



1.3 LA ESCRITURA COMO UNA FORMA DE REIVINDICAR EL SABER DE LOS MAESTROS

LUIS BERNARDO PEÑA BORRERO

CERLALC

Correo electrónico: lectura@cerlalc.org

En mi vida de educador he tenido siempre una estrecha relación con la escritura de los maestros; como profesor universitario, como editor de revistas pedagógicas y materiales educativos y como director de talleres de escritura con diferentes grupos de maestros. Aunque en todas estas experiencias he aprendido siempre algo nuevo sobre el potencial que tiene la lengua escrita en la formación de los educadores, las reflexiones que quiero compartir en este artículo son el resultado de la sistematización de un ciclo de talleres de producción escrita realizado con maestros de diferentes regiones del país y que finalmente tomó forma en un escrito que nunca llegó a publicarse.²

Debo reconocer que estos aprendizajes surgieron, no de un ejercicio solitario, sino de la confrontación permanente entre la teoría y la práctica y del ejercicio reflexivo que hicimos con los maestros en los talleres. Mi voz lleva el eco de otras muchas voces. Pienso que es este hecho, no que yo las haga mías, el principal valor que pueden tener.

² Estos talleres los realice con Mariana Schmidt, como una de las actividades de la *Red de Maestros Escritores*, que surgió del trabajo iniciado por la revista *Alegría de Enseñar* para asesorar a los maestros que querían publicar sus escritos. El proyecto empezó en 1995, como una iniciativa de la Fundación Antonio Restrepo Barco, a la que luego se unieron el Ministerio de Educación Nacional, la Secretaría de Educación del Distrito Capital, FES, la Fundación Corona, la Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio, el CEID del Magdalena, la Asociación de Maestros de Córdoba, la Asociación Tierra de Esperanza, la Universidades Pedagógica Nacional, la Universidad Popular del Cesar, la Universidad del Atlántico y la Universidad de San Gil.



La idea de compartir estas reflexiones obedece al propósito de plantear algunos tópicos para la discusión, abrir un diálogo con otras experiencias similares y develar algunas pistas para aquellos que apenas están iniciando el camino y quisieran tener noticias de los que ya lo han recorrido.

Empezaré por afirmar algo aparentemente obvio en teoría, no tanto en la práctica, y que constituye la condición esencial de la escritura de los maestros: me refiero al valor que tiene el saber propio de los maestros en la constitución de las ciencias pedagógicas y, en consecuencia, la importancia de que éste pase por la mediación de la escritura, como una forma privilegiada de constituirlo y de comunicarlo.

La escritura tiene un enorme potencial, no sólo como forma de divulgar este saber de los maestros, sino también como herramienta intelectual para ayudarles a reconstruir su experiencia, a tomar distancia de ella para pensarla, enriquecerla o transformarla. Lo que el maestro nos comunica no es simplemente el registro de su experiencia, es el resultado de un ejercicio reflexivo en el que la escritura actúa como elemento mediador. El saber del maestro es el objeto de la escritura, pero ésta es un instrumento intelectual que constituye y aquilata ese saber.

Darle importancia a la escritura de los maestros significa reconocer que tienen cosas importantes que decir, y valorar sus formas propias de conocimiento

Por mucho tiempo, ha prevalecido la idea de que los maestros son simples consumidores de las teorías y modelos que se producen en las universidades o de las soluciones prefabricadas que aparecen en los libros de texto y los materiales educativos. Su función queda limitada a traducir a la práctica los resultados de estas investigaciones o a administrar los programas de intervención que otros diseñan para ellos. La metáfora dominante en esta concepción proviene de la agricultura: el conocimiento pedagógico, como si fuera una planta, nace en los centros de investigación y, luego, la planta es transplantada a las aulas, mediante proyectos de capacitación y con la ayuda de materiales educativos. El maestro es el jardinero encargado de cuidar y regar la planta para que florezca en la nueva tierra, sin deteriorarse.³

Por fortuna, esta situación ha venido cambiando. Hoy día se insiste en la necesidad de que los maestros sean profesionales cada vez más reflexivos sobre su trabajo y

³ En sus libros, Apple ha hecho una fuerte crítica de esta división del trabajo entre los investigadores y los maestros, que conduce a lo que él mismo ha llamado a la “des-cualificación” del maestro. Refiero al lector a tres de sus trabajos publicados en español: *Ideología y currículo*, Madrid, Akal, 1986; *Educación y Poder*, Barcelona, Paidós/MEC, 1987, y *Maestros y textos*, Barcelona, Paidós/MEC, 1989.



asuman un papel de liderazgo en la transformación de las escuelas; de que actúen no sólo como mediadores entre la teoría y la práctica, sino como verdaderos constructores del conocimiento pedagógico.

Un número cada vez mayor de investigadores ha empezado a reconocerle a la experiencia de los maestros el valor que tiene en la constitución del cuerpo de conocimientos que entendemos como la ciencia pedagógica. En la vida cotidiana de la escuela, del aula de clase, de las conversaciones entre colegas, de las reuniones y de los espacios en los que se construye día a día la cultura escolar, subyace una trama sutil, aunque invisible, de saberes de las vidas, muy profundos, surgidos del pensamiento y de la acción de los maestros.⁴

El saber propio de los maestros debe ser considerado como parte constitutiva del conocimiento pedagógico. La idea central que subyace a esta concepción es que los maestros también tienen teorías que pueden contribuir a la constitución de una base de conocimientos sobre la enseñanza.⁵ “Desde mi punto de vista — escribe Zeichner— la teoría personal de un maestro respecto a la razón por la que una clase de lectura funciona o no de acuerdo con lo planeado es tan *teoría* como las teorías públicas sobre la enseñanza de la lectura elaboradas en las universidades.” Esto no significa ignorar los aportes de algunas de estas investigaciones, y que no sea necesario que los maestros las conozcan y evalúen críticamente su potencial para la transformación de las escuelas; significa que la investigación que se hace en las universidades es una condición necesaria, pero no suficiente, para el desarrollo de la escuela.

Pero los maestros no sólo tienen teorías propias, sino que estas teorías son elaboradas y codificadas mediante modelos diferentes de comprensión que no siguen las mismas lógicas de la academia. D. A. Schön ha propuesto llamar al conocimiento implícito en las prácticas de los maestros *conocimiento en la acción*.⁶ Según este autor, hay acciones y juicios que desarrollamos en forma espontánea; no tenemos total conciencia de ellos antes de su ejecución o durante ella, ni de haber aprendido cómo hacerlos, y muchas veces somos incapaces de traducirlos en palabras. Esta forma tácita de conocimiento, si bien es de una naturaleza diferente y se expresa de una manera muy distinta a la que producen típicamente los investigadores, debe ser reconocido como una forma válida de comprensión y codificación del saber pedagógico.

⁴ Peña, Luis Bernardo, “¿Por qué es importante que los maestros escriban?” Editorial del número 31 de la revista *Alegría de Enseñar*, abril – junio, 1997.

⁵ Zeichner, K.M. “El maestro como profesional reflexivo.” En *Cuadernos de Pedagogía*, no. 220, p. 44-49.

⁶ Schon, D.A. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.



En esta misma línea de pensamiento, F. M. Connelly y D. J. Clandinin⁷ han propuesto un enfoque de investigación cuyo objeto es el estudio del *conocimiento en la práctica*, es decir, tal como éste se expresa en los actos de enseñanza y aprendizaje. Estos investigadores sostienen que, mientras otros modos de conocimiento resultan fácilmente discernibles, el conocimiento práctico parte de la experiencia, es personificado, no tiene un status conceptual identificable y sólo puede reconstruirse en las narrativas que hacen quienes lo utilizan. Para un investigador, la única forma de estudiarlo es observando los actos de enseñanza como un evento integral, en el que no existe separación entre la teoría y la práctica.

En Colombia existen grupos de maestros que han acumulado un valioso saber pedagógico construido a lo largo de toda una vida de trabajo en el aula de clases. Si bien este saber tiene un gran valor potencial para otros maestros, incluso para los investigadores y para quienes diseñan políticas educativas, ha permanecido por mucho tiempo inédito y, cuando se lo conoce, es apenas de manera anecdótica.

Lo poco que sabemos acerca del conocimiento propio de los maestros nos llega a través de libros y artículos escritos por investigadores educativos, especialmente por aquellos que trabajan en el marco de la tradición etnográfica. Los diarios de campo y las narraciones de estos investigadores nos han ayudado a penetrar en la mentalidad de los maestros y en la vida que transcurre en las aulas de clase.

Hasta hace muy poco tiempo, en la bibliografía educativa eran escasas las voces de los maestros, los problemas que ellos se plantean y los modos de definir y comprender su vida y su trabajo. Quienes escribimos sobre educación hemos sido, por lo general, los investigadores, los analistas de la problemática educativa o los autores de los documentos de política sectorial. Estos escritos constituyen, sin duda alguna, un aporte necesario para entender y mejorar los procesos educativos, pero pensamos que si se complementaran con textos impregnados con la voz y la perspectiva de los maestros tendríamos una imagen mucho más completa y rica de la escuela y de las maneras de empezar a transformarla.

Por todas estas razones, pensamos que para los mismos maestros, para los investigadores, para los diseñadores de políticas, es muy importante fomentar y cualificar la producción escrita de los educadores, mediante textos que tengan una voz y un estilo propios, de tal forma que permitan codificar adecuadamente el

⁷ Connelly, F.M. y Clandinin, D.J. "Personal practical knowledge and the modes of knowing: Relevance for teaching and learning." En Elliot Eisner (Ed.) *Learning and teaching the ways of knowing*, 84th. Yearbook of the National Society for the Study of Education, Chicago, The University of Chicago Press, 1985, p. 174-197.



conocimiento implícito en la acción y que reflejen su pensamiento, sus experiencias y sus búsquedas.

Los maestros sólo se motivan por escribir cuando descubren que la escritura está profundamente conectada con su vida, surge de ella y a ella regresa

Nuestra experiencia nos ha demostrado que los maestros tienen un gran interés por escribir y una preocupación sincera por mejorar su escritura. Los maestros con los que hemos trabajado han “sobrevivido” a procesos muy intensos de escritura. Estoy hablando de cuatro talleres de tres días de duración, en medio de los cuales cada maestro escribió varios borradores de su texto que fueron leídos, comentados y sometidos a la crítica por sus pares y por los facilitadores de los talleres y luego reescritos, hasta llegar a una versión que se consideraba aceptable para su publicación. Algunos han ido más allá de los talleres para iniciar algún proyecto de escritura más personal.

Pero para que los maestros se interesen por escribir, es necesario proponerles un camino diferente, en el que la escritura no sea un ejercicio al margen de su vida y de su universo de sentidos.

Como todo acto de lenguaje, la escritura es un acto de creación de sentido. Si hay un axioma fundamental de la escritura es que es algo que sale de dentro del escritor: de un impulso interno, de una emoción, de un interés, de una pregunta, de una experiencia de vida o de conocimiento, o de algo que se ha imaginado. Pío Baroja decía que sólo se puede escribir bien de lo que se conoce, de lo que se ha vivido, de lo que se tiene una experiencia directa.

La escritura comienza mucho antes de empezar a poner las palabras sobre el papel. Sus raíces se hunden en la vida y en las memorias del escritor. Allí, concientes o inconscientes, quedaron imágenes y vivencias difíciles de borrar y que emergen, persistentes, a la superficie; es de esta fuente de donde sale la escritura más rica. Sería un atropello apurar a alguien para que escribiera, sin permitirle detenerse primero a explorar su mundo significativo y sin mostrarle cómo la escritura puede ayudarlo a iluminar esta búsqueda.

Ningún acontecimiento externo, por importante que parezca, puede movernos a escribir, si no logra dejarnos una marca o una huella profunda, es decir, si no consigue tocarnos por dentro: nada puede emocionar, ni interesar, ni interpelar, ni constituirse en una experiencia significativa, si no nos conmueve en lo más profundo. Un simple hecho externo no puede hacer que se ponga en movimiento la escritura, si no hay alguien que esté atento a registrarlo y a convertirlo en un acontecimiento. Más que seres dotados con el arte de la palabra, los escritores son, ante todo, hombres y



mujeres con un alma sensible, antenas capaces de registrar esas vibraciones que otros no alcanzan a percibir.

La escritura no es un artefacto que tiene existencia por fuera del escritor, ni algo ajeno de lo que tuviéramos que apropiarnos. Tampoco es un conjunto de normas formales y reglas gramaticales que, una vez dominadas, nos abrirían mágicamente las puertas a los secretos de la expresión escrita.

La escritura brota de una situación o de un acontecimiento cargados de sentido. Puede ser algo nuevo que se ha descubierto o aprendido, una vivencia, un interrogante, una experiencia en la que se ha participado, una toma de conciencia sobre un problema. Para el maestro, poner por escrito su experiencia educativa supone, ante todo, haberla vivido plenamente, creer en ella, haber participado en su gestación o en el proceso mismo en el que día a día se construye. Significa no solamente describirla –fotografiarla en palabras– sino pensarla, reconstruirla, comprenderla. Al igual que otras experiencias, una experiencia pedagógica es también algo que ha tenido que pasar por dentro de quien la escribe.

Como le ocurre a todo escritor, los maestros tienen que encontrarle a la escritura una relación con su propia vida. La escritura debe ser una invitación a expresar aquello que les resulta más significativo, porque lo tienen muy cerca del corazón o de la piel, o porque ha representado una conquista, un fracaso, una búsqueda, una pregunta sin resolver todavía. Es muy difícil motivar a alguien a escribir si no se le permite que su escritura aflore de esta veta profunda donde reside el sentido. La escritura que no sale de allí es una escritura hueca, un engaño que los lectores no tardan mucho tiempo en descubrir.

Cuando hablamos de “la vida de los maestros” no estamos significando solamente su vida íntima, que pocas veces se revela a otros y que exige formas de escribir muy diferentes. Estamos hablando de la reconstrucción de la experiencia pedagógica, como una de las formas en que los maestros viven su vida. ¿Acaso no viven ellos intensamente la cotidianidad de sus escuelas y su relación con sus alumnos? El trabajo de un maestro está lleno de experiencias vitales: afectos y odios, triunfos y derrotas, gratitudes y olvidos, esperanzas y miedos... No todo lo más intenso de su vida hay que ir a buscarlo en su diario personal. Además de aprender de la escuela de la vida, los maestros aprenden en la vida de la escuela.

En síntesis: la escritura no puede concebirse como un ejercicio separado de la vida del maestro que escribe, como algo que sucede a espaldas o al margen del acontecer de la escuela. No puede haber una separación entre el maestro, por un lado, y el escritor por el otro; entre la reflexión pedagógica y su expresión escrita. Hay que



invitar a los maestros a que escriban sobre aquello de lo que tienen conocimiento o experiencia propios; entre estos podemos mencionar: proyectos educativos, experiencias de aula, innovaciones, redes pedagógicas, memorias, intentos fallidos, descubrimientos, miedos, sueños irrealizados, reflexiones e interrogantes son, por eso, temas constantes que afloran espontáneamente en los textos que los maestros escriben.

Pero aquí hay que evitar dos peligros con los que nos hemos encontrado en los talleres: uno, que las versiones escritas de estas experiencias se queden en un plano meramente descriptivo, como simples noticias de lo que aconteció, o en la pura expresión de la intensidad de la vivencia, sin que vayan acompañadas de una reflexión en la que el maestro toma distancia de su propio hacer, para mirarlo críticamente, como si no fuera propio. El otro peligro es presentarles a los lectores una versión falseada de la experiencia, en la que, en su afán por quedar bien, el maestro, exagere sus logros o les oculte las peripecias del viaje. Esto nos lleva a hablar de la función que puede tener la escritura como herramienta intelectual que le permite poner la experiencia delante de sí para reconstruirla, reconocerla como propia, examinarla y valorarla. En otras palabras, para convertir la pura experiencia en conocimiento que pueda tener sentido también para otros.

Además de servir como memoria y como instrumento de comunicación, la escritura debe ayudar a potenciar el pensamiento reflexivo de los maestros.

La razón que se aduce con mayor frecuencia para justificar la escritura de los maestros es la necesidad de dejar una memoria más permanente de su saber y de su experiencia pedagógica que pueda ser comunicada a otros. La estabilidad que ofrece el código escrito para fijar el lenguaje nos permite rescatar del olvido experiencias memorables, convirtiéndolas en textos que otros educadores pueden conocer, estudiar y fecundar con ellas su propio trabajo. La escritura cumple, en este caso, con una doble función: ayuda de memoria e instrumento de comunicación.

Pero el excesivo énfasis que se le ha dado a la escritura como medio de comunicación ha terminado por ocultar su otra cara, su cara interna. Creer que la función de la escritura consiste simplemente en capturar en palabras aquello que ya tenía sentido en la mente antes de escribirse y con el único propósito de transmitirlo a otros es una idea ingenua, que ignora el poder que tiene la escritura para explorar ideas y para construir mundos posibles. “La escritura tiene que ser un acto de descubrimiento... Yo escribo para encontrar lo que estoy pensando” decía Edward Albee. Y Marguerite Duras: “La escritura es lo desconocido. Antes de escribir no sabemos nada de lo que vamos a escribir (...) Si se supiera algo de lo que se va a escribir, antes de hacerlo, antes de escribir, nunca se escribiría. No valdría la pena.”



La escritura no es una impresora en la que el maestro vacía las ideas que estaban claras en su mente antes de escribir, y a las que tan sólo les hacía falta exteriorizarse. Por el contrario, es escribiendo como el maestro escritor encuentra lo que quería decir; no pensando primero, y luego buscando en el repertorio de la lengua las palabras exactas para decirlo. Lo que la escritura comunica finalmente no es otra cosa que el resultado de esta búsqueda. En la misma dinámica comunicativa que la impulsa hacia afuera, la escritura pasa por un filtro interior en el que se depura y aquilata. La riqueza de la comunicación guarda una proporción directa con la riqueza de la reflexión.

El lenguaje, además de servir como un instrumento de comunicación, es algo que tiene que ver con la construcción de nosotros mismos como sujetos. Mientras más capaces seamos de nombrar con el lenguaje las experiencias que vivimos, tanto más capaces seremos para vivirlas y para transformarlas.⁸ El lenguaje escrito, por la capacidad reflexiva y la actitud crítica que moviliza, es una poderosa herramienta psicológica y de investigación, que puede contribuir a la construcción del maestro como sujeto, así como a la sistematización y circulación de su saber y de sus experiencias.

¿Pero en qué radica este poder de la escritura sobre el pensamiento? ¿Por qué la escritura puede ayudarnos a ser maestros más reflexivos? El secreto está en un hecho aparentemente trivial, pero que tiene consecuencias muy profundas en las funciones intelectuales. Mediante la palabra escrita, el lenguaje, que en la comunicación oral se desvanece en el momento mismo en que es pronunciado, se convierte en un objeto que puede ser examinado, editado y modelado, hasta darle la forma que mejor consiga expresarlo. La tecnología de la escritura consigue hacer tangible el pensamiento, fijarlo en el espacio y en el tiempo, para examinarlo con una mirada más crítica. Esta posibilidad que la escritura tiene de “congelar” el lenguaje es una de las razones que explica por qué el acto de escribir nos torna por necesidad más reflexivos, nos obliga a pensar con más rigor en las ideas y en su organización, a sopesarlas, a analizar las relaciones que existen entre ellas, a pensar cada palabra, cada estructura sintáctica. Al crear una forma de lenguaje más explícita y con una lógica mucho más rigurosa que la de la lengua oral, la escritura se convierte en un modelo que sirve para analizar la estructura del lenguaje y del pensamiento.

Por lo general, los maestros llegan a los talleres con una idea muy formal de la escritura, como un conjunto de normas externas que hay que aprender para llegar a “escribir bien”, y como una pura técnica que sirve para sacar afuera las ideas y vestir las y adornarlas para que queden bien expresadas. Por eso esperan que los talleres estén dedicados a resolver problemas de redacción, corrección gramatical u ortográfica.

⁸ Esta es la tesis central de Michèle Petit, en su libro *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999.



Piensan que la escritura es algo que viene después del pensamiento, y no que es en sí misma pensamiento.

Los trabajos de Vygotsky, Olson, Bruner, Goodman y Goody nos han ayudado a entender que los diferentes sistemas simbólicos no son simplemente modos alternativos de representar la realidad, sino mediadores que estructuran el pensamiento y que modifican la manera como percibimos y construimos la realidad. Estos autores han mostrado cómo la forma de representación característica de los textos escritos, además de ser una forma muy eficiente de codificar y conservar el conocimiento, constituye un modo particular de ver y de comprender la realidad. El sistema simbólico propio de la escritura, así como su cristalización en usos y prácticas sociales significativas, contribuye a desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo.⁹

Cuando el maestro pone su pensamiento por escrito, sus lectores pueden examinarlo con mucho mayor rigor y someterlo a un análisis crítico muy difícil de lograr por medio de la comunicación oral. A su vez, esta conciencia que tiene el escritor del distanciamiento que puede ejercer el lector frente al texto, influye también en todo su trabajo de composición.

Esta función que tiene la palabra escrita como mediadora del pensamiento tiene implicaciones importantes en los talleres de escritura. Una de ellas es la recuperación del valor que tienen los borradores como escrituras provisionales, en las que el maestro va dejando registrado su proceso de reflexión, sin preocuparse todavía por la forma definitiva de su escrito. La relectura cuidadosa de estos borradores le va mostrando la evolución de su pensamiento, a la vez que le sirve como campo de ensayo para la escritura de su texto final. El hecho de tomar en serio estos borradores es una constatación para el maestro de que, en efecto, toda escritura es provisional, y que puede ser mejorada a partir de una lectura crítica que la asuma como tal, no como un producto terminado.

Otra implicación tiene que ver con la actitud con la que debemos leer estos borradores. Si queremos ser consecuentes con el carácter exploratorio que les atribuimos a estos primeros textos, su lectura, tanto la de los pares como la nuestra,

⁹ Esta idea del potencial que tiene la escritura para cualificar el saber y la práctica pedagógica de los maestros se inscribe en una discusión mucho más amplia sobre los efectos cognitivos y sociales de la escritura que está respaldada por una larga tradición académica e investigativa. Algunos autores como Goody, Ong, Lord, Watt, Havelock, McLuhan, Akinasso, han analizado extensamente en sus trabajos cómo la introducción de la escritura produce una alteración en la naturaleza del conocimiento, en los procesos cognitivos de las personas que se apropian del lenguaje escrito, incluso en las formas de organización social. Para estos autores, el sistema simbólico propio de la escritura instauró una tendencia al pensamiento analítico y reflexivo y una nueva manera de ver la realidad.



debe estar enfocada hacia lo que lo que su autor intenta decir, más que a la forma como lo dice. En las primeras lecturas, el centro de atención debe estar puesto en las ideas, no en la gramática o en el estilo. Lo que interesa es el pensamiento que empieza a manifestarse a través de esta prosa, seguramente pobre todavía desde el punto de vista formal, pero muy rica como medio para que el maestro reconstruya mentalmente su experiencia, se reconozca en ella, la examine y la valore en su justa medida, al tiempo que la hace pública, quizás por primera vez, ante otros.

Gracias a la función cognitiva de la escritura, los maestros toman un mayor grado de conciencia sobre el sentido de su profesión y sobre las razones profundas que subyacen en sus prácticas pedagógicas. Así mismo, escribir les ayuda a iluminar algunas zonas desconocidas u olvidadas de su experiencia y a plantearse nuevas preguntas.

La escritura le permite al maestro sacar a la luz lo que estaba implícito en su mente, convertir el pensamiento en algo tangible que se puede detener, examinar, organizar, interrogar, reescribir, editar. La escritura lo lleva a descubrir facetas inéditas de su trabajo que nunca había visto antes con tanta claridad. Lo hace más sensible para detectar la falta de conexión entre hechos o ideas cuya relación le había parecido obvia en principio. Lo obliga a profundizar mucho más en su reflexión y a ser mucho más cuidadoso con lo que dice.

Ayda Luz Yepes, una maestra de Santa Marta que participó en nuestros talleres expresa así esta experiencia:

“Este proceso me ha llevado a la plena convicción de que la escritura no es el arte mecánico de consignar palabras o frases. Es una actividad profunda que implica ejercitar el pensamiento para convertirlo en lenguaje escrito. Como es claro que el lenguaje es una construcción social que está mediada por los intereses, intenciones, actitudes y aptitudes, al escribir nos desnudamos ante los otros, dejamos al descubierto no sólo nuestros sentimientos, sino también nuestra postura ideológica frente a los problemas que nos atañen.”¹⁰

Por ello es muy importante que sean los mismos maestros quienes escriban el relato de sus experiencias, como un excelente medio para reconstruirlas, mirarlas críticamente y transformarlas. Sé muy bien que esto va en contravía de la opinión de muchos que ponen en duda la posibilidad de que los maestros puedan escribir con seriedad y profundidad sobre su trabajo. Con mucha frecuencia se oye decir

¹⁰ Yepes, Ayda Luz, “Construyendo desde el conflicto”, en *Escuelas y maestros en transformación*, Bogotá, Red Pedagógica del Caribe Colombiano, Fundación Antonio Restrepo, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 127-139.



que siempre que los maestros escriben se quedan en el plano descriptivo o anecdótico, que privilegian la pura acción sobre la reflexión, y que, por esa razón, el valor de sus textos como documento pedagógico es muy relativo. Tal vez de lo que se duda, en el fondo, es del valor que tiene este conocimiento y de la capacidad de los maestros para elaborar conceptos y asumir una distancia crítica frente a su trabajo.

Pero el hecho de que sea el mismo protagonista de la experiencia quien haga su relato tiene muchas ventajas, como es el de darle a la escritura una voz mucho más personal y hacerla mucho más verosímil para otros maestros, algo muy difícil de lograr cuando la experiencia es relatada por un observador. Por otra parte, el hecho mismo de pedirles a los maestros que tomen como objeto de su escritura sus propias prácticas significa una valoración implícita de su trabajo.

Pero lo más importante quizás es que escribir el relato de una experiencia es una forma de hacerla presente de nuevo, examinarla y revalorarla. Cuando es un tercero el que lo hace, el maestro no tiene la oportunidad de apoyarse en la función constructiva que tiene la escritura como instrumento para pensar críticamente su experiencia.

En conclusión, una razón de fondo para fomentar la escritura entre los maestros es poner en sus manos el potencial reflexivo que tiene la escritura para acabar de darle forma a su experiencia y profundizar en su comprensión. En este sentido, se puede decir que la escritura acaba de construir y de darle sentido a la experiencia. Armado con estos poderes, el maestro empezará a descubrir las facetas inéditas de su trabajo, a valorar sus verdaderos alcances, pero también a hacer visibles sus fisuras. La escritura le servirá para confrontarse consigo mismo, le ayudará a tomarse cuentas, antes de confrontarse con sus lectores. Así, más allá del simple registro histórico, la escritura se convierte en una forma de acabar de encontrarle sentido a su vida y a su profesión y para compartir con otros esta búsqueda. Es el resultado de esta búsqueda lo más valioso que un maestro puede comunicarnos a través de la escritura.

Los textos que escriben los maestros deberían reflejar los verdaderos alcances de la experiencia, así como los problemas que surgieron en su desarrollo, mediante una escritura clara, que deje oír la voz de los maestros.

Para finalizar, quisiera hacer algunas consideraciones sobre las dificultades y peligros que encuentran los maestros cuando escriben sus experiencias.

El trabajo de escritura para los maestros representa grandes recompensas, pero también enormes dificultades. Están, por supuesto, los problemas técnicos de la escritura, que son importantes, aunque relativamente fáciles de resolver, en comparación de



otros mucho más profundos, que son los que tienen que ver con los prejuicios, expectativas sociales y concepciones equivocadas sobre la escritura.

La escritura es la revelación de una experiencia que estaba inédita. Antes de quedar escrita, sólo el mismo autor o unos pocos colegas cercanos tenían noticia de ella. Ponerla por escrito significa hacerla pública, abrir las puertas del aula para dejar entrar a otros en la intimidad propia del acto pedagógico y, sobre todo, poner de manifiesto los valores, razones y sentires que subyacen a lo que el maestro hace.

Por eso mismo, escribir significa exponerse, exhibirse ante otros, a quienes apenas se acaba de conocer en un taller, y ante todos aquellos lectores potenciales que imagina. El maestro que escribe se expone en un doble sentido, como un profesional de la educación, artífice y protagonista de una experiencia cuyo valor está todavía por demostrar, pero también como escritor que exhibe, muchas veces por primera vez, su competencia escritora ante sus pares. Y, como suele suceder muchas veces, puede haber una enorme distancia entre el texto escrito y la riqueza de la experiencia.

Una escritura deficiente expone al escritor a que sus lectores se queden con una imagen pobre, no sólo del texto que escribió, sino de él mismo, como maestro. Por eso en un comienzo es muy importante diferenciar las dos cosas. Un texto imperfecto es una versión, un relato comprensiblemente incompleto y desarticulado de una experiencia muy valiosa, pero que todavía no alcanza a revelarse en la escritura. Precisamente, de lo que se trata es de reducir cada vez más esa distancia, mediante la elaboración de varias versiones del texto. La escritura puede ayudarle al maestro a llenar los vacíos que han quedado en su relato, encontrar las piezas que le faltan o el hilo escondido que las une.

Este miedo a quedar mal tiene varios peligros. El primero es convertirse en una presión para que el maestro nos muestre únicamente el lado exitoso de la experiencia y oculte con palabras bonitas las dificultades y las incertidumbres del viaje, mediante relatos de proyectos perfectos, en los que ya nadie cree. En medio de la profusión de casos y proyectos “exitosos”, es muy fácil sucumbir a la tentación de presentarles a los lectores una imagen maquillada de la experiencia, que disimule sus lunares y sus arrugas. En estos casos, en lugar de servirle como herramienta cognitiva para examinar críticamente la experiencia pedagógica, la escritura se convierte en un engaño que el maestro se hace a sí mismo y a sus lectores.

Otro peligro que tiene este miedo a quedar mal es confundir la buena escritura con “escribir bonito”, en un lenguaje adornado, muy cargado emotivamente, y plagado de palabras rebuscadas, frases retorcidas y expresiones grandilocuentes, detrás de las



cuales se ocultan experiencias muy pobres o que no corresponden a la realidad. Incluso aquellos maestros que ven con sospecha esta forma de escribir encuentran muchas dificultades para liberarse de ella. Otro de los peligros es pretender escribir como lo hacen otros, en un estilo muy parecido al de los autores que han leído, de los conferencistas que han oído en seminarios y congresos pedagógicos, o de los ensayos que escribían en la universidad.

No estamos negando la influencia positiva que otros textos y otras voces puedan tener sobre la escritura del maestro; el problema es cuando el maestro enajena en ellos su propia voz, hasta el punto de que ésta se vuelve casi inaudible, ahogada como está por el bullicio de tantas voces extrañas. Es como si el maestro se convirtiera en un ventrílocuo, a través del cual hablaran muchos autores, menos él. Por eso, poco a poco, en el proceso de escribir y de rescribir varios borradores de su texto, de leer y comentar los de sus compañeros, el maestro tiene que ir encontrándose con su propia voz, oculta debajo de esas otras voces a través de las cuales se empeña en hablar.

Hay que ayudarles a los maestros a entender que la verdadera fuerza de la escritura no está en las palabras rebuscadas, en la exhibición de recursos estilísticos, o el despliegue de malabarismos retóricos que han invadido la literatura pedagógica y la han vuelto esotérica e incomprensible. Por mucho tiempo, el lenguaje de la pedagogía siempre fue tenido como un modelo de lo que debe ser una buena comunicación. ¿Acaso ese arte de hacer comprensibles las ideas complicadas no es la esencia misma del oficio de maestro? Hoy día sucede exactamente lo contrario: el lenguaje pedagógico, que debería ser el mejor ejemplo de exactitud y claridad, se ha contagiado de una prosa pseudo científica e ininteligible, que resuena en congresos, revistas y tratados supuestamente pedagógicos.

Los proyectos de escritura con maestros deben contribuir a encontrar formas de escribir que dejen ver el carácter problemático de las experiencias pedagógicas, entender el contexto y las circunstancias en las que surgen, describir las escuelas reales en las que se desarrollan, ver y oír a los niños, niñas y a los demás actores que intervienen, capturar la dinámica del trabajo en el aula, no disimular las dificultades que el maestro tuvo que enfrentar para sacarlas adelante. Para conseguir este propósito, es necesario explorar formas textuales más abiertas, que no obliguen al maestro a hablar en una lengua que no es la suya y en las que pueda atreverse a expresar sin miedo sus ideas propias, a las que ha llegado en su ejercicio reflexivo, y que registren todas sus incertidumbre y sus luchas, en una prosa clara y auténtica. Modos creativos de escribir en los que los maestros puedan revelar, sin miedos ni ataduras formales, todo ese mundo del que no hablan los textos académicos, pero que es, también, una parte constitutiva del conocimiento pedagógico.