cambio, a raíz del primer concurso de docentes y directivos docentes ¿Quién convocó? ¿con qué fin? Los maestros que obtuvieron los mejores puntajes eligieron esta institución, que ya tenía un reconocimiento. ¿Cuál reconocimiento? Esto generó una dinámica entre los maestros antiguos y los nuevos. Todos demostraban una actitud de cambio ¿Cambio enfocado hacia qué? – Justificar [...]

Ya en este punto se empieza a evidenciar un diálogo constante que lleva a un texto construido a varias manos y donde se oyen varias voces. En este primer momento, es la del locutor y la del interlocutor-acompañante-tutor, la que empieza a ser parte de la narración.

Al escritor se le invita a que convoque a otros testigos y participantes de la experiencia, lo cual hace que el discurso alcance una mayor veracidad dada por el fenómeno tan importante de la polifonía. Este concepto ha sido trabajado por diferentes autores, entre ellos Bajtín, Ducrot y Kristeva, y es pertinente abordarlo en este punto como un factor que puede enriquecer los procesos de escritura, ya que la multiplicidad de voces muestra la participación de otros actores, sus percepciones y sus aportes.

El autor o interlocutor parte de un punto de vista colectivo donde existe una diversidad de matices que ha ido adquiriendo a lo largo de su vida. Algunos de estos matices provienen de la cultura tradicional, de la ciencia, de la religión. Se trata de un capital discursivo heredado: en este caso, los protagonistas y testigos de la experiencia “escriben” tangencialmente, dando sus puntos de vista y sus perspectivas acerca de la experiencia pedagógica. Estas voces no son solo palabras, sino un conjunto ideológico que va más allá de lo lingüístico.

Para lograr lo anterior, se hace una observación muy clara a quien está escribiendo:

Se trata de contextualizar, materializar o vivenciar todo aquello que representa el proyecto para los actores en su cotidianidad. Haz que ellos hablen y que a través de lo que dicen reconstruyamos quiénes son, qué piensan, cómo se han beneficiado del proyecto, cómo se mueven.

Ya con esto, se invita a darle intensidad y nitidez al escrito con el fin de que los protagonistas generen una mayor interlocución. No se busca que las diferentes voces se presenten como un mosaico, sino como el producto de una selección consciente por parte del autor. Esto viene dado, en alguna medida, por la recurrencia al testimonio de los sujetos que intervienen en la construcción de la experiencia; se seleccionan los de mayor relevancia dentro de la misma.

Adicionalmente a las correcciones y observaciones dadas vía correo electrónico, o al interés mostrado por parte del tutor, es indispensable que también él conozca en detalle la experiencia y las circunstancias sociales y contextuales que la motivaron. Por lo anterior, fue de gran valor escudriñar en los proyectos llevados a cabo por cada institución y entender, a través de ellos, las dinámicas que los nutren ¿Cómo dirigir la escritura de un texto sobre una temática que se ignora? Es conveniente conocer las experiencias para contribuir a la veracidad del texto. Fue así como

hubo, por parte de algunos tutores, un acercamiento al contexto de la experiencia desde la exploración en diferentes fuentes bibliográficas. Este acercamiento resulta estimulador para el docente que lidera la experiencia. Veamos cómo una tutora cuenta a la asesorada el acercamiento que hizo a su experiencia:

Buenas tardes, Ana Beatriz. Te cuento que este fin de semana me dediqué a conocer Restrepo a través de *Youtube*, donde encontré dos videos relacionados con tu colegio y el proyecto piscicultor. Se evidencia un trabajo de fondo que da como resultado un discurso muy bien manejado por parte de los estudiantes que intervienen en el video. Buenos niveles de argumentación y propuestas claras alrededor del ecoturismo. Se nota que este se hizo con el alma, sintiendo cada una de las palabras que expresan, esto me gustó mucho. De verdad, felicitaciones por este trabajo que sé, es liderado por ti.

Luego, se tomó la decisión de visitar algunas instituciones, como la de Ana Beatriz. Allí, se nos recibió con el mayor gusto y con el deseo de darnos a conocer todo el proyecto. Quedó constatada en esta visita que la experiencia no solo se estaba llevando a cabo en la realidad, sino que también la estaba desbordando. Nuestra visita contribuyó a la veracidad de la que hemos venido hablando. Una vez conocidas las experiencias, fue más fácil realizar aportaciones al proceso de escritura.

Finalmente, podemos afirmar que algunos factores que incidieron para que los procesos de escritura fueran exitosos fueron: (1) Empatía y diálogo constante entre quienes escribían y quienes acompañaban el proceso. (2) Motivación real que permitió al docente escritor expresar sus ideas libremente. (3) Conocimiento por parte de quienes participaron en la escritura de las experiencias pedagógicas. (4) Observaciones puntuales que cuestionaron al escritor y que lo fueron guiando hacia lo que él realmente quería expresar, contar o describir. (5) Testimonios reales de quienes participaron en las experiencias. (6) Reescritura constante del texto.

Cabe agregar, como dato curioso, que nunca se hicieron correcciones de tipo gramatical o formal. Estas se fueron haciendo en la medida en que se optimizaba el contenido, lo cual, consideramos, fue una de las ventajas con las que se contó. El contenido era tan profuso y tan real, que lo formal vino por añadidura.

Todos los factores anteriores permitieron la creación de un texto escrito a varias manos y con un sentido amplio de veracidad y coherencia, proveniente de experiencias tomadas de la realidad.

Textos elaborados parcialmente

De los procesos que nos fueron asignados, un 60% de los docentes escribió el primer borrador. Muchos de estos textos centraban su atención más en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la institución o en el instrumento que se utilizó para el desarrollo de la experiencia (uso de los computadores) que en la experiencia propiamente dicha. Por ello, las observaciones que se hicieron a estos textos buscaban captar la experiencia, darle forma.

Pasado un largo tiempo (más de un mes) y después de repetidos correos pidiendo la segunda versión, un 40% de los profesores envió una versión que tampoco recuperaba la experiencia y que resultaba más confusa, pues intercalaba, sin ningún, criterio fotos de los alumnos, algunas frases relativas a la experiencia e información concerniente al PEI. En estos casos, los maestros habían hecho correcciones muy superficiales y por ello los textos presentaban los siguientes errores:

(a) Se mantenía información institucional que no era pertinente o era excesiva. Es posible que esto se debiera a que el formato con el que registraron la experiencia solicitaba información institucional y esta información fue retomada al redactar el texto. También pudo ocurrir que tomaran información del PEI con el propósito de ubicar la experiencia, pero esto no se logró, pues aparecía yuxtapuesta a la información relativa a la experiencia.

(b) No se describían los procesos: a partir de la información presentada, el lector no lograba tener una idea de lo que se hacía en el aula de clase, en el diario vivir escolar. Algunos profesores copiaron apartes de la presentación oral que hicieron para el foro, presentaciones que generalmente fueron muy superficiales.

(c) Hubo muchos textos retóricos que no decían nada. Se presentaban redundancias o circunloquios innecesarios.

(d) No se evaluaba la experiencia: no se interpretaban los datos, ni se presentaba evidencia de los resultados obtenidos. No había testimonios de estudiantes, profesores, comunidad.

(e) Los textos presentaban problemas de coherencia y cohesión: concordancia, ortografía, puntuación, acentuación, abuso y empleo inadecuado del subjuntivo y el gerundio, inadecuado empleo de locuciones preposicionales, de las preposiciones o de verbos que rigen preposición.

(f) Es importante señalar que algunos profesores enviaron experiencias que ya habían presentado para otras convocatorias (Premio Compartir, experiencias significativas) o solicitudes del MEN. En estos casos, algunas experiencias ya estaban

escritas y, en otros casos, aparece información que no es pertinente, por ejemplo. Como se señaló anteriormente, aparecen descripciones del PEI y no de las experiencias propiamente dichas.

(g) En algunas ocasiones, el docente sintió que debía poner algunos apartados teóricos que respaldaran la propuesta. No obstante, la mayoría de las veces lo que se produjo fue una yuxtaposición de ideas y citas que reflejan poca apropiación conceptual y falta de relación con la experiencia.

Ante esta situación, se les envió a los docentes observaciones más puntuales al margen de su texto, para ayudarlos a comprender lo que se pretendía, con lo cual se buscaba superar los problemas anteriores. Frente a estas observaciones, un porcentaje alto (30%) envió un documento muy similar al anterior, aunque algunos profesores aportaron mayor información relativa a la experiencia. Se solicitó una nueva versión, pero la mayoría de docentes no respondió o volvió a enviar la misma. Por esta razón, y a petición del MEN, se decidió que la tutora reescribiera los textos con la información disponible. La descripción resultó muy breve, pero centrada en el objeto del texto.

¿Qué puede explicar el hecho de que estos profesores no reelaboraran sus textos o hicieran versiones más confusas? En primer lugar, creemos que, al no ser parte de una cultura escrita, es decir, al no tener como un ejercicio cotidiano la escritura, se tiene miedo a practicarla; se ve esta actividad como algo difícil, por no decir imposible. Vivimos en una sociedad donde la mayoría de las veces no es necesario escribir. Incluso profesionales que podríamos considerar “exitosos” realizan su trabajo al margen de la escritura.

De igual manera, la experiencia educativa que muchos adultos han tenido con la escritura les ha generado actitudes negativas hacia esta competencia comunicativa, lo que les ha generado un bloqueo hacia la escritura, como lo señala Valarino:

El bloqueo es un déficit del auto-manejo del negativismo y del pesimismo que puede nacer y crecer con la escritura escolar y, por último, el bloqueo tiene las raíces en la práctica común de mantener la escritura como un esfuerzo solitario, donde la crítica y el rechazo ocurren sorpresivamente cuando se ha finalizado el proceso y se expone el producto a la crítica y evaluación de los demás. (Valarino, 1997, p. 224)

De otra parte, el temor a afectar la imagen pública y la autocensura son factores fuertemente inhibidores en el proceso de escritura: “El miedo a fallar y el temor

a las críticas determinado en gran medida por el censor internalizado que tiene el individuo impiden escribir y dan origen a problemas como la postergación, el rodeo, el perfeccionamiento y la ansiedad” (Valarino, 1997, p. 228). En un contexto así es muy complejo empezar a realizar procesos de escritura. No solo por el bloqueo que se le presenta al escritor, sino incluso porque muchas de las observaciones o bien no son comprendidas, se comprenden parcialmente o se comprenden pero el escritor se siente abrumado ante tales comentarios y termina haciendo correcciones muy superficiales que no afectan lo esencial del error.

De otra parte, en muchas ocasiones el escritor no tiene conciencia de sus problemas, no tiene “ojos” para ver los errores y piensa que su texto está bien escrito.

En segundo lugar, los bajos niveles de escritura y la dificultad tan grande para revisar y corregir un texto se deben a que no estamos acostumbrados a planearlo ni a reescribirlo. Las prácticas escolares enfatizan muy poco en los procesos de revisión y se cree que una vez que se tiene un primer borrador ya se ha concluido la tarea.

El escritor cree que componer un texto es una meta que se cumple en un solo acto. Piensa que lo que ya quedó en el papel es inexorable y no tiene el concepto de “versiones” de un mismo texto. Cree que un escritor es experto porque escribe rápidamente, no necesita “corregir” y no “pierde” lo que ha escrito. (Cuervo & Flórez, 2005, p. 33)

Este es un problema que se observa en distintos tipos de poblaciones: estudiantes, profesores y profesionales de distintas disciplinas. Una reacción bastante generalizada es el sentimiento de molestia y de afrenta personal ante la devolución del texto. Pocos usuarios ven las correcciones como un subproceso natural de la escritura y ello porque, “al recibir las observaciones, las personas se sienten atacadas y manifiestan ‘disminución de la autoestima, falta de voluntad para continuar, dudas neuróticas, hipercrítica’” (Valarino, 1997, p. 232).

En tercer lugar, las múltiples ocupaciones de los docentes que son responsables de infinitos documentos relativos al currículo, a la evaluación, a los proyectos de área y de curso, etc., no le permiten dedicarse a la escritura de un texto, actividad que requiere de un tiempo considerable. Para escribir es necesario tener condiciones mínimas de tiempo, espacio y tranquilidad; sin ellas es imposible emprender esta tarea. “Cuando ellas [las personas bloqueadas] gerencian la escritura, lo hacen bajo las condiciones más aversivas, como por ejemplo cerca de las fechas límites, fatigadas, de manera apresurada” (Valarino, 1997, p. 224).

Profesores que no escribieron nada de su experiencia

Un 20% de los profesores no significó su experiencia a través de la escritura. Aparte de las razones anteriormente señaladas, podemos adicionar dos razones más:

(a) El formato proporcionado por el MEN para registrar la experiencia se convirtió en un obstáculo para la misma. Veamos las categorías del formato:

- Identificación del establecimiento educativo
- Identificación del rector
- Identificación de los líderes
- Identificación general (reseña, gestión, ubicación y población, niveles educativos en los cuales se desarrolla, competencias, proyectos).
- Detalles de la experiencia (origen, bases, metodología —objetivos, resultados, metodología, recursos y ayudas— estrategias, instituciones que apoyan, bitácora —seguimiento, evaluación, logros—).

Las dos últimas categorías aluden a la experiencia propiamente dicha. Sin embargo, con excepción de la reseña, no hay ninguna demanda relacionada con la descripción de la experiencia. El profesor líder se limita a llenar los cuadros y responder preguntas, pero no a contar su experiencia ni a ilustrarla con ejemplos.

Aunque el formato facilitado por el MEN no pretendía que el profesor redactara un texto, sí orientó la selección de las experiencias y determinó, en gran medida, la redacción de las mismas, pues los docentes copiaron apartados de este formato y los reunieron en un texto, algunos con un cierto trabajo y coherencia, y otros sin nada de lo anterior.

A partir del formato no se incentiva la producción de un texto escrito, pues si bien el profesor puede redactar bien una frase o responder preguntas, esto no permite producir un texto por la dificultad de integrar la información y porque no hay un propósito comunicativo, excepto el de verificar una información o mostrar que sí se tienen ciertos elementos. No hay una situación comunicativa que posibilite la producción de un texto escrito.

(b) Como se señaló en Ochoa (2010), las experiencias seleccionadas como ganadoras son de dos tipos: aquellas que afectan el currículo y los procesos pedagógicos y otras que pueden hacerse al margen de la escuela. A este último grupo pertenece la mayoría de las experiencias seleccionadas.

Eran experiencias centradas en el desarrollo de competencias laborales, debido al tipo de convocatoria (pertinencia educativa) y a los temas señalados por el MEN

relacionados con el desarrollo de competencias para la competitividad: bilingüismo, uso de medios y tecnologías de información y comunicación, y competencias laborales. La pertinencia se presentó, se entendió y se relacionó básicamente con el tema laboral: experiencias que tratan de solucionar los problemas de pobreza y desempleo de las comunidades educativas colombianas a través de la creación de microempresas.

Un porcentaje importante de estas experiencias fueron desarrolladas en convenio con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) u otras instituciones en horarios extracurriculares. En esa medida, los autores reales eran profesores del SENNA o miembros (empresarios o profesionales) de la comunidad que colaboraron con la institución escolar. No obstante, la solicitud de escribir la experiencia se hizo, ya fuera al director de la institución o al profesor que la presentó en el foro. En estas circunstancias es casi imposible escribir un texto. Cuando uno no es el protagonista principal, sino un testigo o el vocero de una experiencia, es difícil realizar este trabajo, pues la primera condición y quizá la más importante para elaborar un texto es asegurar los contenidos del mismo. Si uno ha vivido la experiencia y ha sido el motor de ella, puede asegurarse de que ya tiene el 60% del texto; cuando las condiciones son las contrarias, se parte de cero.

Conclusiones y recomendaciones

Cuando Ascun nos encomendó este trabajo de acompañamiento a docentes en el proceso de escritura, nos pareció, a simple vista, un trabajo que no requería mayor esfuerzo. Sin embargo, el trabajo resultó tan complejo como enriquecedor, tanto para docentes como para tutores. Reconfirmamos el presupuesto de que cuando el punto de partida es la experiencia propia y los conocimientos de quien escribe, la labor se facilita enormemente; de lo contrario es casi imposible realizarla. Este presupuesto, que parece obvio, debe ser el principio orientador de cualquier proceso de escritura: el que se realice con profesores o con los mismos estudiantes.

De otra parte, esta experiencia nos demostró que, no solo con los docentes sino con todos los sujetos que están escribiendo, se debe llevar a cabo una retroalimentación que trascienda los niveles formales de la ortografía y la corrección gramatical. Este tipo de correcciones se hicieron de manera tangencial y simultánea a las correcciones de contenido. Se insistió a los maestros en que describieran la experiencia de acuerdo con un conocimiento amplio que tuvieran de la misma y del conocimiento de otras experiencias similares. También se les insistió en que

ofrecieran testimonios de quienes participaron directa o indirectamente en las experiencias. Se requirió, por supuesto, de un arduo trabajo de reescritura y comunicación continua; de una retroalimentación capaz de enriquecer el discurso y de proporcionarle buenas formas de cohesión.

Encontramos que el acompañamiento trascendió el rígido entorno académico. En efecto, hubo que realizar un gran esfuerzo empático para comprender muchos de los factores externos que afectan los escritos de los sujetos implicados. Una vez que afrontamos la inseguridad, la autocensura y los no pocos prejuicios por parte de los docentes, estos se dieron cuenta de que tras los discursos están los sujetos: sus intereses, sus motivaciones y sus valores. Muchos de los docentes descubrieron la escritura como una intervención hecha por personas de carne y hueso que relatan sus experiencias y sus propias acciones cotidianas: voces que utilizan las secuencias lineales de la letra impresa como una caja de resonancia a través de la cual expresarse con intensidad y nitidez. De esta manera, sus textos alcanzaron un nivel considerable de eficacia con vistas a la interacción entre locutor, interlocutor y contexto.

La convocatoria que hizo el Ministerio de Educación Nacional de invitar a los maestros a socializar sus experiencias es una oportunidad única para desarrollar procesos de escritura, pues está claro el propósito comunicativo, los destinatarios, la situación comunicativa y los contenidos (en el caso de que el maestro haya participado activamente en la experiencia). Se tienen, por tanto, las coordenadas pragmáticas y semánticas del texto. La labor pendiente es centrarse en la coherencia del escrito.

La convocatoria, a su vez, despierta el interés de todos los involucrados. Los proponentes intentan llevar a cabo una experiencia de interés, desean mostrar su trabajo, compartirlo con otros colegas y mejorarlo. Los asistentes desean conocer innovaciones pedagógicas para reorientar o reafirmar su trabajo y, en un futuro, presentarlo a otros. El hecho de que haya experiencias escritas funciona como un estímulo para motivar a otros docentes que seguramente tienen mucho que decir, pero no se atreven a hacerlo.

A continuación, presentamos algunas recomendaciones para el desarrollo de los procesos de escritura de los docentes:

(i) El Ministerio de Educación y las secretarías de educación deben fomentar y estimular experiencias curriculares donde sean los docentes y estudiantes los protagonistas principales y donde se desarrollen procesos de pensamiento complejos, acordes con las posibilidades cognitivas de los estudiantes, lo que no excluye procesos industriales o comerciales, pero a través del currículum.

(2) Es necesario proporcionar formatos más adecuados para la inscripción de las experiencias, pues dichos formatos son la rejilla a través de la cual el maestro se posiciona como escritor. No es recomendable pedir tanta información, sino grandes categorías para no desarticular y obstaculizar la narrativa. Recomendamos, por ejemplo, las tres categorías siguientes: contexto y antecedentes, la experiencia propiamente dicha (descripción, ejemplos y testimonios), y la evaluación y proyecciones.

Así mismo, es conveniente facilitar buenos modelos de experiencias escritas por docentes, ya que este tipo de texto anima a los que empiezan esta tarea y les sirve de guía.

(3) Es preciso hacer un acompañamiento prolongado y presencial a los docentes en el proceso de escritura. Aún no estamos maduros para leer y comprender los mensajes de Internet y realizar procesos de corrección de textos a distancia. El tutor acompaña al docente, observa la experiencia e incluso participa en ella y puede orientar más adecuadamente los procesos de escritura: la presencia del tutor posibilita un enriquecimiento mutuo. De otra parte, la posibilidad de hablar de la experiencia con alguien externo es una estrategia muy útil para aclarar las ideas, pensar en la audiencia y cifrar la experiencia.

(4) Es necesario fortalecer los procesos de escritura de los docentes a través de talleres o programas de formación. En estos programas, el maestro empieza a enfrentar sus temores y descubrir el placer de escribir. Sin estas dos condiciones no es posible desarrollar la capacidad de escritura que tiene todo ser humano.

(5) Dada la tradición oral de nuestros docentes, una primera etapa puede ser oralizar la experiencia y grabar esta enunciación. De este modo, la escucha se convierte en una herramienta para el paso siguiente de la escritura. Es una manera de insistir en el proceso y no en el producto.

(6) Los profesores que acompañan a los líderes de las experiencias en el proceso de escritura deben tener mucho cuidado con sus requerimientos. No es conveniente presionar a una persona para que escriba y menos para que lo haga en un breve lapso de tiempo, ya que esto propicia el bloqueo. De igual manera, hay que ser cuidadosos con las observaciones que se hagan, pues estas pueden desanimar al escritor novato. Es recomendable empezar por observaciones gruesas y luego sí proceder a los detalles. Es importante que los comentarios no sean ambiguos, que el escritor los comprenda claramente para que pueda trabajar en la superación de los mismos y que sean hechos pensando en mejorar el texto y no en castigar al escritor. Como lo señalan Cuervo & Flórez (1996), también es conveniente que el acompañante se ponga en el lugar del

escritor, comparta con él los logros del texto, le ayude a escribir lo que él desea decir y proporcione una auténtica respuesta, con alusiones a posibles mejoras. Este proceso requiere un tiempo considerable y un diálogo permanente entre lector y escritor.

(7) En los primeros intentos de escritura, el esfuerzo se debe concentrar en la descripción de la experiencia y no en reseñar marcos teóricos que subyacen a ella. Esto es debido a que la tarea de escribir se complica sustancialmente cuando a nuestro texto hay que integrar citas de otros. Es decir, una gran dificultad estriba en producir un texto autónomo y coherente a partir de las voces de otros y de los hallazgos propios.

Comprender un modelo teórico exige fuertes procesos de conceptualización, inferencias, abstracción, etc., es decir, procesos de pensamiento complejos. Supone también tener un bagaje previo, que en ocasiones no se tiene, que le permita al estudiante adentrarse en él con el fin de aplicarlo al objeto que se está analizando y a partir de él, interpretar los datos hallados.

Hacer un marco teórico implica el manejo de fuentes, hacer varios resúmenes, tarea que como ha señalado Spivey (1996) citado por Vásquez (2008, p. 25) es muy compleja pues “se leen diferentes textos disciplinarios sobre un tópico y, para realizar la síntesis, se ponen en juego tres operaciones fundamentales. (a) Organización de la información en una nueva estructura, (b) selección del contenido relevante y (c) integración de ideas, textos o autores diferentes”. (Ochoa, 2010, p. 18)

(8) Es fundamental pensar en las coordenadas pragmáticas del texto: la audiencia, el propósito comunicativo e incluso la situación comunicativa en la cual se produce y se lee. Esto es debido a que estas coordenadas, por una parte, determinan el texto y, por otra parte, sin ellas no hay propiamente un discurso: un acto comunicativo producido entre un emisor y un receptor.

Para terminar, es importante seguir investigando las causas que explican la dificultad de maestros y adultos para escribir, pues su solución depende en gran medida de ello. Como lo señala Valarino (1997, p. 255), “en la medida en que las causas permanezcan ambiguas, así serán también los tratamientos”.

Referencias

- Arias, C. B. (2002). La escritura como actividad sociocultural compleja. *Enunciación*, 2, 57-62.
- Bustamante, G. & Jurado, F. (comp.) (1995). *Los procesos de la lectura*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Bustamente, G. & Jurado, F. (comp.) (1996). *Los procesos de la escritura*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cerlalc & Sedbogotá. (2005). *21 Relatos de una búsqueda Pedagógica*. Bogotá: Cargraphics S.A.
- Cuervo, C. & Flórez, R. (1996). *Aprender y enseñar a escribir. Investigación con maestros*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Cuervo, C. & Flórez, R. (2005). *El regalo de la escritura —cómo aprender a escribir—*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Lozano Rodríguez, I. (2002). La lectura y la escritura: una aproximación desde la teoría de la actividad. *Enunciación*, 2, 46-50.
- Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. (s.f). *Formato de inscripción de experiencias significativas*. Consultado el 18 de mayo de 2010 en www.colombiaaprende.edu.co.
- Ochoa, L. (2009). La lectura y la escritura en las tesis de maestría. *Forma y Función*, 22(2), 93-119.
- Ochoa, L. (2009). La elaboración de una tesis de maestría: exigencias y dificultades percibidas por sus protagonistas. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, (inédito)
- Ochoa, L. (2010). *Evaluación del proceso de acompañamiento para la escritura de las experiencias pertinentes* (inédito). Bogotá: MEN y Ascun.
- Peña, L. A. (2002). La construcción de la verdad. Compromiso del profesor de lenguaje en cualquiera de sus manifestaciones. *Enunciación*, 13, 64-69.
- Peña, L. A. (2004). *Discurso y Lenguaje en la Educación y la Pedagogía*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Peña, L. A. (2008). *Comunicación y Discurso*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Valarino, E. (1997). *Tesis a tiempo*. Venezuela: Equinoccio.
- Wittrock, M. (Ed.). (1986). *Handbook of Research on Teaching*. New York: MacMillan Publishing Co.